

Этнокультурное образование в школах Удмуртии:
социологический очерк

Т. А. Власова



Т. А. Власова

Этнокультурное образование в школах Удмуртии: социологический очерк

ISBN 978-5-4344-0345-0



9 785434 403450



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
ФГБОУ ВПО «УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ИНСТИТУТ ИСТОРИИ И СОЦИОЛОГИИ
КАФЕДРА СОЦИОЛОГИИ

Т. А. Власова

Этнокультурное образование в школах Удмуртии: социологический очерк

Монография



Ижевск

2016

УДК 316.74:37
ББК 60.561.9
В581

Рецензент: доктор социологических наук, профессор М. Н. Макарова, Удмуртский государственный университет.

Издание подготовлено при поддержке гранта РГНФ «Роль семьи и местных сообществ в развитии сельских школ этнокультурной направленности в Удмуртской Республике» (№ 14-13-18002, номер государственной регистрации 01201465457).

Власова Т. А.

В581 Этнокультурное образование в школах Удмуртии: социологический очерк : монография. — Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2016. — 212 с.

ISBN 978-5-4344-0345-0

В монографии представлены результаты социологического исследования проблем этнокультурного образования в Удмуртской Республике. Предлагается рассматривать организационные аспекты реализации образовательных программ через призму социальных различий, влияющих на образовательные стратегии семей. Сравнивается статус этнокультурных программ в городских и сельских школах региона.

Монография адресована социологам, культурологам, социальным антропологам, историкам и философам, исследователям образования и этнических проблем — всем тем, кого интересуют вопросы школьного образования.

УДК 316.74:37
ББК 60.561.9

© Т. А. Власова, 2016
© ФГБОУ ВПО «Удмуртский
государственный университет», 2016

ISBN 978-5-4344-0345-0

Оглавление

Предисловие	4
Глава 1. Теоретические подходы к анализу проблем этнокультурного образования	7
1.1. Классические этносоциологические подходы к изучению образования	7
1.2. Возможности и барьеры: образовательные программы для расовых меньшинств в США	18
1.3. Современные исследования проблем этнокультурного образования в отечественной социологии	39
1.4. Исследование этнокультурного образования в Удмуртии: проблемы междисциплинарности	59
1.5. Разработка концепции национального образования в Удмуртии	69
Глава 2. Этнокультурные программы в сельских и городских школах Удмуртской Республики	85
2.1. Методология проведения исследования	85
2.2. Организационные условия реализации этнокультурных программ в школах Удмуртии	98
2.3. Опыт национальной гимназии: привлечение ресурсов в специализированную школу	124
2.4. Как родители оценивают этнокультурные программы в городских и сельских школах Удмуртии?	141
2.5. Как родители выбирают школу и учебную программу?	167
Заключение	185
Список литературы	188
Приложение 1	200
Приложение 2	202
Приложение 3	204
Приложение 4	208

Предисловие

Принятие в 2012 г. Закона РФ «Об образовании» (ФЗ № 273) и внедрение образовательных стандартов третьего поколения вызвало новую волну дискуссий о статусе школ и классов с этнокультурным компонентом в тех регионах, которые имеют учебные программы по изучению родного языка. Введение этнокультурных образовательных программ в середине 1990-х годов было частью государственной политики по наделению регионов более широкими полномочиями, в том числе в вопросах, связанных с образованием. Тенденция к перераспределению властных полномочий в пользу федерального центра, возникшая в 2000-х, а также введение ЕГЭ привели к возобновлению дискуссии. В рамках этого обсуждения вновь ставятся вопросы о необходимости сохранения школ и классов с этнокультурным компонентом, а также программ изучения родного языка в условиях, когда региональные правительства сворачивают финансирование этих образовательных направлений. Современные родители больше заинтересованы в том, чтобы дети получали высшее образование, а значит, имели высокие баллы ЕГЭ по русскому и иностранному языкам. Проблема востребованности школ с этнокультурным компонентом и оценки родителями качества образования в них исследовалась на примере школ Удмуртской Республики.

В педагогической теории и практике для описания школ, где ведется преподавание родного языка для детей из семей, причисляющих себя к этническим группам, используются термины «национальное образование», «национальная школа», «национальные классы». В ходе нашего исследования эта терминология также использовалась, так как она была понятна ученикам, учителям школ и экспертам. Тем не менее, научно обоснованным представляется понятие «этнокультурное образование», под которым следует понимать совокупность образовательных программ по изучению родного языка, культуры

и краеведения. Как правило, такие программы преподаются детям, принадлежащим к этническим группам в регионах России. Представляется, что использование термина «национальное образование» приводит к смещению смысла, так как понятие «национального» все чаще используется для обозначения образовательной системы общегосударственного масштаба, например, программа «Приоритетный национальный проект Образование».

Статус учебного заведения повышенного уровня способствует привлечению различных ресурсов: финансовых, социальных, культурных. В общеобразовательных школах, особенно сельских, возникают структурные трудности, которые препятствуют успешной реализации этнокультурной учебной программы. В учебных учреждениях, также особенно сельских, имеет место недостаток педагогических кадров и методических разработок по программам изучения родного языка. Восприимчивость школьных программ к инновационным методикам остается декларативной, затруднена практика методических обменов как между учителями в одном учебном заведении, так и между школами. Если обучение в престижной городской 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. Социальный барьер воспроизводится также вследствие практик отсеивания «слабых» учеников, характерных для престижных школ.

В рамках исследования, результаты которого публикуются в настоящей книге, не предполагалось адвокатирование позиции за или против обязательного изучения удмуртского языка в школах региона. Задачи исследования сводились к тому, чтобы оценить отношение учителей и родителей к этнокультурным программам. Еще одной особенностью исследовательского проекта была попытка соотнести школьные образовательные программы с более широким социальным контекстом, который, в свою очередь, влияет на образовательные стратегии семей. Этнокультурный профиль образования был выбран потому, что параметры этнической идентичности наиболее явно отсылают

к тому широкому социальному контексту региона, который позволяет судить о семейных образовательных стратегиях.

Исследование, положенное в основу монографии, выполнено при поддержке гранта РГНФ «Роль семьи и местных сообществ в развитии сельских школ этнокультурной направленности в Удмуртской Республике» (№ 14-13-18002, номер государственной регистрации 01201465457).

Автор выражает благодарность Е. Р. Ярской-Смирновой и П. В. Романову за первые идеи, положенные в основу проекта, а также преподавателям и участникам серии международных обучающих семинаров в рамках проекта Центра социальной политики и гендерных исследований при поддержке фонда Джона Д. и Кэтрин Т. МакАртуров Higher Education Support Program ReSET «(Re)vision of Social Policy in Post-Soviet Space: ideologies, actors and cultures» за обсуждение замысла проекта.

В проведении исследований по проекту также принимали участие студенты факультета социологии и философии Удмуртского государственного университета Елена Воробьева, Светлана Савина, Елена Хазиева, Анна Агафонова. Они внесли ценный вклад на этапе проведения опроса и обработки данных.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ПРОБЛЕМ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Классические этносоциологические подходы к изучению образования

Теоретической рамкой нашего исследования стал конструктивистский подход к пониманию этноса и нации. Задача исследования состояла в том, чтобы рассмотреть, как неравенство в образовании интерпретируется с помощью категорий этнической принадлежности. Классические конструктивистские концепции¹ опираются на теорию дискурсивного существования концептов нации и этничности. При этом решающая роль отводится становлению школьного образования в качестве инструмента конструирования образа нации, а также образов этнических групп.

Б. Андерсон противопоставляет «воображаемые политические сообщества» традиционным общинам «лицом-к-лицу». Общины не нуждаются в «воображении» единства, тогда как большинство сообществ индустриальной эпохи, и не только национальных, но и гражданских, профессиональных, академических — воображаемые. Сообщества следует различать не по их ложности / подлинности, а по тому стилю, в котором они воображаются². Решающую роль в возникновении воображаемых сообществ сыграла универсализация государственного языка, в свою очередь связанная с книгопечатанием и выпуском другой печатной продукции на национальных языках. Капитализм со-

¹ Геллнер Э. Нации и национализм. М.: Прогресс, 1991; Андерсон Б. Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма. М.: КАНОН-ПРЕСС-Ц, 2001.

² Андерсон Б. Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма. М.: КАНОН-ПРЕСС-Ц, 2001. С. 31.

единяется с книгопечатанием и создает общность людей, говорящих и читающих на одном языке. Создается противостояние литературного языка и разговорных диалектов. По мнению Б. Андерсона, язык всегда является нечто большим, чем совокупность народных танцев, костюмов, флага и гимна, потому что он способен генерировать национальные сообщества, а не просто представлять их.

Э. Хобсбаум связывает индустриализацию со становлением национальных государств и национальных интеллектуальных элит, которые продвигали национальную идеологию. Э. Хобсбаум показывает, что в XIX веке националистическое движение редко находило поддержку у крестьян. Движущей силой европейского национального и этнического движения были местная буржуазия и аристократия, городские торговцы и ремесленники. Особая миссия была у интеллектуальной элиты. Так деятельность писателей, учителей и священников была связана с деятельностью учреждений, которые могли идеологически обосновывать идею национальной или этнической однородности. Успешнее всего национальный средний класс сражался за свои позиции на полях образования, в связи с чем возрастало значение родного языка, росло количество школ, печатных изданий на национальном языке. В школах работали учителя, духовенство. Они были теми людьми, «которые возвысились, насколько это было возможно для сыновей крестьянского люда в иерархическом обществе»¹.

Благодаря государственному оформлению «национальных» в статусе самостоятельных государств или этнических групп в рамках автономии появляется связка язык – территория – институты (школа и армия). В большинстве стран Европы, когда они трансформировались в национальные государства, начальное образование одновременно становилось всеобщим и обязательным. В России хронологически это совпало с повсеместным введением всеобщего начального образования, которое в 1912 г. было зафиксировано решением Второй Государствен-

¹ Хобсбаум Э. Век капитала 1848–1875. Ростов н/Д: Феникс, 1999. С. 127–128.

ной Думы¹. Этот более широкий государственный контекст — результат возникновения национальной просветительской идеи и либеральных сил дореволюционной России. Обучение и власть срастаются. Вместе они дают фундамент российского национального государства. Культура «центральной» нации пользуется поддержкой государства, а «неосновные» социокультурные традиции этнических групп находятся в положении подчиненных. Уже в классической концепции национализма Э. Геллнера содержится важное для нашего исследования положение о том, что различия между нациями и этническими группами, а также межэтнические различия в масштабах одного государства выражают более глубокое социальное расслоение: «этнические конфликты бывают более острыми, когда культурные различия, определяющие и порождающие современные нации, являются знаками, подчеркивающими либо экономическое благополучие, либо отсталость»².

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 жизни. Разница между «русскими» школами и школами, где учатся дети этнических групп — это разница между размером школ, количеством детей, штатом преподавателей, объемом и способами финансирования. Именно малокомплектные сельские школы попадают под программы оптимизации, объединения с другими, более «благополучными» школами. В попытке отстоять право на существование таких школ возникает риторика сохранения этнического наследия со стороны «защитников», которой противопоставляется идея «нецелесообразности» со стороны «противников». Как правило, в таких дебатах используются взаимные обвинения в «национализме» или, наоборот, в пренебрежении ценностями этнической группы. Не-

¹ Андреев А. Л. Российское образование: социально-исторические контексты. М.: Наука, 2008. С. 168.

² Геллнер Э. Нации и национализм. М.: Прогресс, 1991. С. 19.

равный доступ к экономическим ресурсам выражается в терминах межэтнического противостояния.

Для российского политического дискурса нехарактерно обсуждение проблемы равного доступа к качественному образованию для представителей всех этнических сообществ с точки зрения прав человека. Преобладает мнение, что благодаря декларации права на всеобщее среднее образование его доступность уже обеспечена. Однако любое отнесение к меньшинству уже является фактором исключения. С. Бенхабиб убедительно доказывает, что в условиях сбалансированной политики идентичности исключение может трансформироваться в практики исключительности, особых преференций, привилегированного статуса положительной дискриминации¹. Взгляды С. Бенхабиба способствовали продвижению идеи демократического участия культурных меньшинств в политических процессах. Степень влияния этнических групп на принятие важных для нее решений неравномерно распределена в различных сферах социальной жизни. Однако одной из сфер, где право влияния этнических групп признано, является образование.

В социальных науках широко обсуждается дилемма, с которой обычно сталкивается любое национальное государство. С одной стороны, декларация равенства прав требует признать этнические группы, а с другой — они признаются только как этнические и/или культурные меньшинства². С одной стороны, политические тренды требуют, чтобы прилагались усилия, направленные на развитие систем образования, утверждения правового статуса и доступности социальных сервисов. С другой стороны, имеют место дефицит ресурсов и целый комплекс споров и противоречий: какие ресурсы на какие цели могут быть затрачены, на какие ресурсы и по каким основаниям могут претендовать различные этнические сообщества. Поэтому даже

¹ Бенхабиб С. Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эру. М.: Логос, 2005. С. XXXII.

² Костина А. В. Национальная культура — этническая культура — массовая культура: «Баланс интересов» в современном обществе. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. С. 68.

в странах с наиболее либеральным законодательством, при всем признании прав этнических меньшинств, существует значительное затруднение в том, что не проводится строгого разделения между «нормативно правильным» и «институционально осуществимым»¹.

В условиях глобализации растет давление на национальные государства со стороны наднациональных структур. Приток мигрантов, объединение областей и краев позволяет заявить об изменении статуса этнической группы и содержании этнической идентичности². Активисты современных этнических движений действуют в условиях уже существующих национальных государств и сложившихся систем школьного образования. Условия глобального экономического, академического и символического рынков оставляют этническую интеллектуальную элиту в меньшинстве. В то же время на этнические меньшинства в России воздействуют глобальные тренды современных политик идентичности, находящиеся между двумя противоречивыми доминантами: универсалистскими принципами и специфическими культурными особенностями³. Механизмы проведения границ этнических культур зависят от политической конъюнктуры. Способы культурной легитимации этнических идей тоже разнообразны, даже в пределах одного региона.

Категория границы, которая символически отделяет друг от друга этнические группы, сначала активно использовалась в антропологических исследованиях. Ф. Барт отождествлял этнические различия с социальными и культурными параметрами, указывая на важность того, какие различия люди сами считают значимыми⁴. Ф. Барт определял этническую группу как форму

¹ Бенхабиб С. Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эру. М.: Логос, 2005. С. 181.

² Шабает Ю.П. Этносциальные последствия объединения регионов // Социологические исследования. 2006. № 3. С. 64–70.

³ Бенхабиб С. Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эру. М.: Логос, 2005.

⁴ Барт Ф. Введение // Этнические группы и социальные границы. Социальная организация культурных различий. Сборник статей. М.: Новое издательство, 2006. С. 15.

социальной организации, для которой характерно приписывание идентичности себе и другим. Идентичность используется для категоризации, построенной на социальных различиях. Ф. Барт выделяет два порядка: дифференциальные признаки, которые определяются и выказываются в ходе различных демонстраций (язык, материальная культура, обычаи, привычные формы поведения), и фундаментальные признаки, которые представлены ценностными ориентациями, нормами нравственности и стандартами оценки¹.

Набор релевантных признаков для проведения различий случаен, поэтому исследователь должен фокусироваться на том, как проводится граница между этническими группами и за счет чего она поддерживается. Именно с границами связаны процессы включения в определенные формы социальных отношений или исключения из них. Граница может пониматься этническими группами как несущественная или как непреодолимая; сохранение этнической границы — результат контактов между людьми различных культур, признание маркированных различий в поведении как значимых. Если контакты постоянны, то различия имеют тенденцию нивелироваться. Однако есть силы политического свойства, которые обеспечивают воспроизводство культурных различий и пытаются регулировать межэтнические контакты.

Различия приобретают нормативный характер в качестве дихотомии. Возникает представление о том, что определенный стиль действий не соответствует принятой идентичности. Таким образом, различия закрепляются. Механизм поддержания культурных границ связан с доступом человека и/или этнической группы, к которой он принадлежит, к ресурсам. Чтобы подтвердить свои претензии, он должен демонстрировать определенный образ жизни, но этнические категории становятся подвижными, когда есть общий, например городской, образ жизни. Можно предположить, что культурные различия будут сохраняться, по-

¹ Барт Ф. Введение // Этнические группы и социальные границы. Социальная организация культурных различий. Сборник статей. М.: Новое издательство, 2006. С. 16.

ка различаются сельский и городской образы жизни¹. Все секторы деятельности организованы с помощью статусов, открытых для членов группы большинства. Система статусов меньшинства оказывается замкнутой, и эти статусы не престижны.

Развивая идею культурных границ, М. Вивьерка замечает, что в современном мире увеличивается количество культурных особенностей. Любое культурное различие — это «притязание» меньшинства и согласие или противостояние со стороны большинства. Современный ислам, например, это не наследие традиционной цивилизации, а часть проекта модерна (modernity).

С конца 1960-х годов проявляются две тенденции. Во-первых, появляются или возрождаются этнические и региональные движения. Во-вторых, в культурных различиях находят выражение процессы культурного исключения не только этнические меньшинства, но и феминистское движение, движение секс-меньшинств, людей с инвалидностью. Некоторые различия кажутся традиционными, но они имеют современное содержание, а значит, культурное различие никогда и ни при каких условиях нельзя отделять от набора социальных проблем².

Р. Брубейкер указывает на тенденцию переоценивания реальности существования групп, в том числе этнических. Необходимо отказаться от идеи изначального существования групп (так группы овеществляются), которые вступают в конфликт. Такая точка зрения может существовать на уровне здравого смысла, но не для теоретического анализа. Группа — это скорее качество «групповость» или событие, которое объясняет фазы реальной или потенциальной сплоченности³.

Современные изменения понимания продуктивности этнических категорий в социологическом анализе связаны с концепцией Р. Брубейкера, писавшего о когнитивном повороте в изучении этничности, который произошел в середине XX века.

¹ Там же. С. 32.

² Вивьерка М. Формирование различий // Социологические исследования. 2005. № 8. С. 15.

³ Брубейкер Р. Этничность без групп. М.: Издательский дом высшей школы экономики, 2012. С. 31.

Переход от субстанциалистского языка к когнитивному, который предлагает Р. Брубейкер, смещает внимание с идентичности, деятельности, интересов и воли к процессам и отношениям¹. Учитываются не столько общность языка, территории, внешнего вида, сколько механизмы самопричисления и самопонимания. Категоризация создает группы и приписывает к ним членов и эти группы, которые после существуют независимо от действий категоризаций, публичных и частных². Социальное неравенство, особенно в странах Восточной Европы, тоже мыслится в терминах и категориях этничности. Р. Брубейкер указывает на то, что раса, этничность, нация — не вещи в мире, а способы понимания мира, способы трактовки удач и успехов, а также трудностей и проблем. Понятие «этничность» представляет собой фрейм для артикулирования социальных сравнений и объяснения, а также фильтры, благодаря которым различия замечаются или остаются незамеченными³. Необходимо задавать вопрос, когда и почему люди интерпретируют социальный опыт в расовых, этнических и национальных терминах.

Р. Брубейкер показывает, что система образования для этнокультурного меньшинства в Трансильвании (школы и классы в государственных учебных заведениях) обеспечивает социальные пространства для воспроизводства категории «венгерскости». Это — защищенное публичное пространство для социальных связей и сети общения (дружба, супружество). 85–90 % учеников 1–4 классов учатся в венгерских школах, старшеклассников — меньший процент. Таким образом, этнокультурные школы создают совокупность взаимосвязей, объединяющих школьные организации, дружеские круги и семью. Но для воспроизводства нет необходимости в националистических убеждениях и групповой лояльности⁴.

¹ Там же. С. 55.

² Брубейкер Р. Этничность без групп. М.: Издательский дом высшей школы экономики, 2012. С. 153.

³ Там же. С. 156–157.

⁴ Там же. С. 58–59.

Р. Брубейкер предлагает различать иммигрантские этнические сообщества и сообщества «коренных» этничностей. Последние часто считают себя нациями или национальностями. Брубейкер считает, что использование одного термина «этничность» или «этнические меньшинства» в отношении обоих феноменов может вводить в заблуждение. Мигрантские этнические общины не могут угрожать целостности государства. Их требования касаются признания прав и включения. Коренные этнические сообщества ставят под сомнение границы государства. Они могут озвучивать претензии на суверенитет или более широкую автономию. Обычно именно они выступают за более широкое использование этнического языка¹.

В этой перспективе этничность — «удобная, но затемняющая суть дела категория, позволяющая сгруппировать явления»². Категории, используемые обычными людьми в обычной жизни, отличаются от аналитических категорий. С другой стороны, люди способны использовать официальную категоризацию в своих целях, или же могут придерживаться официальных категоризационных схем, наделяя их собственными смыслами. Собственно, и понятие «этническая группа» оказывается не достаточно ясным, так как в социологии редко проясняются вопросы о том, как люди действуют во взаимоотношениях, обладающих качеством группы. Не установлены способы доступа к определенным ресурсам и исключения тех, кто на них «не имеет права». «Группы» создаются как социальный, культурный и политический проект, а не существуют «объективно».

Касаясь процесса этнического возрождения в современной России, следует согласиться с тезисом В. Малахова, что понимание социальных проблем в качестве «этнических» характерно для политического дискурса, начиная с советской эпохи. Словосочетание «национальная политика» В. Малахов считает пережитком советского периода, когда социальные отношения превращались в отношения между этносами, «ста-

¹ Брубейкер Р. Этничность без групп. М.: Издательский дом высшей школы экономики, 2012. С. 268–269.

² Там же. С. 60.

вился национальный вопрос». По сути, под национальной политикой следует понимать форму политического поведения, которое разворачивается скорее в символической, чем в инструментальной сфере. То есть это скорее риторическая фигура политического дискурса¹.

По мнению Малахова, социокультурное пространство СССР строилось как мультикультурное, хотя оно так не называлось. Признавалось существование отдельных этносов, «растворенных» в суперэтноте, советском народе. Это привело к тому, что социальные проблемы понимались как «национальные». В правовом поле вместо публичных дискуссий о преодолении дискриминационных практик господствовал моралистический язык «дружбы народов». При обсуждении в СМИ случаев этнической нетерпимости не ставится вопрос о комплексе антидискриминационных мер, поэтому термин национальное / этническое меньшинство почти не используется в публичных дискурсах. Когда этот термин используется, он выступает не как правовая, а как моральная категория². Л. Р. Низамова при обсуждении различия в понимании мультикультурализма в российской и зарубежной академической традиции пишет о том, что обсуждение носит идеологический характер. Внимание российских ученых концентрируется на академически расплывчатом термине «толерантность»³. Причем академическая традиция слабо воздействует на различные уровни социального взаимодействия, поэтому в научной лексике сохраняется дискриминационная риторика и отсутствует осознание культурного разнообразия.

Например, в рамках дискуссии о статусе удмуртского языка и мерах по его сохранению, развернувшейся осенью 2012 года на сайте телеканала «Моя Удмуртия», участники предпочли выяснять то, кто ответственен за его спасение (местные власти, общественные организации, учреждения образования и культу-

¹ Малахов В. Понаехали тут... Очерки о национализме, расизме и культурном плюрализме. М.: Новое Литературное обозрение, 2007. С. 47.

² Там же. С. 54.

³ Низамова Л. Р. Российские и западные трактовки мультикультурализма // Социологические исследования. 2009. № 10. С. 80–89

ры, удмурты или все жители республики), но не обсуждать ответственность конкретных мероприятий. За время обсуждения не появилось ни одного поста, оценивающего направления государственной политики или предлагающего конкретные меры по усовершенствованию законодательства¹.

При исследовании этнических групп в современной России необходимо учитывать, что имеет место значительная степень культурного сходства из-за общего советского наследия. То есть культурная дистанция во многих случаях проблематична из-за общего владения русским языком и высокой степени унификации образовательных школьных программ.

По замечанию В. А. Тишкова и Ю. П. Шабанова, этнокультурное образование часто становится механизмом формирования этноцентризма. Этническая культура в рамках школьных курсов не выходит за пределы практик, связывающих этническую идентичность с традиционным образом жизни. Продвинутое программы мультикультурного образования должны включать развитие установок понимания других культур и традиций, воспитание широкой этнографической компетенции, продвижение индивидуального подхода к особенностям ученика².

В рамках масштабного лонгитюдного исследования под руководством Л. М. Дробижевой была выявлена закономерность: чем ниже степень ассимиляции этнической группы, тем больше людей в том или ином регионе не знали русского языка или в недостаточной степени владели им, тем больше были востребованы «этнические кадры» на управленческих местах, в здравоохранении и образовании. В таких случаях крепче были связи внутри этнической политической элиты, а также выше была степень заинтересованности в развитии сети школ и классов с этнокультурным компонентом³. По мнению социологов,

¹ Удмуртский язык под угрозой исчезновения? [Электронный ресурс]. <http://www.myudm.ru/poll/udmlang> (дата обращения: 21.09.2012).

² Тишков В. А. Шабанов Ю. П. Этнополитология: политические функции этничности. М.: Издательство Московского университета, 2011. С. 332.

³ Социальное неравенство этнических групп: представления и реальность. М.: Academia, 2002. С. 53.

работавших в этом проекте, в советское время «титульные этносы» и русское население в большинстве республик обладали примерно одинаковым образовательным потенциалом, но при этом представители этнических групп использовали его более эффективно, то есть занимали должности в соответствии с уровнем образования. Это объясняется тем, что русское население предпочитало занятость в производственных областях, где было больше вакансий и они лучше оплачивались. Образованные представители этнических групп были заняты в здравоохранении, просвещении, сфере культуры, науки, искусства, которые предполагали меньший уровень заработной платы.

Таким образом, в рамках социальных исследований проблемы национальной и этнической идентичности были тесно соотнесены с развитием письменной культуры и образования. Система образования является полем реализации политик идентичности как на государственном уровне, так и с точки зрения повседневных практик. Главным содержанием политик идентичности выступает проведение значимых социальных различий, часть из которых понимается как этнические различия. В школьные курсы этнокультурного (и шире — гуманитарного) цикла встроены технологии обучения умению распознавать и проводить такие границы.

1.2. Возможности и барьеры: образовательные программы для расовых меньшинств в США¹

Школы находятся в достаточно противоречивом пространстве между глобальными ценностями, государственными интересами и локальными особенностями региона. Эта ситуация характерна как для современной России, так и для США. Активизация исследований систем этнокультурного образования

¹ Материал для этого раздела был собран в рамках стажировки в Государственном университете Южной Дакоты (SDSU) в сентябре 2012 – январе 2013 при поддержке программы Фулбрайт.

в обеих странах требует сравнения теоретических подходов и результатов реализации образовательных программ. В этом разделе представлен краткий обзор современных исследовательских подходов, касающихся этнокультурного образования в школах для американских индейцев.

Социологи и антропологи 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 «расовые» школы («Race Segregated School») вынуждены учитывать культурную специфику основного контингента учеников¹. В рамках европейской академической традиции понятие «национальное образование» подразумевает систему государственных школ (Public School). 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)².

Существуют две основные теоретические установки при изучении школ для этнических меньшинств. Одни исследователи фокусируются на культурных различиях и индивидуальных особенностях учителей и учеников этнических школ и на особенностях их культурного окружения. Другие соотносят учебные достижения школьников и студентов с факторами проявления социального неравенства, которые блокируют возможности. В рамках такой перспективы учителя и родители, выбирая ту или иную стратегию обучения, ориентируются на представление о тех позициях, которые, по их представлениям, дети могут занять в будущем. Поэтому и у учеников, и у учителей, и у родителей есть представления о типичных стратегиях будущей занятости. Эти модели складываются из частных

¹ Kozol J. The Shame of the Nation. The Restoration of Apartheid Schooling in America. N.Y.: Crown Publishers, 2005. P. 14.

² Cole M. Racism and Education in the U.K. and U.S. Towards a Socialist Alternative. N.Y.: PALGRAVE MACMILLAN, 2011. P. 119.

представлений родителей и элементов официальной идеологии, которые отражены в школьной учебной программе, а также из тех смыслов, которые распространяют СМИ. Следовательно, дети, растущие в разном социальном окружении, могут рассматривать различные возможности как привлекательные и как реально достижимые.

Дж. Огбу предложил ставшую классической классификацию типов этнических (расовых) меньшинств. В основание этой классификации положен характер жизненных шансов, которые предоставляются членам групп этнического меньшинства.

Дж. Огбу выделял, во-первых, *автономные меньшинства*, примером которых могут служить мормоны в США. Общины первого типа достаточно независимы экономически и политически от доминирующей группы. Обычно им отведена отдельная территория или доминирующая группа закрепляет за ними специфическую сферу занятости. Географическая или социальная дистанция усиливается за счет того, что автономная группа меньшинства имеет собственный язык и/или религиозные верования.

Второй тип этнических меньшинств — *группы, похожие на касты*. Они объединяют категории населения, которые экономически и политически подчинены доминирующей группе, но сферы занятости их представителей включены в общую систему таким образом, что люди, составляющие кастоподобные меньшинства, занимают рабочие места, связанные с низкоквалифицированными и непрестижными позициями. Такое положение дел может фиксироваться обычаями или законодательством. В США меньшинства, подобные кастам, имеют расовую природу. К таким меньшинствам Дж. Огбу относит афроамериканцев и сообщества американских индейцев.

Наконец, иммигрантские меньшинства занимают промежуточное положение между первым и вторым типом организации меньшинств. С одной стороны, люди, входящие в иммигрантские меньшинства, тоже занимают низшие позиции в принимающем обществе. Но с другой стороны, они воспринимают свое положение как результат совершившейся восходящей со-

циальной мобильности, так как переживают свой переезд в принимающую страну как своего рода спасение от экономического неблагополучия или политической нестабильности. Кроме того, замечает Дж. Огбу, у мигрантов первого поколения не возникает чувства «привязанности» к своему статусу, они стремятся к достижениям лучшего положения и готовы предпринимать для этого усилия, а также они настроены на полную или частичную ассимиляцию по отношению к американской культуре¹.

Различия в социальном статусе меньшинств отражаются на тех образовательных стратегиях, которые реализуются при обучении детей в школе. Если этнические группы автономного типа часто имеют свои системы формального или неформального образования, то дети из иммигрантских и кастоподобных меньшинств получают образование в системе государственных (public) и частных школ. На подъеме антирасистского движения 1960-х предпринимались попытки расовой десегрегации в школах. Но в крупных городах, в расово гомогенных кварталах, до 2000-х годов сохранялись низкоресурсные школы, где до 80–90 % учеников принадлежали к расовым меньшинствам. В современной Америке новая сегрегация характерна именно для городских школ, через которые проходят каналы миграции. Антрополог Дж. Козол с сарказмом замечает, что в названии таких низкоресурсных школ часто фигурирует слово «разнообразие» («diversity school»), хотя классы достаточно гомогенны².

Неравное положение школ отражается в различных показателях. В последние несколько лет в американских школах – это показатели стандартизированных тестов. Дж. Р. Логан, Е. Минка и С. Адам установили, что результаты этих тестов, собранных по всем школам США в 2004 году, обнаруживают существенную разницу между белыми (средний и выше среднего баллы у 87 % учеников) и чернокожими детьми (средние

¹ Ogbu J.U. *Minority Education and Caste. The American System in Cross Cultural Perspective*. N.Y., San Francisco; L., Academic Press, 1978. P. 22–24.

² Kozol J. *The Shame of the Nation. The Restoration of Apartheid Schooling in America*. N.Y.: Crown Publishers, 2005. P. 157.

и выше среднего баллы у 54 % учеников)¹. Средние баллы, которые набирают школьники, достаточно устойчивы для разных уровней обучения (начальные, средние и старшие классы). Средний процент по тестовым показателям (оценки по чтению и математике) для белых школьников и детей азиатского происхождения составляет 59–61 баллов, тогда как для чернокожих и детей латиноамериканского происхождения — 35–38 баллов². Столь значительный разрыв является следствием того, что дети разной расовой или этнической принадлежности попадают в разные по социальному статусу школы. В школах, где качественные показатели низкие, больше количество учеников, ниже квалификация учителей, такие школы хуже обеспечены учебными пособиями и техникой, что в свою очередь связано с факторами высокого уровня бедности семей и неблагоприятным социальным окружением.

Однако даже в условиях воспроизводства достаточно высоко сегрегированных школ расовое многообразие является темой как повседневного, так и академического обсуждения. М. Поллок исследовала, каким образом обсуждаются проблемы расового неравенства учениками, родителями и учителями в школах³. В организованных ею фокус-группах дилеммы социального взаимодействия обсуждались как часть макросоциальной структуры городов (сегрегация городского пространства, проблемы занятости и низкого дохода, проблемы преступности в бедных кварталах), но редко касались конкретных ситуаций или конкретных учеников и их проблем. Такой режим обсуждения возникает, во-первых, из-за опасения нарушить принципы политкорректности. А во-вторых, в этом случае воспроизводятся основные постулаты академических положений, согласно ко-

¹ Logan J. R., Minca E., Adar S. The Geography of Inequality: Why Separate Means Unequal in American Public Schools // *Sociology of Education*. 2012. № 85 (3). P. 288.

² Там же. P. 291.

³ Pollock M. *An Intervention in Progress: Pursuing Precision in School Race Talk // Toward Positive Youth Development: Transforming schools and Community Programs*. N.Y.: Oxford University Press, 2008. P. 102–114.

торым люди из меньшинств хуже образованы, поэтому они занимают менее выгодные позиции в сфере занятости в результате дефицита экономических, образовательных и культурных ресурсов.

В педагогической практике распространение этих положений оборачивается воспроизводством устойчивых стереотипов. Например, по данным Дж. Огбу, учителя в общеобразовательных школах часто не понимают затруднений учеников и родителей. Они привычно ставят детям из афроамериканских или индейских семей более низкие отметки, даже если ученики демонстрируют хорошие знания¹. Главным источником учебных трудностей детей учителя считают условия в семье («home background»). Это приводит к тому, что родители не верят в благожелательность школьного персонала. Родители, несмотря на их собственную заинтересованность в учебных успехах детей, не могут гарантировать, что им дадут работу, соответствующую уровню образования.

Таким образом, сложность состоит не в том, что низкоресурсные школы не дают достаточно качественного образования. Проблема заключается в том, что имеют место структурные причины ограничения доступа к престижным сферам занятости. Дж. Огбу показывает, что школы участвуют в воспроизводстве тех людей, кто будет задействован в низкооплачиваемых сферах труда, с помощью создания специфического типа учебных возможностей и мотивации². Таким образом, система подталкивает учеников к определенной модели поведения.

Характеристики этнокультурного образования для коренных народов России имеют наибольшее сходство с системой образования для индейских этнических групп в США. В конце 1970-х годов, после активизации борьбы за права этнических меньшинств 1960-х годов, произошла реформа системы образования. Главной задачей реформ для локальных школ в местах

¹ Ogbu J.U. *Minority Education and Caste. The American System in Cross Cultural Perspective*. N.Y., San Francisco; L., Academic Press, 1978. P.134.

² Ogbu J.U. *Minority Education and Caste. The American System in Cross Cultural Perspective*. N.Y., San Francisco; L., Academic Press, 1978. P.25.

проживания индейцев (в США используется понятие «tribal school») было предоставление равных образовательных возможностей. Реформы предполагали, что локальные школы на территории племенных сообществ получают большую степень автономности: контроль над местными школами передавался на уровень локальных управленческих структур в резервациях¹.

В 1975 году был принят Закон о самоуправлении индейских общин и помощи в образовании («Indian Self-Determination and Education Assistance Act»). Закон закрепил право индейских племен контролировать деятельность важнейших социальных сервисов (школ, больниц, социальных служб), предоставляемых федеральным правительством². Идеологически закон о самоуправлении основывался на ценностях мультикультурализма.

Принятие закона должно было способствовать укреплению понимания культурного разнообразия, преодолению стереотипов, внедрению принципов культурного плюрализма в процессе обучения. Кроме того, закон дал толчок для разработки программ двуязычного образования. Например, в Оклахоме в конце 70-х действовали 3 официальные билингвистические программы для 30 000 учеников-индейцев³.

В большинстве школ, однако, мультикультурное образование ограничивалось демонстрацией фильмов, знакомством с танцами и экзотической едой. И это только способствовало закреплению стереотипов. До настоящего времени, как замечает М. Коул, в школьных практиках мультикультурное образование является своеобразной инверсией расизма. Оно, как правило, заключается в том, что белые учителя рассказывают школьникам и студентам о танцах, кухне и музыке в различных странах,

¹ Timm P., Borman K. “The Soup Pot don’t Stretch that far no more” // *Beyond Black and White. New Faces and Voices in U.S. Schools*. N.Y. State University of New York Press, 1997. P. 43.

² Indian Self-Determination and Education Assistance Act [Электронный ресурс]. <http://tml12.community.uaf.edu/files/2010/09/Self-DeterminationAct-19751.pdf> (дата обращения: 27.12.2013).

³ Gansky F.R. *Multicultural Education: Implication for American Indian People*. // *Multicultural Education and the American Indian*. Los Angeles: The Regents of the University of California, 1979. P. 69–75.

но не формируется понимания механизмов социального неравенства. Такая стратегия преподавания закрепляет образ «экзотических других», знакомство с неевропейскими обществами часто характеризуется с помощью 3 «S»: «Сари, самосы (индийские пирожки) и стальные барабаны» («saris, samosas and steel drums»)¹.

После реформ конца 1970-х больше детей из индейских семей стало учиться в смешанных школах, где основная часть учеников была белой расы. Этнографические исследования позволили установить, что учителя характеризовали индейских детей как пассивных и молчаливых, объясняя это низкой мотивацией и низкими познавательными способностями учеников из числа индейцев.

Труднопреодолимым оказался языковой барьер. Большинство индейских языков прежде не преподавалось и не использовалось в образовательном пространстве. С одной стороны, многие дети говорили на родном языке в повседневном общении, но программ для билингвального обучения не было. Несмотря на то, что ученикам было бы проще использовать родной язык в школе, учителя на нем не говорили. В процессе получения образования они получали инструкции на английском и постепенно переходили на общение на английском². На родных языках дети общались только между собой или за пределами школы, в семейном кругу. Следовательно, возникало четкое разграничение сфер использования языка: английский — для публичного взаимодействия, а один из индейских языков — для общения между «своими».

Сходную ситуацию можно наблюдать у норвежских саамов. Х. Эйджейм показывает, что очевидных культурных различий между саамами и норвежцами в северной Норвегии не су-

¹ Cole M. *Racism and Education in the U.K. and U.S. Towards a Socialist Alternative*. N.Y.: PALGRAVE MACMILLAN, 2011. P. 121.

² *The National Impact of Multicultural Education: Renaissance of Native American Culture through Tribal Self-determination and Indian Control of Education // Multicultural Education and American Indian*. Los Angeles: The Regents of the University of California, 1979. P. 51.

шествует. Единственное отличие — язык, на котором происходит общение: саамский или норвежский. Если в ситуации общения участвует хотя бы один норвежец, коммуникация рассматривается саамами как публичная¹. Все события в местных школах рассматривают также как публичные, в школах говорят только на норвежском. Сферы использования саамского языка — родственные и соседские отношения.

Из-за официального статуса школ языковое различие перерастает в социальные диспозиции. Язык понимается как универсальный символ культурного различия, за которым следует социальное разграничение.

Д. Фоли проводила этнографическое исследование детей Мескваки (Mesquaki) в начале 1990-х, уже опираясь на устойчивое педагогическое представление о «специфическом коммуникативном стиле индейцев», предполагающем небольшой репертуар телесных движений и мимики, а также предпочтение от-малчиваться как в ходе уроков, так и в свободное время². Дети Мескваки редко кивали, соглашаясь с чем-нибудь, редко смотрели в глаза собеседнику. Учителя трактовали эти привычки как проявления лени или даже отсталости.

Д. Фоли удалось обнаружить четыре типа нарративов учителей, которые образовывали дискурсивное поле, объясняющее стиль общения учеников-индейцев. Во-первых, существует «обвинительный» нарратив, суть которого в том, что индейская молодежь не может воспользоваться образовательными возможностями из-за непрофессионализма и коррумпированности индейских лидеров. Второй нарратив был связан с идеализацией индейцев. В соответствии с ним дети воспринимались скорее как абстрактные носители своеобразной культуры, а не как обычные дети с особыми образовательными потребностями. Третий нар-

¹ Эйдхейм Х. Когда этническая идентичность становится социальным стигматом // Этнические группы и социальные границы. Социальная организация культурных различий. Сборник статей. М.: Новое издательство, 2006. С. 59.

² Foley D.E. The Silent Indian as a Cultural Production // The Cultural Production of Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice. N.Y.: State University of New York Press, 1996. P. 79.

ратив был связан с социальными проблемами индейских общин: ростом употребления алкоголя и наркотиков. В рамках этого нарратива утверждалась идея о неспособности индейской молодежи сопротивляться разрушительной силе этого цикла самоуничтожения, никакие усилия школьного персонала не способны противостоять пагубному влиянию домашнего окружения. Наконец, нарратив четвертого типа указывает на то, что индейские семьи не рассматривают затраты на образование как необходимые расходы, предпочитая покупать на положенные им субсидии «не книги, а новые автомобили»¹.

Все типы нарративов отсылают к более широкому культурному и социальному окружению ребенка, а не к его конкретным образовательным успехам или затруднениям. Такая установка блокировала разработки по программам дополнительных занятий с детьми из групп меньшинств, так как среди учителей доминировала установка, что «с этим ничего не поделаешь». А ученики, испытывающие состояние фрустрации, стремились поддерживать социальную дистанцию как значимую границу собственной безопасности: «я просто хочу, чтобы меня оставили в покое». В противовес, среди учеников-индейцев складывался образ болтливых белых. В результате взаимное неприятие не смягчали, а укрепляли образы культурного другого, как доминирующего, так и того, над кем доминируют.

В течение нескольких десятилетий исследования американских социологов и антропологов были сосредоточены на том, чтобы объяснить чрезвычайно высокий уровень отчислений из старших классов школы (9–12 классы — High School) среди представителей расовых групп. Обычно студенты указывают на сочетание экономических и личных причин в качестве оснований для своего решения. Большинство отчисленных учеников сообщают, что они не имели высоких баллов, а кроме того, им надо было финансово поддерживать семью и они должны были искать работу².

¹ Там же. P. 84–86.

² Kozol J. The Shame of the Nation. The Restoration of Apartheid Schooling in America. N.Y.: Crown Publishers, 2005. P. 267.

Среди индейской молодежи количество отчисленных из старших классов особенно велико: в некоторых штатах (например, в Монтане) 56 % учеников-индейцев не получили школьный диплом¹. В крупных городах количество отчисленных из школы подростков, не закончивших образование, еще выше. В 1990-е годы это количество достигает 67 %². В Южной Дакоте только 1 % индейской молодежи продолжают образование в вузах, тогда как общее количество молодых индейцев в соответствующей возрастной категории в штате достигает 12 %³. Кроме уже обсуждавшихся выше языковых затруднений, на индейцев оказывают влияние причины, связанные с их принадлежностью к традиционной культуре. Во-первых, фермерство — основное занятие членов индейских общин — не требует высокого уровня академических знаний, поэтому учебным достижениям детей не придают большого значения. Во-вторых, на решение учеников покинуть школу часто влияет ближайшее дружеское окружение, друзья как бы перетягивают молодых индейцев из школы в различные сферы занятости.

Здесь имеет значение и гендерный аспект. Девушки досрочно покидают школу почти в два раза чаще, чем юноши. По данным К. Уард, в штате Монтана соотношение отчисленных девушек и юношей составляет 47 % к 27 %⁴. Девушки покидают школу по причине беременности. Важное значение имеют структура и состав индейских семей. Как правило, в индейских семьях больше детей, чем в семьях белых и чернокожих американцев. Представления о возрасте, в котором у женщины должен поя-

¹ Ward C. J. Native Americans in the School System. Family, Community and Academic Achievement. Lanham, New York, Toronto, Oxford: A Division of Rowman & Littlefield Publishers Inc., 2005. P. 27.

² Timm P., Borman K. "The Soup Pot don't Stretch that far no more" // Beyond Black and White. New Faces and Voices in U.S. Schools. N.Y. State University of New York Press, 1997. P. 258.

³ Ethnicity Matters: Rethinking How Black, Hispanic, and Indian Students Prepare for and Succeed in College. N.Y-Washington: PETER LANG, 2006. P. 258.

⁴ Ward C.J. Native Americans in the School System. Family, Community and Academic Achievement. Lanham, New York, Toronto, Oxford: A Division of Rowman & Littlefield Publishers Inc., 2005. P. 30.

виться первый ребенок, также существенно отличаются в пользу более раннего материнства. При этом доход большинства семей не высок. В статье П. Тимм и К. Борман описывается несколько поколений трех индейских семей в современном Чикаго. Большинство женщин в этих семьях покинули школу в связи с беременностью¹. Авторы указывают на то, что, с одной стороны, на девушек действовала культурная норма ранних браков и сила представлений о том, что романтические чувства имеют большую ценность, чем образование. А с другой стороны, проявлялись структурные барьеры, действующие в рамках школ, которые не позволяют принимать на обучение женщин, имеющих детей.

Если говорить о ситуации в индейских резервациях, то влияние семьи также является наиболее важной действующей силой в реализации образовательных программ для индейских меньшинств. К. Уард указывает на такие значимые факторы, как участие родителей в воспитании детей, а также образование и род занятий родителей, которые обеспечивают доход и ресурсы².

В резервациях значительная доля домохозяйств в индейских общинах включает одиноких матерей и их детей. Некоторые женщины при этом не работают, их основной доход составляют пособия. Но большая часть одиноких матерей имеет полную или частичную занятость в сфере услуг (кассиры, официантки, повара, уборщицы), в религиозных миссиях или социальных сервисах (помощники учителя или воспитателя). Кроме того, женщины работают в штате организаций, связанных с самоуправлением в племени. Такие виды занятости позволяют совмещать оплачиваемый труд и домашние обязанности. Напротив, мужчины-индейцы предпочитают иметь регулярную работу в организациях федерального уровня или на уровне штата. Многие мужчины имеют собственный бизнес в пределах общины,

¹ Timm P., Borman K. "The Soup Pot don't Stretch that far no more" // *Beyond Black and White. New Faces and Voices in U.S. Schools.* N.Y. State University of New York Press, 1997. P. 273.

² Ward C.J. *Native Americans in the School System. Family, Community and Academic Achievement.* Lanhem, New York, Toronto, Oxford: A Division of Rowman & Littlefield Publishers Inc., 2005. P. 159.

либо их занятость носит сезонный характер (работа на ранчо или фермах). Только небольшой процент мужчин работает в крупных коммерческих компаниях, предполагающих крупный доход и регулярные зарплаты.

Дети, которые растут в семьях одиноких родителей, чаще прекращают учебу в школе. Хотя если единственный родитель имеет работу, это создает для детей более благоприятную ситуацию. Если же единственный родитель — безработный, то ребенок почти наверняка не завершит образование в 10–12 классах. Таким образом, наиболее успешны дети, которые растут в полных семьях, где один родитель имеет полную занятость, а обязанности другого лежат в приватной сфере воспитания детей и обеспечения повседневной жизни семьи. Нужно учитывать, однако, что заключения американских социологов ориентируются на идеал американской семьи среднего класса и слабо учитывают особенности монородительских или расширенных семей, характерных для этнических или расовых меньшинств.

Но даже в самом неблагоприятном социальном и культурном окружении наличие у родителей образования (особенно степень бакалавра или магистра) способствует получению ребенком образования. Образованные родители заботятся об учебных успехах детей и осуществляют постоянный мониторинг оценок. Они могут помочь детям с выполнением домашнего задания, побудить ребенка к чтению. Кроме того, образованные родители, имеющие возможность развития профессиональной карьеры, создают мотивацию к учебе как к условию последующей занятости, в то время как дети безработных родителей или тех, кто имеет низкооплачиваемую работу, не видят для себя в будущем такой карьеры, на которую влияла бы школьная успешность.

Важные результаты дает исследование И. Виллануэва, которое показывает, что именно высокообразованные родители видят преимущества сохранения способности их детей говорить по-испански¹. Образованные испаноговорящие родители не

¹ Villeneuve I. The Voices of Chicano Families. Life Stories, Maintaining Bilingualism and Cultural Awareness // Beyond Black and White. New Faces and Voices in U.S. Schools. N.Y. State University of New York Press, 1997. P. 61–79.

только используют испанский язык в повседневном общении, но покупают детские книжки и фильмы. Родители называют две группы причин, побуждающие их активно использовать родной язык в общении с детьми, в то время как сами дети охотнее говорят по-английски. Во-первых, свободное владение испанским позволяет детям не терять связь со старшими членами семьи, которые часто испытывают трудности в общении на английском языке. Таким образом, поддерживается семейная солидарность. Вторая группа причин имеет отношение к стратегиям предполагаемой занятости детей. Родители полагают, что, зная испанский язык, дети будут находиться в более выгодном положении на рынке труда, так как у них будет больше возможностей работать в различных учреждениях социальной сферы, важным направлением деятельности которых является прием мигрантов.

Однако сохранению испанского языка мало способствуют социальные условия: невелико количество детских садов и школ с программами билингвального обучения, а также учителя принуждают родителей говорить дома с детьми по-английски, чтобы улучшить навыки англоязычного общения¹. Нужно учитывать тот факт, что испанский язык во многих штатах признан вторым официальным. В государственных и муниципальных организациях все документы и объявления дублируются на двух языках. Положение индейских языков и диалектов, не имеющих официального статуса, — более сложное. Поэтому ни дети, ни родители не видят связи между успешным обучением и хорошо оплачиваемой работой.

Социологические исследования образовательных возможностей для коренных и мигрантских этнических групп в России редко учитывают влияние общины на систему образования. То, что интересы этнических общин мало принимаются во внимание в российских работах, является следствием того, что на уровне законодательства и на уровне организационной структуры влияние ближайшего социального несемейного окружения

¹ Villeneuve I. The Voices of Chicano Families. Life Stories, Maintaining Bilingualism and Cultural Awareness // Beyond Black and White. New Faces and Voices in U.S. Schools. N.Y. State University of New York Press, 1997. P. 68.

почти не учитывается. Одной из причин этого является отсутствие кварталов, гомогенных в этническом или расовом отношении, а также системы резерваций.

Система резерваций в США репрезентирует специфические отношения между федеральным правительством и индейскими племенами. Характер государственной политики США в течение длительного времени можно охарактеризовать как патерналистский и ассимилирующий. Хотя школы располагались на территории общин и поддерживались ими, образование велось на английском языке, а содержание образования было слабо связано с ценностями индейской общины и образом жизни, который был характерен для нее. Хотя в США всегда была возможность получить альтернативное образование вне общеобразовательных школ (public school), большинство частных школ были религиозными (католические, еврейские). А после войны стали появляться школы, которые финансировались и поддерживались мигрантскими общинами. Индейская молодежь часто попадала в такие школы, потому что они получали статус мультикультурных, но школы подобного типа тоже не достаточно учитывали культурные особенности индейских племен¹.

Закон о самоуправлении индейских общин и помощи в образовании («Indian Self-Determination and Education Assistance Act») был адресован общинам. Все вопросы местного образования всех уровней решаются общиной. Представители органов общинного самоуправления осуществляли и формальное управление, и неформальный контроль. В течение трех десятилетий с середины 1970-х годов внимание исследователей было сосредоточено на городских школах и влиянии на них местных общин (community). В 2000-е появился интерес к маленьким сельским школам. С одной стороны, у таких школ есть некоторые преимущества: сохраняется связь с социальным окружением, дети получают больше учительского внимания. Так, на первый взгляд, сельские учебные заведения демонстрируют признаки более «эффективных» школ. Но, с другой стороны,

¹ Beyond Black and White. New Faces and Voices in U.S. Schools. N.Y. State University of New York Press, 1997. P. 273.

в сельской местности, где живут индейские племена, в большей степени проявляется безработица, а значит, не достаточно средств для финансовой поддержки школ.

Например, К. Уард считает, что в настоящее время каждый индеец и целые племена стоят перед выбором между ассимиляцией, которая позволила бы им включиться в образовательные процесс, а значит, выйти на рынок труда, и возможностью сохранить специфическую культуру, но остаться в изоляции и смириться с низким уровнем образования детей, безработицей или низкооплачиваемой работой, бедностью. Принятие Закона о самоуправлении подталкивало индейцев ко второму пути¹.

Исследование К. Уард построено на сравнении трех школ в резервации индейцев народа шайенна (cheyenne) в штате Монтана: племенной школы Басби (Busby Tribal School), общеобразовательной школы Эшланд (Ashland Public School) и индейской католической школы Св. Лавра (St. Labre Catholic Indian School). Главным показателем было количество отчисленных учеников, не получивших школьный диплом. Более благополучными оказались Басби и школа Св. Лавра, так как они более чувствительны к культурной специфике учеников-индейцев. Дети в этих школах чувствуют себя комфортнее, меньше страдают от проявления предрассудков со стороны одноклассников и учителей, поддерживают контакт с семьей и родственниками, и родители могут контролировать их учебу, тогда как практики общеобразовательной школы отличались от социальных установок индейских детей и противоречили их домашнему опыту. Например, школа требовала индивидуализации и поощряла конкуренцию, а образ жизни в резервациях настроен на поддержание сотрудничества и коллективизма (общинной солидарности)².

В целом, исследование К. Уард показывает, что традиционная культура имеет не только негативный эффект. Она играет

¹Ward C.J. Native Americans in the School System. Family, Community and Academic Achievement. Lanham, New York, Toronto, Oxford: A Division of Rowman & Littlefield Publishers Inc., 2005. P. 7.

² Там же. P. 46.

важную роль в становлении индивидуального опыта молодежи. Увеличение числа людей с образованием уровня колледжа или со степенью бакалавра оказывает положительное воздействие как на развитие семьи (образованные родители поддерживают интерес к формальному обучению у собственных детей), так и на ресурсы всей общины (важные социальные позиции занимают соплеменники, которые знают нужды членов общины).

Одна из проблем, которая широко обсуждается в связи с программами образования для этнических и расовых групп в США, — низкая степень участия родителей в жизни школы. Н. Н. Rivera и R. G. Tharp, исследуя взаимодействие школ с родительскими сообществами индейцев племени Зуни, выявили основные трудности: пренебрежительное отношение в школе к детям, принадлежащим к различным племенам американских индейцев, а также отрицание или преуменьшение успешности учеников. Исследования позволили обнаружить явные конфликты между индейскими общинами и властными образовательными структурами¹. В реальной управленческой практике цели сообщества теряются в процессе противостояния отдельных родителей и отдельных учителей и/или администраций школ.

Тем не менее, в рамках описанного авторами исследования явно отчетливо проявлялся идеологический постулат, о котором широко пишут в научной литературе и который присутствовал в интервью и анкетах индейцев. А именно: развитие детей — это основа для развития общины. При этом, с точки зрения представителей миноритарных групп, «успех» ребенка не обязательно мыслится в тех же категориях, в каких он понимается представителями доминирующей группы. «Успешность» может рассматриваться как участие в родственных и групповых отношениях (ответственность за членов семьи и сообщества, готовность к совместной работе, готовность делиться заработком), а не как определенная планка индивидуальных достижений².

¹ Rivera N. H., Tharp R. G. A Native American Community's Involvement and empowerment to Guide their Children's Development in the School Setting // Journal of Community Psychology. 2006. Vol. 34. № 4. P. 437.

² Там же. P. 438.

Некоторые образовательные проекты, направленные на повышение успешности индейских студентов, отводили важную роль племенным сообществам, поддерживали коллективизм и взаимную помощь студентов. В Государственном университете Южной Дакоты (South Dakota State University, SDSU) в течение нескольких лет (кон. 1990-х – нач. 2000-х гг.) действовала программа «2+2+2». Программа предполагала сотрудничество университета с племенными школами и колледжами. Студенты, заинтересованные в завершении образования в школе и поступлении в университет, получали поддержку, которая включала в себя как стипендию, так и организационное сопровождение в течение шести лет¹.

Поддержка предоставлялась в течение двух лет в старших классах племенных школ (tribal school), двух лет в колледжах на территории племени (tribal colleges) и двух лет, необходимых для получения степени бакалавра в университете Южной Дакоты (SDSU). Инициаторы и координаторы программ, работавшие в рамках специальной организационной структуры в составе SDSU — Центра образования и культуры американских индейцев (American Indian Education and Cultural Center), полагали, что в обычных условиях студенты, принадлежащие к меньшинствам, оказываются оторванными от семьи, сверстников, общины. Теоретическое обоснование проекта включало базовое предположение, что связи с общиной особенно важны для индейских студентов, так они ценят взаимную помощь, тяжело переживают разлуку с семьей. Поэтому в рамках программы «2+2+2» молодые индейцы могли получить степень бакалавра в области сельского хозяйства, биологии, ветеринарии, теории семьи и теории потребления, не прерывая связей с семьей и общиной. Кроме того, направление подготовки студентов-индейцев позволяло им вернуться в резервацию с востребованной в ней профессией.

В программу «2+2+2» были заложены следующие действия.

- Установление общих образовательных параметров между университетом Южной Дакоты и племенными колледжа-

¹ Ethnicity Matters: Rethinking How Black, Hispanic, and Indian Students Prepare for and Succeed in College. N.Y.-Washington: PETER LANG, 2006. P. 19.

ми, касающихся системы образовательных кредитов, эквивалентных курсов. Закладывалась возможность перехода студентов из одного учебного заведения в другое.

- Студентам предлагались такие направления подготовки, чтобы они могли обеспечить реальную занятость: диетолог, специалист по экологии водоемов, ветеринар, ландшафтный дизайнер.
- Во все учебные курсы включался материал, отсылающий к местным реалиям.
- Особое внимание уделялось возможности регулярного транспортного движения между образовательными учреждениями, чтобы это было удобно и студентам, и преподавателям, а также транспортному сообщению между учебными заведениями и резервациями.
- Изыскивались средства на поддержание инфраструктуры в колледжах и кампусе университета. Студенты обеспечивались жильем, получали возможность прибегать к услугам няни, либо их дети посещали детский сад. Особую важность имели ресурсные центры университета, в том числе Центр образования и культуры американских индейцев, и неформальные сети поддержки со стороны других студентов.
- Предпринимались меры по развитию культурной компетентности университетских преподавателей и персонала. Преподаватели могли посещать школы, участвовать в академических и культурных мероприятиях в резервациях¹.

Вместе с тем проявились структурные проблемы системы образования. Поскольку программа предполагала индивидуальные гранты на обучение, наиболее успешными были ассимилировавшиеся студенты, которые хорошо ориентировались в доминирующей культуре и не имели проблем с английским языком. Недостаточно ассимилировавшиеся студенты испытывали проявление к их нестандартному английскому, а также проявле-

¹ Ethnicity Matters: Rethinking How Black, Hispanic, and Indian Students Prepare for and Succeed in College. N.Y-Washington: PETER LANG, 2006. P. 60–64.

ние нетерпимости в кампусе (замаскированное под свободу слова) и действия прямой дискриминации. Они осознавали несовершенство академической подготовки в школе, но не получали достаточной поддержки от преподавателей. Кроме того, грантовая система финансирования была рассчитана на определенный срок, тогда как результаты имели отложенный характер.

Следует учитывать, что познавательные навыки и уровень образования востребованы в индустриальных обществах, как правило, в городских пространствах. К повышению качества не ведет простое увеличение числа слабо финансируемых школ, а также простое увеличение финансовых вливаний. Исследование качества образования осложняется трудностями, связанными с надежной фиксацией факторов, действительно способствующих повышению качества.

В США школьные реформы 2000-х были связаны с Законом “No Child Left Behind” (NCLB). Согласно этому закону, основные предметы должны были преподаваться высококвалифицированными учителями, финансировались меры поддержки для детей с проблемами в обучении. Предполагалось, что будут выделяться средства для научного исследования проблем обучения в школе. Важным условием реализации программы был принцип участия родителей и право их выбора.

Наиболее противоречивыми были результаты реализации программы в небольших сельских школах. В таких школах есть свои плюсы и минусы. К плюсам можно отнести небольшое количество учеников в классах, что создает благоприятную ситуацию для разного рода взаимодействия. Но, с другой стороны, в сельских школах меньше объем финансирования, а значит меньше ресурсов, которые могут быть направлены на программы специального обучения. Кроме того, проявляется хронический недостаток учителей, и это еще более относится к учителям, которые могут обеспечивать образование детей с инвалидностью. Из-за этих ограничений при опросах большинство респондентов оценивают эффект закона NCLB в сельских школах как отрицательный. В исследовании К. Л. Ходж и Б. Л. Крамм (C. L. Hodge and B. L. Krumm) участвовали 374 респондента,

среди которых были директора школ и представители образовательных управлений¹. В интервью администраторы школ указывали на то, что низкие показатели, которые фиксируются в сельских школах, не афишируются в официальной статистике. В качестве выполненных условий программы NCLB респонденты называли привлечение специального учителя в класс для учеников с обоими образовательными потребностями, включая представителей этнических групп и детей с инвалидностью, а также уменьшение количества учеников в классе. Реже всего используются такие приемы, как организация специального класса, особые инструкции для «проблемных» учеников, партнерство с колледжами и университетами и использование дистанционных технологий².

Еще одним важным фактором являются квалифицированные учителя. Однако самостоятельной проблемой является конкретное содержание этого понятия, особенно в различных культурах. Кроме того, помимо факторов школьного обучения существуют факторы влияния семьи и сверстников³.

Недоверие школьной администрации и образовательной бюрократии к способности родителей оценивать качество преподавания и принимать разумные решения в вопросах образования детей Дж. Хекман считает одним из «слепых пятен» в политике образования в США⁴. Другим «слепым пятном» является непонимание того, что обучение не ограничивается процессом, специально организованным в образовательных учреждениях. Обучение также происходит вне школы, под влиянием семейного окружения, на рабочем месте⁵. Эти тенденции также сильно проявляются в современной России.

¹ Hodge C. L., Krumm B. L. NCLB: a Study of its Effect on Rural school — School Administrators Rate Service Options for Students with Disabilities // Rural Special Education Quarterly. 2009. № 28(1). P. 2.

² Там же. P. 24.

³ Ханушек Э., Вессман Л. Роль качества образования в экономическом росте // Вопросы образования. 2007. № 2. С. 99.

⁴ Хекман Дж. Политика стимулирования человеческого капитала // Вопросы образования. 2011. № 3. С. 75.

⁵ Там же.

* * *

В настоящее время система образования для этнических и расовых групп развивается в условиях трансформации глобальных трендов и изменения государственной политики в отношении культурных 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.

Процессы в России и США очень близки по форме и содержанию. Большинство детей из миноритарных групп обучаются в низкоресурсных школах, независимо от того, располагаются они в городе или в сельской местности. В академической успешности детей часто не заинтересованы ни они сами, ни их родители, ни местная община. Это является следствием углубляющегося социального неравенства.

Реформы, которые проводятся в сфере образования этнических групп, направлены на снижение влияния структурных образовательных барьеров. Однако их реализация сталкивается с проблемами как государственного, так и организационного порядка, среди которых существуют трудности использования индейских языков в процессе обучения, предубеждения по отношению к ученикам из этнических и расовых меньшинств, временные, локальные и финансовые ограничения образовательных проектов.

1.3. Современные исследования проблем этнокультурного образования в отечественной социологии

Для этносоциологических исследований, проводившихся российскими учеными, характерно учитывание факторов социального неравенства: политических, языковых, поселенческих, социокультурных и миграционных. Социологическому анализу этнокультурного образования посвящено небольшое количество публикаций. Значительная часть этносоциологических исследований, результаты которых опубликованы в социологических

журналах (прежде всего, в журнале «Социологические исследования»), касается этнической идентичности и степени толерантности студенческой молодежи, что имеет опосредованное отношение к программам этнокультурного образования. В настоящем разделе представлен обзор современных социологических исследований, касающихся проблем этнической идентичности молодежи и вопросов этнокультурного образования в различных регионах России.

Опыт межэтнических отношений в разных регионах зависит от конфигурации этнического состава. Примером исследования степени толерантности молодежи в центральных районах, где живет преимущественно русское население, является статья Е. А. Самсоновой и Е. Ю. Юдиной. Авторы оценивают степень толерантности к различным этническим группам среди молодых людей, жителей г. Тулы (2008 г.). Тула рассматривается как типичный российский город, где большинство молодых людей считают себя русскими. Эта идентичность оказывается для них более важной, чем статус в качестве члена семьи. Молодой человек/девушка осознает себя прежде всего как русский, а не сын, дочь, человек своего поколения, житель села или города, верующий и т. д.¹ Около половины молодых людей (50,3 %) выступают за фиксирование национальности в паспорте, что свидетельствует о важности такой категоризации в сознании молодежи. Только 12,2 % считают, что такая фиксация не нужна. 63,2 % не испытывали неприязни по отношению к себе по признаку этнической принадлежности. Но при этом только 8 % демонстрируют последовательную толерантность, а 10,7 % выказывают признаки ксенофобии. 64,4 % поддерживают идею «Россия для русских»².

Ю. В. Арутюнян проводил исследование степени толерантности молодых людей, живущих в Москве, в 2003–2005 гг. Согласно его гипотезе, опыт межнациональных отношений, который есть у жителей столицы, отличается от общероссийской

¹ Самсонова Е. А., Юдина Е. Ю. Этническая толерантность в сознании тульской молодежи // Социологические исследования. 2009. № 10. С. 68.

² Там же. С. 69.

ситуации. Для самосознания москвичей характерны надэтнические черты: люди, по большей части, ощущают себя россиянами, нежели представителями национальных и этнических групп¹, а 9 % респондентов ориентированы на общемировую культуру. По данным опроса, люди, имеющие такую «глобалистскую» или надэтническую идентичность, отличаются «положительными» чертами: молодые, с высшим образованием, высоким социальным статусом, лояльной политической ориентацией. У таких респондентов преобладают позитивные оценки своей жизни и общества. 69 % москвичей выступают против фиксации национальности в паспорте². Большинству этносов москвичи дают положительную оценку (кроме чеченцев). Прогноз Арутюняна был связан с укреплением тенденции преодоления этнической обособленности, из-за чего может снизиться востребованность школ и классов с этнокультурным компонентом, так как существование подобных школ и классов в современной Москве, по его мнению, обусловлено ограничением интеграционных возможностей мигрантов.

Однако другие исследования того же периода (2003 г.), которыми руководил В. И. Мукомель, показывают, что рост ксенофобии фиксируется во всех регионах России, а также расширяется социально-демографическая база ксенофобских настроений. В большей мере ксенофобии подвержены жители мегаполисов. Особенно часто встречается негативное отношение к чеченцам, азербайджанцам, цыганам, эстонцам и евреям. При этом молодые люди демонстрируют более высокую степень этнофобии, чем пожилые. Наиболее распространенные страхи — утрата ресурсов, идентичности, угроза конфликтов.

В. И. Мукомель считает, что чем больше культурная дистанция, тем выше этнофобия, что является отражением глубины социального неравенства. Если мигрант живет в своей общине, он не учит язык, не приобретает опыта межкультурной комму-

¹ Арутюнян Ю. В. О симптомах межэтнической интеграции в постсоветском обществе (по материалам этносоциального исследования Москвы) // Социологические исследования. 2007. № 7. С. 20.

² Там же. С. 24.

никации. Значимое разделение, которое устойчиво воспроизводится в практике официальных государственных учреждений – это разделение на «традиционные» (коренные) этнические группы и мигрантские. В условиях этнического неравенства в школе или на рынке труда администрация школы и работодатель ориентируются не на личные качества ученика или сотрудника, а на статус меньшинства, которое они представляют. Основными сферами дискриминации, которые рассматривались в рамках исследования, являются устройство на работу и найм жилья¹. Но из-за увеличения притока мигрантов сферы дискриминации расширились, в них включалось школьное образование.

Проведение границ этнического неравенства рассматривается с точки зрения более современных подходов. В. Н. Петров считает, что при рассмотрении миграционных потоков важно ставить вопрос об их этнических характеристиках как специфическом факторе. Автор признает, что не все миграционные процессы являются этническими, а «только такие, в которых мы видим совокупность социальных факторов, для которых характерна этническая идентичность с выраженной неопределенностью»². С 1990-х годов в политической риторике происходит активная этнизация миграционных процессов как внутри России, так и между странами.

Стоит задаться над вопросом, не является ли этничность порождением миграционных процессов. Можно предполагать, что внешняя идентификация способствует созданию групп. Г. Ф. Габдрахманова склоняется к использованию подхода, связанного с изучением собственно процессов этнизации, в которых ключевую роль играет политика, ограничивающая права мигрантов. За проблемой мигрантов скрывается проблема культурного многообразия. С развитием региональных экономик и региональных процессов культурное многообразие будет только возрастать. По мнению Г. Ф. Габдрахмановой, мы явля-

¹ Мукомель В. И. Грани интолерантности (мигрантофобии, этнофобии) // Социологические исследования. 2005. № 2. С. 62–64.

² Петров В. Н. Этнические миграции в современной России: детерминанты и типология // Социологические исследования. 2009. № 10. С. 50.

емя свидетелями того, как ситуативно устанавливаются идентичности людей в группах в специфическом контексте регионов¹. Причем этот процесс соотносится с доминирующим официальным дискурсом.

Исследования процессов складывания этнической идентичности в районах, где живут коренные этнические группы, связаны с факторами аккультурации и ассимиляции. Наиболее исследованы эти процессы в Татарстане, Республике Саха (Якутия) и Бурятии. Высокая степень исследовательской активности в этих регионах поддерживается несколькими факторами: наличие крупных исследовательских центров, участие в крупных исследовательских проектах федерального масштаба, существование специфических политических программ, основанных на признании этнической идентичности групп населения, живущих в данном регионе.

В статье М. А. Абрамовой и Г. С. Гончаровой выявляются типы адаптационных стратегий молодежи в Республике Саха (Якутия). Фокус исследования связан с психологическими факторами аккультурации. По опросу 2006/2007 годов, для молодежи наиболее привлекательной является стратегия интеграции, когда этническая идентификация доминирует, но при этом высока мотивация к межкультурному взаимодействию. Склонность к этой стратегии выражают 70,4 % саха, 60,1 % русских, 69,2 % малых народов Севера, 52,1 % представителей других народов, живущих в регионе. Вторая по привлекательности – стратегия ассимиляции, для которой характерна низкая степень этнической идентичности при высокой мотивации к межкультурному взаимодействию. Этой стратегии придерживаются 14,8 % саха, 26,6 % русских, 21,2 % малых народов Севера, 38,7 % представителей других народов.

Если рассматривать, как установки молодых людей реализуются в межличностном поведении, то при выборе друзей 29 % респондентов-саха и 37,9 % респондентов-русских указывают на

¹ Габдрахманова Г. Ф. Этничность и миграция: становление исследовательских подходов в отечественной этносоциологии // Социологические исследования. 2007. № 1. С. 120.

то, что они хотели бы иметь дружеские связи с представителями другой этнической принадлежности. 57,9 % саха и 54,2 % русских предпочитают друзей из своей этнической группы. Это противоречит интеграционным установкам, которые декларировались выше. В качестве желаемых коллег людей своей национальности хотели бы видеть 42,5 % саха и 46,8 % русских. Не важна национальность коллег для 40,6 % саха и 55,6 % русских, хотя при выборе руководителя работать под началом человека своей национальности хотели бы 52,6 % саха и 62,1 % русских¹.

В более позднем исследовании степеней интенсивности этнической идентичности в Республике Саха (Якутия) М. А. Абрамова и Г. С. Гончарова установили, что более высокая степень интенсивности ощущения своей этничности способствует более частому выбору аккультурационных стратегий. Исследование приводит авторов к выводу, что наибольшая степень аккультурации достигается в смешанных семьях².

О. Б. Истомина рассматривает степень толерантности среди этнических групп в Иркутской области. Представители всех этнических групп (русские, буряты, украинцы, татары, белорусы, армяне, азербайджанцы) были готовы к межэтническим контактам в бытовом и дружеском общении, но были более насторожены по отношению к представителям других этносов как к потенциальным членам семьи. Причем большая степень интолерантности характерна для старшего и среднего поколения. Русские проявляют большую степень притяжения межнациональных браков, чем буряты (вторая по количеству представителей этническая группа в Иркутской области)³.

Е. В. Петрова публикует данные социологического опроса в Бурятии. Среди бурят больше естественный прирост населения. Кроме того, бурятская молодежь меньше склонна покидать реги-

¹ Абрамова М. А., Гончарова Г. С. Аккультурационные стратегии учащейся молодежи Якутии // Социологические исследования. 2009. №3. С. 112.

² Абрамова М. А., Гончарова Г. С. Степени этничности как основа национальной политики // Социологические исследования. 2012. № 10. С. 46.

³ Истомина О. Б. О типах этнической идентичности // Социологические исследования. 2011. № 11. С. 61–65.

он: 13,7 % бурят в сравнении 28,6 % русских. Поэтому соотношение этнического состава в Бурятии меняется в пользу коренного населения. При этом количество русских студентов в вузах Улан-Удэ превышает количество бурят. В целом у русской молодежи более высокий образовательный уровень. 30–50 % русских респондентов оценивают свое социальное самочувствие как неудовлетворительное. Чуть более одной трети удовлетворено преобразованиями в стране и регионе. Уровень толерантности в регионе достаточно высок, только 9,2 % русских категорически отрицательно относятся к межэтническим бракам, положительно — 44 %, одна треть опрошенных проявили безразличие. Кроме того, русские терпимы к межэтническому контакту в профессиональной деятельности: 12,3 % хотят работать только среди представителей своей этнической группы¹.

В статье Г. И. Макаровой представлены результаты опроса, которые подтверждают высокую степень актуализированности этнической идентичности, особенно у тех, кто живет в сельской местности². В 2010 году 75,8 % татар-сельчан и 58,7 % татар-горожан заявили, что никогда не забывают о своей национальности. То же самое сказали 50,9 % русских, живущих в селе и 44 % русских, живущих в городе. Если говорить о региональной идентичности, то количество люди, которые считали себя прежде всего татарстанцами, уменьшается с 53,3 % до 28,8 % среди татар и с 10,3 % до 2,6 % среди русских. Растет число людей, которые совмещают региональную и общероссийскую идентичности с 35,4 % до 62,1 % среди татар и с 46,7 % до 58,9 % среди русских³.

Г. Ф. Балакина и А. Ч. Кылдыгай указывают на взаимную связь между формами занятости и этническими группами в Республике Тыва. Русское население в Республике имеет более высокий уровень образования и сосредоточено в более престиж-

¹ Петрова Е. В. Этносоциативная стратификация в Бурятии: особенности и специфика // Социологические исследования. 2007. № 2. С. 102–109.

² Макарова Г. И. Динамика российской, региональной и этнической идентичностей в Татарстане // Социологические исследования. 2011. № 5. С. 72.

³ Там же. С. 74.

ных сферах занятости, но при этом русское население менее адаптировано к традиционным формам занятости, которые могут развиваться в условиях региона. Тувинцы при более низком уровне образования, с плохим уровнем знания русского языка, менее конкурентоспособны на рынке труда. Но они готовы к традиционным формам занятости, прежде всего в аграрном секторе. Часто они рассчитывают на помощь родственников и земляческих альянсов¹.

Данные опроса студенческой молодежи в Сыктывкаре указывают на то, что молодые люди принимают идентичности родителей. Однако многие не могут причислить себя к какой-то одной этнической группе. Наблюдается феномен, который В. А. Тишков называет «дрейф идентичности»². Среди молодежи Коми интерес к своей культуре, истории и языку в 3 раза выше, чем у русской молодежи³.

Д. В. Ушаков пытается оценить роль семьи в формировании этнической идентичности. Автор указывает на важность семейного воспитания, хотя результаты опроса не выявляют каких-либо особых воспитательных приемов. Представляется, что довольно трудно четко выделить роль семьи и отграничить ее от других социальных институтов. Тем более, что исследование Ушакова проводилось в школе. По данным, собранным автором, на представителей русского населения наибольшее влияние при формировании этнической идентичности оказывали родители и родственники, наименьшее — занятия в школе, контакты с представителями других национальностей. Этническая идентичность алтайской молодежи сильно зависит от родителей и родственников, слабо — от занятий в школе⁴.

¹ Балакина Г. Ф., Кылдыгай А. Ч. Особенности социально-экономической адаптации этнических групп в Республике Тыва // Социологические исследования. 2012. № 4. С. 77.

² Тишков В. А. Реквием по этносу. Исследования по социально-культурной антропологии. М.: Наука, 2003. С. 123.

³ Миронова Н. П. Этническая идентичность современной молодежи Республики Коми (на примере студентов г. Сыктывкара) // Социологические исследования. 2011. № 4. С. 195–196.

⁴ Ушаков Д. В. Роль семьи в воспроизводстве этничности народов республики Алтай // Социологические исследования. 2009. № 3. С. 103.

Дети из русских семей заявили, что соседи и земляки слабо влияют на их идентичность. Дети из семей алтайских народов и казахских семей, наоборот, считают это влияние сильным фактором. Для них важна не сама по себе этническая принадлежность, респонденты высоко ценят «поддержку родственников», «поддержку земляков», «связи с нужными людьми». Все эти факторы связаны с культурными нормами. Таким образом, в поле отношений равенства/неравенства имеют значение категории культуры¹. Родители всех этнических групп указывают на то, что основными инструментами формирования этнической идентичности являются участие в фольклорных праздниках и посещение детьми учреждений дополнительного образования².

Для нашего исследования особый интерес представляют социологические исследования, касающиеся статуса этнического языка в различных регионах России. Л. В. Намруева обобщает результаты опроса в Калмыкии. Калмыцкий язык находится в специфической ситуации, так как уже в первой трети 20 века он имел богатую литературную традицию. Тем не менее, многие современные тенденции также прослеживаются. Люди, говорящие на калмыцком языке, живут в селе (69 %) ³; более компетентны в использовании языка пожилые люди. Хотя с начала 1990-х действуют национальные школы и классы, а по калмыцкому языку и литературе проводится итоговая аттестация, около трети респондентов (31,7 %) не удовлетворены мерами по сохранению калмыцкого языка. Причем горожане указывают на недостаточное финансирование (77 %) и отсутствие методик (55 %) и литературы на калмыцком языке (30 %) ⁴. Селяне отмечают отсутствие мотивации (81 %), недостаток учебных пособий (70 %), плохое финансирование (70 %).

¹ Социальное неравенство этнических групп: представления и реальность. М.: Academia, 2002. С. 441.

² Ушаков Д.В. Роль семьи в воспроизводстве этничности народов республики Алтай // Социологические исследования. 2009. № 3. С. 107.

³ Намруева Л. В. Как калмыки знают свой язык // Социологические исследования. 2010. № 4. С. 138.

⁴ Там же. С. 139.

Автор отмечает, что, хотя на издание учебно-методических пособий было направлено пять миллионов рублей и вышло 28 пособий, большинство учебников не соответствует реальной языковой ситуации, методики устарели. Прежде всего, в пособиях не учитывается, что в настоящий момент учителя учат калмыцкому языку детей, не говорящих на нем как на родном. Пособия же ориентированы на детей, владеющих языком с детства¹.

Респонденты предполагают, что в будущем калмыцкий язык будет все меньше и меньше востребован. Особенно скептически молодые респонденты, такое мнение у 51 % человек до 20 лет, с возрастом доля положительных ответов увеличивается (20–29 лет — 21 %, 50–59 лет — 24 %)².

Непоследовательность позиции государственных документов превращается в организационные противоречия в отношении этнических меньшинств на уровне школ. В. В. Баранова рассматривает проблематичную ситуацию, когда школа, с одной стороны, разрушает национальные языки, используя русский в качестве основного языка обучения и проверки знаний, а с другой — формально сохраняет систему обучения на миноритарных языках³. Уроки языка, краеведения, региональной истории и географии факультативны, ведутся нерегулярно и легко поддаются замене курсами, которые вводятся в связи с требованиями школьной конъюнктуры (например, курс краеведения заменяется курсом «Основы мировых религий»). У школьников и их родителей такие предметы вызывают чувство нерационально потраченного времени. При сравнении систем нивхского и калмыцкого национальных образований В. В. Баранова выявляет общие проблемы, которые, вероятно, идентичны на всем пространстве постсоветских образовательных учреждений. Впрочем, дети, изучая родной язык в школе, не говорят на нем

¹ Там же. С. 140.

² Там же. С. 141.

³ Баранова В. В. «Оно должно вот так и продолжаться...» (О функциях школьного преподавания родного языка) // Антропологический форум. 2008. № 9. С. 187–188.

дома и не используют в повседневном общении. Во-вторых, учителя, преподающие национальный язык, сами не достаточно свободно говорят на нем. Преобладает изучение письменного языка в ущерб обучению устным формам коммуникации. В-третьих, выпускается недостаточное количество учебников и методической литературы. Если потребности начального образования в какой-то мере удовлетворяются за счет выпуска букварей национального языка, то учащиеся средней школы пользуются литературой 70-х годов. Важным фактором, затрудняющим методические разработки, является устойчивое воспроизводство идеологемы «родного языка». Считается, что при минимальных усилиях педагогов дети, принадлежащие к определенному этносу, якобы должны проще усваивать родной язык ввиду генетической предрасположенности. По выводам В. В. Барановой, все эти факторы препятствуют уравниванию методик изучения родного и иностранного языков¹.

Н. Р. Добрушина исследовала значение родного языка в формировании этнической идентичности арчинцев, небольшого и замкнутого меньшинства в Дагестане (численностью около 1200 человек). Автор рассматривает вопрос о соотношении процессов утраты языка и утраты идентичности. Арчинский язык не имел собственной письменности, его не преподают в школе в качестве родного. Обычно арчинцы знают аварский и русский. На этих языках преподаются школьные предметы. Из-за использования аварского языка арчинцам приписывается аварская этническая идентичность. Отношения с аварцами неоднозначны: с одной стороны, имеется культурная близость, с другой стороны — отчуждение из-за подчиненного положения арчинцев среди аварцев. Интересно, что люди старшего поколения более индифферентно относятся к сохранению языка и идентичности, чем молодые², так как воспитывались вне доминирования современной политики этнической идентичности.

¹ Там же. С. 191.

² Добрушина Н. Р. Язык и идентичность малого народа: быть или не быть // Социологические исследования. 2009. № 6. С. 77–81.

Социологические исследования региональных систем этнокультурного образования проводились в рамках различных этносоциологических проектов. В опросе населения городов России о степени развития и основных характеристиках гражданской идентичности жителей крупных городов в разных регионах, проводившегося в 2008 году, задавались вопросы о важности развития этнической культуры. Респонденты могли оценить доступность основных культурных программ в своем регионе. В целом, степень доступности культурных и образовательных сервисов оценивалась достаточно высоко. Но если доступность печатных изданий, СМИ и литературы на этнических языках получала положительные оценки у 65 % респондентов, доступность музеев и центров, связанных с культурой народов России — у 78 %, то доступность школьного образования на иных языках, кроме русского, в регионе получала положительные оценки только у 53 % респондентов¹. В некоторых регионах, однако, уровень удовлетворенности доступностью школьного образования на этнических языках значительно выше. Например, в Республике Саха (Якутия) о доступности школьного образования на иных языках, помимо русского, заявили 95,7 % респондентов².

Социологические исследования проблем этнокультурного образования преимущественно проводились на материалах опроса населения в Республиках Татарстан, Башкортостан и Саха (Якутия), потому что, во-первых, в указанных регионах велись масштабные социологические исследования, а во-вторых, предпринимались широкие реформы системы регионального школьного образования. Во всех трех регионах в 1990-е годы были приняты законы, устанавливающие преподавание языков «титულных» народов в качестве обязательного предмета школьной программы. Эти реформы, в свою очередь, в 1990-х годах начинались как часть общеполитического курса, ориентированного на наделение регионов полномочиями суверенитета.

¹ Российская нация: Становление и этнокультурное многообразие. М.: Наука, 2011. С. 457.

² Там же. С. 361.

Результаты введения обязательного изучения одного из языков региона, помимо русского, по-разному оцениваются с различных теоретических позиций. В. А. Тишков и Н. И. Новикова считают, что принцип обязательности нарушает свободу выбора родителей и учеников. Эти авторы также высказывают опасения, что через предметы этнокультурного цикла преподаются этноцентрические версии истории.¹

По-другому оценивает ситуацию К. Грэни. Анализируя реформы образования в Татарстане и Башкирии, она рассматривает их как составляющие «Проекта суверенитета», исходным пунктом которого была задача сформировать бюджет регионального образования на уровне Республик, которые получали более широкие права автономии, чем другие Субъекты Федерации². Реформы охватывали высшее и среднее образование. Но именно на уровне региональных школ наиболее явно проявляются особенности образовательной системы Республики Татарстан, где было введено обязательное изучение татарского языка всеми учащимися, независимо от этнической принадлежности. В то время как в соседних регионах система школ и классов с этнокультурным компонентом строилась по традиционному советскому типу, в Татарстане была предпринята попытка реализовать европейски ориентированную реформу, одним из результатов которой было смещение процессов идентификации на уровень региона. Исследование под руководством Л. М. Дробижевой показывает, что в течение 1990-х годов жители республики в большей степени считали себя татарстанцами, нежели представителями татарской или другой этнической группы.

Исследования показывают, что у татар высоко ценится образование, причем для обоих полов³. Доля выпускников татарских гимназий Казани, поступивших в вузы выше средних

¹ Российская нация: Становление и этнокультурное многообразие. М.: Наука, 2011. С. 68.

² Graney K. E. Education Reform in Tatarstan and Bashkortostan: Sovereignty Projects in Post-Soviet Russia // Europe-Asia studies. Vol. 51. № 4. 1999. P. 613.

³ Социальное неравенство этнических групп: представления и реальность. М.: Academia, 2002. С. 353.

показателей по городу, например, в 1998/99 году — 81,5 %. Сейчас доля татар, обучающихся в вузах Татарстана, выше, чем доля русских студентов (51 % к 42,7 %). Но этому может быть и другое объяснение: возможно, русские студенты предпочитают покидать Татарстан из-за этнического давления. Процентное соотношение этнических групп среди преподавателей вузов: 34,9 % — татары, 52,2 % — русские. При этом представительство татар больше в сфере общественных и гуманитарных наук¹.

Я. З. Гарипов подчеркивает, что внимание к развитию этнических групп в Республике Татарстан касалось не только татарского этноса, но и других этнических групп. По данным переписи 2010 года, уровень знаний родного языка у групп чувашей, марийцев, мордвы и удмуртов, живущих в Татарстане, лучше, чем в «титულных» регионах. Например, в Республике Татарстан 87,4% удмуртов владеют родным языком, а средний процент в Удмуртии — 71,8%.² Нам кажется, нужно учитывать, что в этом случае речь идет о населении, которое живет в селе, где уровень владения удмуртским языком выше. Но интересно, что первая полная школа с обучением на удмуртском языке была открыта именно в Татарстане.

Данные опроса Гарипова (2001) показывают, что 695 татар хотели бы воспитывать своих детей и внуков в традициях этнической культуры, но более половины (53,8 %) предпочитают, чтобы дети обучались в русскоязычных школах с изучением татарского языка как предмета. Это предпочтение связано с отсутствием программ высшего и профессионального образования. Поэтому большинство татар рассматривает родной язык только как средство общения в семейном, приватном пространстве³.

Несмотря на усилия, направленные на оформление законодательной базы для этнокультурного образования в регионах, можно констатировать слабость юридического закрепления возникающих двуязычных программ, что подтверждается примером Татарстана. Открытие национальных школ в Казани и дру-

¹ Там же. С. 354.

² Гарипов Я. З. Языковое развитие полиэтнического региона // Социологические исследования. 2012. № 8. С. 66.

³ Там же. С. 68.

гих городах или селах становится возможным благодаря активности школьной администрации, учителей и родителей и продвигаются их усилиями¹. Эта деятельность не скоординирована, основывается на частной инициативе. Фактически, большее количество двуязычных школ функционирует в сельской местности. Но, по данным американских исследований, выгоду они могут приносить скорее для социально престижных школ². Мы предполагаем, что именно родители с высшим образованием могут оценить и использовать двуязычие как социальный ресурс. Для родителей городских детей изучение языка – это усвоение культурных факторов и каналов социальных контактов. Родители сельских школьников, если судить по нашим профориентационным встречам в районах Удмуртии, настаивают на необходимости дополнительных уроков русского и иностранного языков, по которым дети сдают ЕГЭ и благодаря которым имеют возможность поступить в вуз.

Многое зависит от степени сплоченности местного сообщества. Так, в азовском немецком районе Омской области немецкий язык изучается во всех девяти детских садах и в 19 из 23 школ. Учителями был разработан комплект учебных пособий с 1 по 8 класс, который имеет спрос в других регионах России, где проживают российские немцы. Деятельность группы учителей продолжается в направлении подготовки двуязычных учебников по немецкой литературе, физике, природоведению³.

С начала 2000-х годов в Республике Саха (Якутия) городские саха стали активнее обучать детей на родном языке (10,8 %) или на обоих языках — саха и русском (15,5 %). После принятия регионального закона о статусе якутского языка те, кто знает оба языка, оказались в более выгодном положении.⁴

¹ Мухарьямова Л. М., Андреева А. Р. Феномен национальной школы в социологических ракурсах. Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2008. С. 28.

² Kozol J. The Shame of the Nation. The Restoration of Apartheid Schooling in America. N.Y.: Crown Publishers, 2005. P. 18.

³ Российская нация: Становление и этнокультурное многообразие. М.: Наука, 2011. С. 91, 333.

⁴ Социальное неравенство этнических групп: представления и реальность. М.: Academia, 2002. С. 383.

По данным Министерства образования Республики Саха (Якутия), в течение 1990-х годов в 45% якутских школ велось преподавание на якутском языке и в 19,8% школ — на двух языках (русском и якутском). Преподавание якутского языка в школах было установлено как обязательное. 69 общеобразовательных школ функционировали в местах компактного проживания этнических групп. В 19 школах в качестве самостоятельного предмета изучается эвенкийский язык, в 9 школах — эвенкийский, в 2 школах — юкагирский, в 1 школе — чукотский¹. Но при этом обучение на этнических языках сконцентрировано в сельских школах. В 1990-х каждый пятый школьник из якутской семьи не обучался родному языку. В середине 2000-х, по данным Министерства образования Республики Саха (Якутия), не обучались этническому языку 16,5 % детей из якутских семей². Президент Якутии начала 2000-х М. Е. Николаев выделил средства на поддержку докторантов, выплачивались целевые стипендии.

Другим полиэтническим регионом, где последовательно реализуются программы этнокультурного образования, является Оренбургская область. В 2007/2008 учебном году в области было 174 школы с этнокультурным компонентом, в которых училось 7177 учеников. В 64 школах как самостоятельный предмет изучался татарский язык, в 36 школах — башкирский, в 12 школах — казахский, в 5 школах — мордовский, в 3 школах — чувашский, в 1 школе — еврейский. В 16 школах этнический язык изучается факультативно³.

В других регионах, напротив, имеет место расхождение между положениями законодательства и реализацией образовательной практики. В Республике Алтай еще в 1997 году было принято постановление в соответствии с региональным Законом о языках, в котором предполагалось открыть факультет алтайской филологии в Горно-Алтайском государственном универси-

¹ Российская нация: Становление и этнокультурное многообразие. М.: Наука, 2011. С. 370.

² Там же. С. 371.

³ Там же. С. 246.

тете, а также декларировалось намерение предоставить собственное помещение специализированной средней школе. Эти намерения так и не осуществились¹.

Реализация программ двуязычного образования продвигается различными группами национальных элит. Представители высшей, политической элиты стремятся обеспечить своим детям европейское образование, предпочтительно в зарубежных учебных заведениях. Активными пропагандистами программ этнического образования и открытия национальных школ и классов являются представители интеллектуальной элиты, которые заинтересованы в качественном образовании для своих детей в школах республики, а также в том, чтобы в учебных заведениях, прежде всего городских, преподавался родной язык.

Е. В. Гурченков, замечая, что исследования школ, в которых функционируют программы, составляющие «этнокомпонент», выявляют ряд проблем образования для детей из этнических групп. Во-первых, в школах со специализированными программами обучаются дети из образованных семей. Но присутствие таких программ приводит к недовольству родителей, не принадлежащих к этническим группам. Автор предлагает в качестве выхода создать более широкую сеть этнокультурных центров, где языку и культуре дети будут обучаться в свободное время. Остается неясным, какие финансовые средства будут поддерживать существование таких центров. Представляется, что такие центры могут способствовать геттоизации. Во-вторых, необходимы усилия по распространению идей толерантности у представителей принимающего сообщества. В-третьих, перспективным автору видится расширение сети учреждений дополнительного образования, в частности расширение практики этнографических экспедиций. Здесь опять встает вопрос и финансировании и итогах этих экспедиций².

Тем не менее, многие родители и жители разных населенных пунктов в российских регионах поддерживают существова-

¹ Там же. С. 347.

² Гурченков Е. В. Роль языка в интеграции детей мигрантов в московское общество // Социологические исследования. 2010. № 4. С. 134–137.

ние национальных классов и школ¹. Позитивное отношение объясняется тем, что школа понимается как канал воспроизводства культурной традиции, в том числе национальной. Общение на родном языке почти не выходит за границы школы, но при этом поддерживает идентичность этнической группы, так как служит объединяющим символом для жителей региона.

Из-за отсутствия разработанных программ поддержки родных языков используются внеучебные формы создания языковой среды, например, старшие родственники, владеющие родным языком, помогают готовить домашнее задание, говорят на нем при детях и с детьми. Успешность школьных программ по изучению родного языка может быть разной, но само их существование выполняет функцию поддержания идентичности группы².

Таким образом, основная проблема при преподавании родных языков заключается в том, что имеет место расхождение между диалектными, разговорными формами языка и литературной нормой, зафиксированной в учебниках. Кроме того, существуют трудности с недостатком учебников и квалификацией преподавательских кадров.

Исследование образовательных стратегий детей из мигрантских семей также связано с отношениями социального неравенства. Необходимо отметить, что, согласно опросам, интересы, связанные со стремлением обеспечить образование детей, занимают одно из ведущих мест в мотивации переезда семьи

¹ Абрамова М. А., Гончарова Г. С. Аккультурационные стратегии учащейся молодежи Якутии // Социологические исследования. 2009. № 3. С. 108–115; Добрушина Н. Р. Язык и идентичность малого народа: быть или не быть // Социологические исследования. 2009. № 6. С. 77–81; Намруева Л. В. Как калмыки знают свой язык // Социологические исследования. 2010. № 4. С. 138–141; Ходжаева Е. Татарский язык в школах Татарстана: общественные дебаты и мнение населения // Неприкосновенный запас. 2011. № 6. <http://www.nlobooks.ru/node/1589> (дата обращения: 26.03.2012).

² Язык, общество и школа / Под общей редакцией К. С. Федоровой. М.: Новое литературное обозрение, 2012. С. 89.

в Россию¹. Родители-мигранты отмечают два важных образовательных фактора. Во-первых, существует представление о том, что уровень образования в России выше, чем в других странах СНГ. Такое мнение высказывали около 13 % респондентов. Во-вторых, родители выказывали желание, чтобы их дети получили образование на русском языке. Этот фактор особенно актуален для русскоязычных мигрантов из Украины и стран Прибалтики (13 % респондентов на Ставрополье и 38 % в Москве)².

А. Я. Макаров в 2008/2009 гг. проводил опрос в 12 школах административных округов Москвы. В опросе участвовали дети из семей мигрантов, ученики 6–11 классов. Большинство детей происходило из семей, где родители имели достаточно низкий уровень образования, поэтому дети испытывали трудности в обучении, как языковые, так и психологические. Трудности учебной адаптации создают психологические проблемы, показателем которых, по мнению автора, является желание вернуться на родину. Его высказывает треть (35 %) опрошенных детей, которые живут в России меньше двух лет и четверть (25 %) из тех, кто живет более семи лет³.

Исследование положения детей-мигрантов в школах Санкт-Петербурга показывает, что для крупных российских городов характерна ситуация, когда мигрантские этнические общины используют семейные связи в интересах образовательных возможностей для своих детей. Подсчет количества учеников мигрантов показывает, что обычно в микрорайонах Санкт-Петербурга школа, в которой число учеников мигрантов значительно ниже 25 %, соседствует со школами, сопоставимыми по статусу, но в которых количество детей-мигрантов невелико — менее 1%.⁴ Факторами такой микросегрегации являются дос-

¹ Тюрюканова Е. В., Леденева Е. И. Ориентации детей мигрантов на получение высшего образования // Социологические исследования. 2006. № 4. С. 85.

² Там же.

³ Макаров А. Я. Особенности этнокультурной адаптации детей мигрантов в московских школах // Социологические исследования. 2010. № 8. С. 93.

⁴ Александров Д. А., Баранова В. В., Иванюшина В. А. Дети и родители — мигранты во взаимодействии с Российской школой // Вопросы образования 2012. № 1. С. 184.

тупность дешевого жилья, наличие рабочих мест (например, поблизости расположен рынок). Не менее важно то, что родители предпочитают выбирать для своих детей те школы, где учатся дети знакомых и родственников. Эти практики Д. А. Александров, В. В. Баранова и В. А. Иванюшина понимают как пример сетевых связей мигрантов. Школы, в которых обычно учатся мигранты, относятся к низкоресурсным учебным заведениям. Как правило, они финансируются из местных бюджетов и не имеют в учебном плане дополнительных платных услуг, следовательно, не привлекают дополнительных денежных средств. Важным фактором, способствующим изменению образовательной стратегии детей-мигрантов, является длительность проживания на территории России. Чем дольше семья живет в России, тем больше шансов у ребенка учиться в гимназии, лицее или престижной школе¹. Это подтверждает предположение о том, что на образовательную успешность влияет не столько этническая принадлежность семьи, сколько владение русским языком.

Встает вопрос о том, является ли сосредоточение мигрантов в некоторых школах Санкт-Петербурга дискриминационной практикой? Д. А. Александров, В. В. Баранова и В. А. Иванюшина считают, что дискриминация в отношении детей-мигрантов в школах Петербурга незначительная. Обучение детей в культурно близком окружении в малочисленных школах, где учатся дети из малообеспеченных семей, показывающие слабые образовательные результаты, положительно влияет на мотивацию мигрантов². Учителя одобрительно отзываются о детях из мигрантских семей, отмечая, что они и их родители положительно мотивированы на учебу и взаимодействие с учителями. По сравнению с детьми из семей группы риска, часто живущими в тех же районах, дети-мигранты уважительно относятся к учителям, они более прилежны. В малоресурсных школах дети получают больше внимания к своим образовательным

¹ Александров Д. А., Баранова В. В., Иванюшина В. А. Дети и родители-мигранты во взаимодействии с Российской школой // Вопросы образования 2012. № 1. С. 186.

² Там же. С. 197.

нуждам, так как для таких школ каждый ученик необходим. Вместе с тем, если рассматривать различия между малоресурсными и престижными школами, то социальный разрыв между ними может приводить к дискриминации и социальной депривации мигрантов.

Таким образом, исследования, касающиеся образовательных стратегий как для детей из семей коренных этнических групп, так и для детей мигрантов, показывают зависимость возможности получить качественное среднее и высшее образование от уровня дохода и образования родителей, от того объема социального и культурного капитала, которым располагают семьи. Позитивное отношение к этнокультурным программам зависит от экономической и политической ситуации в регионе. Позитивное значение для расширения сферы общения на языке этнической группы имеет возможность занятости, связанной со знанием языка. Негативным фактором, ограничивающим коммуникацию, является сегрегация различных этнических групп по принципам городской и сельской локализованности.

1.4. Исследование этнокультурного образования в Удмуртии: проблемы междисциплинарности

Исследование проблем, связанных с этнокультурным образованием в регионе, происходило с позиций различных академических дисциплин: этнопедагогике, этнической психологии, истории образования.

Региональная история предоставляет достаточно источников, которые позволяют реконструировать развитие системы национальных школ с конца XIX века. Однако материалы XIX–первой половины XX веков дают картину не столько собственно этнического, сколько сельского воспитания. А этнические компоненты относятся к локальным особенностям региона или конкретных сел. Как и в других регионах, на рубеже XIX–XX веков в Вятской губернии возникали первые общинные школы. Принятие закона о всеобщем образовании в 1908 году стало толчком к становлению системы этнических школ и классов. Во многих регионах в сельские школы начали ходить дети крестьян, не го-

ворившие на русском языке до момента поступления в школы. Это было отсчетной точкой создания корпуса учебных текстов на миноритарных языках. Например, перевод евангельских текстов на удмуртский язык во второй половине XIX века и деятельность священников-просветителей, таких как Г. Е. Верещагин и Н. Блинов (оба были сыновьями крестьян-удмуртов), способствовали упорядочиванию удмуртской грамматики, созданию корпуса дидактических текстов, составлению удмуртско-русского и русско-удмуртского словарей. Это позволило поставить вопрос об обучении детей-удмуртов на родном языке, сначала в дореволюционных церковно-приходских, а потом в первых советских школах¹.

Степень участия местных общин в организации сельских школ зависела от характера отношений местных сообществ с властными структурами. Например, в Карелии в начале XX века община финансировала строительство школ, участвовала в снабжении их тетрадями и учебниками, приглашала учителей².

Г. Н. Васильева предлагает описание истории национального (этнокультурного) образования в регионе. Это историко-педагогический очерк скорее региональной, а не этнокультурной педагогической системы. Происходит смещение традиций народных (наивных) методов воспитания и системы формального образования. В книге собраны важные сведения об эволюции системы школьного воспитания, становлении сети средних и высших учебных заведений педагогической направленности.

Уже в 1950–1960-е годы советское правительство проводило политику, связанную с укрупнением населенных пунктов. Закрывались маленькие школы, а население уезжало в города, где быстрее шли процессы ассимиляции³.

¹ Домокош П. История удмуртской литературы. Ижевск: Удмуртия, 1993. С. 181–182.

² Илюха О. П. Повседневная жизнь сельских учителей и школьников Карелии в конце XIX – начале XX века / Очерки. Документы. Материалы. Петрозаводск: Карельский научный центр РАН, 2010. С. 76.

³ Васильева Г. Н. Национальное образование в Удмуртии: история и современность. Часть 1. Ижевск: Изд-во ИПК и ПРО, 2012. С. 102.

Специальной темой является история учебной литературы в регионе. Историками Республики Татарстан проводились исследования по истории учебников, выходявших на татарском языке¹. Чтение Корана стимулировало высокую грамотность среди татарского населения. Были как школы по обучению арабской письменности, так и практики домашнего обучения. Ссылаясь на «Волжский Вестник» 1884 года, А. А. Сальникова и Д. М. Галиуллина приводят данные, согласно которым грамотными в отношении родной речи были 60 % татарских крестьян и 10 % — русских².

В советском букваре («синяя Алифба») этническое ассоциировалось с сельским. Другой — это не столько этнически другой, сколько горожанин. В учебнике перед нами предстает пастушеская идиллия. Перестроечный учебник («красная Алифба») отсылал к концепции этнической исключительности. Это отражало позицию политической элиты при создании образа этнического «мы»³.

История учебников и детских книг на удмуртском языке с 1847 до 1941 года описана в книге И. Ф. Павловой. В этот период отчетливо прослеживаются формы идеологического влияния, сначала православного, а потом советского, на содержание детской литературы и характер учебных планов, определяемых учебниками⁴.

Описывая современную систему этнокультурного образования в регионе, З. В. Суворова рассматривает систему обучения на национальных языках как успешно развивающийся профиль школьного образования. Она указывает на положительные тенденции в развитии системы этнокультурного (национального) образования, к которым относится, прежде всего, рост числа

¹ Сальникова А. А., Галиуллина Д. М. Татарская «Алифба»: национальный букварь в мультикультурном пространстве (конец XIX – начало XXI века). М.: НПБ им. К. Д. Ушинского, 2014. С. 260.

² Там же. С. 49.

³ Там же. С. 230–231.

⁴ Павлова И. Ф. Удмуртская детская книга в 1847–1941 годы: история, типология. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011.

национальных классов и учеников в них. Однако к середине 2000-х годов эти цифры существенно уменьшаются. Негативные процессы З. В. Суворова связывает с несовершенством законодательной базы, с отсутствием регионального закона о языках.

Другое интересное направление в исследовании этнических традиций в воспитании детей представляет собой этнопедагогика. Работая в рамках этой научной дисциплины, Г. А. Никитина пытается реконструировать основы традиционной педагогики удмуртов. Для этнопедагогики характерно противопоставление этнических традиций внутрисемейного воспитания и формального школьного образования, которое предполагает унификацию и ассимиляцию. Принципы этнической педагогики, по мнению Г. А. Никитиной, противостоят авторитарной и идеологизированной советской школе: «в народной педагогике ценились доброта, уважение, любовь к близким и родителям, совестливость, скромность...»¹. Автор признает, что самими крестьянами-удмуртами каналы воспитания не осознавались как педагогика. Разрозненные приемы объединяются в систему народной педагогики лишь с точки зрения современных педагогов и этнографов. Кроме того, определенным ограничением для социологического исследования является то, что из этнографических описаний трудно понять, в чем состоят особенности воспитания детей именно у удмуртов, по сравнению, например, с другими финно-угорскими народами.

Этнокультурные процессы в образовании являются предметом детального обсуждения в рамках психологического и педагогического знания. Одной из центральных проблем исследований в области этнопсихологии является процесс формирования идентичности. В. Ю. Хотинец рассматривает психологические механизмы становления этнической идентичности². В ее концепции прослеживаются возрастные этапы формирования этнической идентичности. Устанавливая их, В. Ю. Хотинец рас-

¹ Никитина Г. А. Народная педагогика удмуртов. Ижевск: Удмуртия, 1997. С. 6.

² Хотинец В. Ю. Этническая идентичность и толерантность. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2002.

смачивает дошкольников в Вавоже, школьников в Воткинске, студентов в Коми-Пермяцком крае. Один из самых проблематичных вопросов состоит в источнике приписывания идентичности. При описании интегральной индивидуальности как саморазвивающейся и самоорганизующейся системы, В. Ю. Хотинец рассматривает этническое самосознание как один из важнейших компонентов этой системы. Результаты эксперимента по интенсификации этнического самосознания приводят автора к выводу о повышении показателей субъективного контроля над любыми значимыми жизненными ситуациями с ростом этнического самосознания¹.

В целом, этнопсихология фокусируется на индивидуальных чертах характера. Использование социологического подхода делает очевидными трудности переноса индивидуальных черт характера на коллективный субъект при переходе с социологической интерпретации этого процесса.

Современные педагогические подходы к проблемам этнокультурного и поликультурного образования в Удмуртии представлены в работах Э. Р. Хакимова². Указывая на позитивные эффекты усвоения знаний о культурном многообразии и обогащение личной культуры учеников, Э. Р. Хакимов отмечает определенные риски, которые могут иметь место в поликультурном образовании. К числу таких рисков относятся нивелирование идей культурного единства, эклектический характер знаний учеников, «фольклоризация» образов культур³. В большинстве школ организуются национальные праздники, действуют фольклорные ансамбли, работают кружки декоративно-прикладного творчества.

¹ Хотинец В. Ю. Этническое самосознание и его роль в развитии индивидуальности человека. Ижевск: Изд-во Удмуртского университета, 1996. С. 69–71.

² Хакимов Э. Р. Этническая позиция личности и ее влияние на профессиональную деятельность педагога : Спец. 19.00.07 — Пед. психология: Автореф. дис. на соиск. учен. ст. канд. психолог. наук. Казань, 2000. С. 19; Хакимов Э. Р. Этнопсихология и этнопедагогика в проектировании педагогического процесса: Учеб. пособие. Ижевск : Изд-во ИУУ УР, 2003. С. 102.

³ Хакимов Э. Р., Ларионова И. С., Ившина З. С., Корепанова Т. А. Поликультурное образование: учебно-методическое пособие. Ижевск: УдГУ, 2011. С. 8.

Однако в рамках этой деятельности возможно усиление стереотипов, а знакомство с образом жизни этнических групп оказывается поверхностным, без учета современного контекста.

В процессе создания поликультурного образовательного пространства в общеобразовательных школах Э. Р. Хакимов выделяет два этапа: этап культуру-признающей установки и этап культуру-взаимообогащающей установки¹. Обе эти установки уже предполагают отказ от ассимилятивной модели образования, в которой использование родного языка воспринимается как нечто, препятствующее школьной успеваемости. Компенсаторные технологии, которые используются в рамках ассимиляционной стратегии, обосновывают применение понятия «социокультурного дефицита» в отношении детей, чьи трудности связаны не с особенностями их психологического различия, а с особенностями низкоресурсных школ. Переход к поликультурной стратегии образования Э. Р. Хакимов связывает с расширением количества и разнообразия «мест» проявления этнической культуры². Агентами такого рода расширения должны выступать родители, представители национально-культурных и общественных объединений. В этнопедагогических и этнопсихологических объединениях, однако, не обсуждаются формы гражданского участия семьи и представителей местных сообществ, а также не уделяется внимания тому, насколько принципы школьной организации допускают внешнее влияние.

Предпринимались попытки социально-философского анализа проблем конструирования этнической идентичности. Исследование С. В. Кардинской, выполненное в рамках социальной философии, основывается на корпусе полуструктурированных интервью. Материалы интервью позволяют описать этническую идентичность как дискурсивную конструкцию. Проблемным «местом» этой конструкции являются отсутствие специфических черт в образе жизни, повседневных практиках, чертах характера. Информанты пытаются найти такие отличия, но не

¹ Там же. С. 41.

² Там же. С. 46–47.

обнаруживают их¹. Тем не менее, в интервью проявляется важная тенденция, связывающая «удмуртскость» с сельским образом жизни.

В интервью, собранных С. В. Кардинской в первой половине 2000-х годов, информанты называют те же проблемы, которые обнаруживаются в настоящем исследовании: непоследовательность политики в отношении этнических групп, слабое влияние общественных организаций на принимаемые решения, отсутствие мотивации у учеников и их родителей к использованию родного языка. В начале 2000-х был больше спектр организационных «выгод» обучения детей в национальных классах: меньшее количество учеников в классе, выделение специальных средств на учебники и пособия, закрепление времени занятий в первую смену. Тем не менее, и родители, и ученики выражали сомнение в практической пригодности тех знаний, которые были усвоены в рамках предметов этнокультурного профиля². Основной дискурсивный разрыв, как отмечает С. В. Кардинская, состоит в противопоставлении исторической традиции, которая рассматривается как идеальный топос существования этничности, и современного положения этнической группы. Однако задачи социально-философского исследования не предполагали выявления практик организации школьного обучения в учебных учреждениях разного уровня, например, сопоставления ситуации в городских и сельских школах.

Особенности социокультурного контекста, в котором функционирует удмуртский язык, обсуждаются в статье К. Уильямса. Автор рассматривает статус удмуртского языка и характер его присутствия в публичном пространстве. К. Уильямс считает, что пространство использования удмуртского языка в настоящий момент ограничено. В первые десятилетия после Октябрьской революции советское правительство проводило политику этнического возрождения, которая предполагала аф-

¹ Кардинская С. В. Конструирование дискурса этнической идентичности (интерпретативные модели удмуртской идентичности). Ижевск: УдГУ, 2005. С. 123–132.

² Там же. С. 324–322.

фирмативные действия (действия «позитивной дискриминации»). Признаками сокращения использования удмуртского языка являются сокращение объема книг и тиража газет, публикующихся на удмуртском языке, а также тот факт, что телепередачи региональной компании не транслируются в прайм-тайм. Автор констатирует высокую степень ассимиляции, усугубляющуюся демографическими процессами сокращения сельского населения из-за активной миграции молодежи в город¹. Несмотря на указанные ограничения в использовании языка, как подчеркивает К. Уильямс, содержание публичного дискурса предполагает позитивный настрой по отношению к идеям толерантности и культурного принятия. Что особенно ярко, по его мнению, проявляется в системе образования и в рамках фольклорных мероприятий и праздников². Сравнивая ситуацию в Удмуртской Республике и в Уэльсе, К. Уильямс предлагает меры, которые могут способствовать укреплению престижа удмуртского языка. Такие меры заключаются в рекрутировании людей, говорящих на удмуртском языке, в местные и республиканские органы власти, а также в активизации выпуска медиапродукции на удмуртском языке, включая музыку и компьютерные игры³.

С середины 1990-х годов реализовывались различные академические и практические исследовательские проекты, которые предполагали проведение опросов различного содержания. В частности, в рамках масштабного исследования этнокультурной и этнополитической ситуации в Удмуртской Республике в 2002 году был проведен опрос, включающий две разновидности анкеты: для взрослого населения и для студентов вузов Ижевска⁴. Исследования проводились в рамках проекта «Элек-

¹ Williams Ch. From a restricted to full linguistic space: an affirmative action strategy for the Udmurt language // *Pragmatics and Society* 01/2013; 4(2). DOI: 10.1075/ps.4.2.06wil (дата обращения 13.06.2015).

² Там же.

³ Williams Ch. From a restricted to full linguistic space: an affirmative action strategy for the Udmurt language // *Pragmatics and Society* 01/2013; 4(2). DOI: 10.1075/ps.4.2.06wil (дата обращения 13.06.2015).

⁴ Смирнова С. К. Феномен Удмуртии. Этнополитическое развитие в контексте постсоветских трансформаций. М.–Ижевск: Удмуртия, 2002. С. 256–259.

трокардиограмма (ЭКГ) социальных трансформаций». Следует, однако, отметить, что процедуры выборки детально автор не описывает.

В анкете был блок вопросов о различных аспектах использования удмуртского языка в качестве средства общения. По результатам опроса выяснилось, что 78,2 % удмуртов считают удмуртский язык родным даже в том случае, если основная часть их общения, особенно вне пределов семейного пространства, происходила на русском языке. Кроме того, имела место тенденция сокращения использования этнического языка при переходе от поколения к поколению. Так респонденты-удмурты сообщали, что на удмуртском языке происходит их общение с родителями (55–60 %) и прародителями (52 %). Но они переходят на русский язык в общении с супругами: 34 % респондентов указали, что говорят с супругами на русском языке и 23,3 % — на удмуртском. При этом в выборке, которая проводилась по той же анкете в ижевских вузах, наблюдается лишь незначительное снижение указанных цифр. Объяснением этому факту может быть либо небольшой возрастной разрыв между основной и студенческой выборками, либо устойчивость паттернов воспроизводства общения на родном языке.

Называя удмуртский язык первым, усвоенным ими в детстве, респонденты-удмурты указывали, что владеют разговорной речью на достаточно высоком уровне. Около 70 % заявили, что свободно говорят на удмуртском. А учитывая высокий процент владения русским языком (более 90 %), можно констатировать двуязычие большинства удмуртского населения. Однако такие цифры могут быть справедливы и для сельской местности, для районов, где население активно говорит на удмуртском языке. При этом количество русских респондентов, знающих удмуртский язык, было невелико: 83,3 % выбрали вариант ответа «совсем не говорю». Около 80 % русских респондентов не выражали желания выучить удмуртский язык¹.

¹ Там же. С. 448.

В основной студенческой выборке опроса, который был проведен С. К. Смирновой, показатель уровня знания языка среди удмуртов также оказался достаточно высоким (56,7 %). Однако, в отличие от респондентов основного массива, большее число студентов говорили о желании учить удмуртский язык (35,8 %). В то же время подавляющее большинство из тех, кто выражал такое желание, указывали на отсутствие свободного времени¹.

В ходе опроса респондентам был задан вопрос о необходимости обязательного преподавания удмуртского языка в школах республики. В основной выборке участники исследования не были согласны с необходимостью обязательного курса: 30,1 % — скорее не согласны, 25,2 % — безусловно не согласны. Однако среди респондентов-удмуртов преобладает позиция в пользу введения обязательного предмета: 31,7 % скорее согласны с этим утверждением, а 35,5 % — безусловно согласны. Такое же соотношение ответов было получено при опросе студенческой молодежи. Таким образом, можно утверждать, что, как и в случае практик использования удмуртского языка в повседневном общении, отношение к введению обязательного курса в школе представляет собой устойчивую модель. Однако имевшее место социологическое исследование не ставило своей целью уточнить социальные аспекты оценивания существующих паттернов функционирования удмуртского языка, в том числе в системе образования.

Таким образом, проблемы этнокультурного образования, а также формирования этнической идентичности в образовательных учреждениях являются плодотворной темой для исследования в самых различных академических областях. Следует отметить, что в рамках различных наук рассматриваются разные аспекты образования, поэтому результаты одних исследований бывает затруднительно конвертировать в рамки другой дисциплинарной традиции. С позиций социологической перспективы можно говорить об устойчивых моделях воспроизводства как культурных практик использования русского и удмуртского

¹ Там же. С. 486.

языков, так и принципов организации этноориентированного образования.

1.5. Разработка концепции национального образования в Удмуртии

Преподавание дисциплин этнокультурного цикла в регионах РФ регулируется рядом законодательных актов как федерального, так и регионального значения. Обучение на родном языке и преподавание удмуртского языка как предмета существовали и в советский период. Существование таких программ опиралось на соответствующие законодательные нормы. В рамках настоящего исследования мы ограничились изложением основных положений законодательства последнего десятилетия.

Необходимо отметить, что при разработке законодательных документов политики парламентарии и эксперты опираются на понятия «права человека» и «коллективные права», которые определяются содержанием академического знания. Акцент на первом или втором понятии связан с определением понятия «идентичность». Подробное сравнение обеих позиций проводит С. В. Соколовский¹.

Как правило, сторонники конструктивистского подхода подчеркивают приоритет прав человека, фокусируя анализ не на существовании культурных групп как таковых, а на процессах легитимизации членства в группе. Культурные и социальные практики становятся критериями, в соответствии с которыми люди причисляют себя к группе, а другие члены группы соглашаются или отказываются принять их в группу. Как правило, существуют некие черты, которые признаны маркерами членства в этнической группе. Довольно часто, но не обязательно, таким маркером становится язык общения.

Исследователи, придерживающиеся примордиалистского и инструменталистского подходов, отдают предпочтение правам народа (народов). В этом случае коллективные права народов

¹ Соколовский С. В. Перспективы развития концепции этнонациональной политики в Российской Федерации. М.: Привет, 2004.

и этнических групп рассматриваются как составная часть прав человека. Утверждается принцип принадлежности каждого человека к этническому или национальному объединению. Подобным объединениям приписывается исключительное свойство иметь язык, обычаи, традиции, а также определять категории идентичности человека. Каждый конкретный индивид может только разделять их с другими представителями своего сообщества. Такая точка зрения в связи с анализом этнополитической ситуации в Удмуртской Республике высказывается, например, С. К. Смирновой.¹

Разработка законодательства в 1990–2000-х годах происходила в рамках риторики реализации культурных прав этнических общностей. При этом речь шла не о гражданских правах личности, а о коллективных правах группы. В. А. Тишков и Ю. П. Шабаев указывают на то, что законы, регулирующие совокупность культурных прав, пытаются согласовать две перспективы. С одной стороны, провозглашается право на отличие, включая выбор языка общения, право обучаться на этом языке, право следовать культурным традициям, которые могут отличаться от общепринятых. С другой стороны, развитые формы законодательства обосновывают право на культурную свободу, гарантирующее, что этот выбор совершается человеком, следовательно, человек не может принуждаться к какой-либо культурной идентичности². Язык и культурные традиции не могут быть навязаны насильственно, человек может свободно изменить этническую идентичность.

Необходимо обратить особое внимание на ту концепцию «родного языка», которая содержится в законодательных актах. С. В. Соколовский замечает, что в современном российском законодательстве преобладают узкие трактовки указанного понятия³. Узкая трактовка понятия «родной язык» подразумевает

¹ Смирнова С. К. Феномен Удмуртии. Этнополитическое развитие в контексте постсоветских трансформаций. М.-Ижевск, 2002. С. 61.

² Тишков В. А., Шабаев Ю. П. Этнополитология: политические функции этничности. М., 2011. С. 293–294.

³ Соколовский С. В. Перспективы развития концепции этнонациональной политики в Российской Федерации. М.: Привет, 2004.

значение «язык, усвоенный в детстве». Однако современная лингвистическая ситуация в регионах России такова, что дети могут усваивать сразу два языка. Кроме того, широкая, синтетическая трактовка, в которой нуждается риторика современного законодательства, подразумевает, что основным языком общения может меняться под влиянием социальных обстоятельств (переезд, вступление в брак, миграция).

Представление об использовании родного языка также находится под влиянием идеологии этничности. В. А. Тишков в рамках анализа результатов переписи 2002 года утверждает, что люди, относившие себя к той или иной этнической группе, называли родным язык этой группы, хотя не говорили на нем¹. Они разделяли идеологему, в соответствии с которой носитель этнической идентичности должен знать родной язык. Эта логика долженствования оказывалась для них более значимой, чем языковая практика.

Идеологически, пункты российского законодательства базируются на основе международного права. Основное внимание мы уделим Законам об Образовании в обеих его редакциях (1992 и 2012 годы) и Закону о государственном языке Российской Федерации.

В российском законодательстве за языками признается право на существование, право граждан говорить и обучаться на родном языке, а также право использовать родной язык в официальных ситуациях (оформление документов, вывески и указатели, объявления в государственных учреждениях).

Закон об Образовании, принятый 10 июля 1992 года, сохранял советские положения о праве на получение основного образования на родном языке, а также на выбор языка обучения (Ст. 6.2)². Оговаривалась позиция об использовании родного языка как базового языка обучения в рамках основного общего образования. То есть обучение в старших классах, которое

¹ Тишков В. А. Реквием по этносу. Исследования по социально-культурной антропологии. М.: Наука, 2003. С. 211.

² Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» [Электронный ресурс]. http://base.garant.ru/10164235/1/#block_1002 (дата обращения: 19.05.2014).

предшествовало поступлению в высшие учебные заведения, должно было осуществляться на русском языке. Новый Закон об образовании, вступивший в действие с 1 января 2013 года, подчеркивает необходимость сочетать две важные для государственной идеологии, но разнонаправленные тенденции: во-первых, сохранение единства федерального культурного и образовательного пространства, а во-вторых, развитие с помощью образовательных инструментов национальных (в значении «этнических») культур и региональных традиций (Ст. 3.3)¹. В новой редакции Закона об образовании не оговаривается, на какой ступени обучения может изучаться язык этнической группы.

В законодательных документах используется своеобразная иерархия представлений о гражданстве, месте жительства и этнической композиции населения регионов и страны в целом. Все эти категории отражаются в языковой терминологии российских законов². В законодательстве существуют понятия:

- 1) «государственный язык Российской Федерации» — русский;
- 2) «государственные языки республик» — языки этнических групп, по именам которых названы некоторые субъекты Российской Федерации («титутельные народы»);
- 3) «языки народов Российской Федерации» — языки этнических групп, не имеющих внутригосударственной автономии;
- 4) родной язык.

В обеих редакциях «Закона об образовании» указывается на то, что государство гарантирует получение образования на русском языке (Ст. 6.3 — Закон об образовании 1992 г.; Ст. 8.8 — Закон об образовании 2012 г.). В регионах, где имеют хождение другие языки, помимо русского, действует региональное зако-

¹ Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения: 24.05.2014).

² Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения: 24.05.2014).

нодательство, к нему отсылает федеральный Закон об образовании в регулировании конкретных образовательных практик.

В новой редакции Закона об образовании изменилось понимание роли региональных законодательных и исполнительных органов власти. Если в Законе 1992 года имеется только краткое положение о том, что вопрос изучения языков республик в составе Российской Федерации обеспечивается на основе регионального законодательства (Ст. 6.6)¹, то Статья 9 нового закона дает более детальные рекомендации. Кроме утверждения права регионов реализовывать положения региональных законов о языке, в Законе 2012 года за субъектами РФ закрепляются полномочия по разработке и реализации конкретных региональных программ. Прописываются критерии, которые могут влиять на содержание программ. К ним относятся социально-экономические, экологические, культурные, демографические особенности регионов (Ст. 9.1)². Статья 18 новой редакции закона закрепляет за исполнительными органами субъектов федерации право участвовать в разработке основных образовательных программ, не противоречащих федеральному государственному стандарту, но учитывающих региональные, национальные и этнические особенности³. К особенностям Закона об образовании 2012 года относится и то, что в нем упоминаются понятия «этнический язык» и «родной язык» (Ст. 10), тогда как в прежней редакции используется только понятие «национальные языки».

В законодательных документах оговаривается важное условие: выбор языка в пределах возможностей, предоставляемых системой образования. Появление этого условия связано, прежде всего, с тем, что невозможно ожидать обучение удмуртскому языку в регионах, например, Северного Кавказа. Возможность выбора любого языка обучения затруднительно обеспечить государственными мерами. Предполагается, что желающие учить малораспространенный в данной местности язык должны взять

¹ Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» [Электронный ресурс]. http://base.garant.ru/10164235/1/#block_1002 (дата обращения 19.05.2014).

² Там же.

³ Там же.

на себя финансовое и методическое обеспечение специфических программ. Однако возникает вопрос, как принимается решение о государственной поддержке? Какие могут быть основания для требования дополнительной платы за изучение этнического языка?

Нужно также учитывать, что отсутствие «соответствующих возможностей» является достаточно расплывчатым условием. Указанная формулировка позволяет отказаться от реализации любых образовательных программ, оказавшихся за пределами образовательного стандарта.

В обеих редакциях Закона об образовании указывается на необходимость закрепления в уставе образовательного учреждения языков, на которых организовано обучение в каждой конкретной школе. Устав должен регламентировать как обязательное обучение на государственном (русском) языке, так и преподавание других языков, на которых ведется обучение (Ст. 6.2, Ст. 6.3, Ст. 13.1 — Закон об образовании 1992 года и Ст. 27.3, Ст. 27.5, Ст. 63.5 — Закон об образовании 2012 года).

Позиции федерального законодательства интегрированы в региональные законы Удмуртской Республики. Поскольку не существует региональных законов об образовании, сосредоточим свое внимание на содержании «Закона о государственных языках Удмуртской Республики и иных языках народов Удмуртской Республики» (принят 27.11.2001, более поздняя редакция — №26-РЗ от 21.06.2010).

Во вступительных положениях закона утверждается, что внутригосударственное политическое образование — Удмуртская Республика — «является единственным государственным образованием удмуртского народа»¹. Таким образом, подчеркиваются этнонациональные основания внутригосударственного устройства. В законе о языках УР разделяются две сферы: официальная (публичная) и межличностная (приватная). Законом регулируется, прежде всего, использование различных языков

¹ Закон о государственных языках Удмуртской Республики и иных языках народов удмуртской республики. [Электронный ресурс]. <http://docs.cntd.ru/document/960005009> (дата обращения: 11.07.2014).

в рамках официальной сферы, а именно функционирование языка в деятельности государственных структур, официальных организаций и учреждений. Указывается на то, что не подлежат правовому регулированию процессы межличностных, неофициальных отношений и использование языков в деятельности общественных и религиозных объединений (Ст. 2.2). Такие организации тем самым выводятся из сферы государственного регулирования.

В законе о языках УР декларируется необходимость усилий государства по сохранению государственных языков Удмуртской Республики и языков других народов, проживающих на территории Удмуртии. Гарантируется использование родного языка (Ст. 4). К компетенции государственных структур относится разработка законодательства (Ст. 5.1), утверждение и реализация целевых программ сохранения, изучения и развития языков народов Удмуртской Республики (Ст. 6), а также финансирование указанных целевых программ (ст. 8.3). Предполагается, что конкретные меры, будучи только декларированы в основном законе, детально регламентируются в текстах конкретных государственных программ, в том числе в региональной концепции национального образования (которая будет рассматриваться ниже).

Оценивая содержание регионального законодательства, необходимо согласиться с мнением В. Воронцова и О. Васильевой о том, что состояние многих языков народов России, в том числе удмуртского, затрудняет их использование в качестве государственных¹. Во-первых, имеет место противоречие признанной языковой нормы и речевой ситуации в регионе, для которой характерно сосуществование диалектов и говоров. Во-вторых, в Удмуртской Республике и в большинстве других регионов преобладает русское население. Поэтому попытки расширения сферы функционирования языка в соответствии с риторикой законодательных документов вызывают не конструктив-

¹ Васильева О., Воронцов В. Государственная национально-языковая политика в постсоветской России // Языковое и этническое возрождение в Удмуртии: от политики к культурному многообразию. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2008. С. 49.

ное обсуждение возможных перспектив, а эмоциональные высказывания о возникающих при этом проблемах.

В сфере образования устанавливается право на выбор языка обучения (Ст. 13.1). Право касается дошкольного, начального и основного общего уровней обучения (Ст. 13.2). Обучение в старших классах и высших учебных заведениях должно осуществляться на государственном языке РФ (русском). В законе указывается на то, что воспитание и образование на родном языке ограничивается возможностями, существующими в пределах образовательной системы Удмуртской Республики (Ст. 13.2). Поэтому на практике преподавание этнических языков ограничивается удмуртским и татарским языками.

Право граждан на получение образования на родном языке обеспечивается «созданием необходимого числа соответствующих образовательных учреждений, классов, групп...» (Ст. 13.3). Указывается, что выбор языка обучения осуществляется родителями (Ст. 13.4), но не прописаны формы и пределы влияния родителей на характер и содержание учебного процесса. Например, может ли идти речь о выборе конкретных предметов, учителей? В законе также не поднимается вопрос об интересах местных общин и локальных сообществ.

Положения Закона о языках УР определяют только рамки организации образования на миноритарных языках и деятельности образовательных учреждений в этой области. Конкретные меры и принципы реализации региональной политики стали регулироваться другим государственным документом — Концепцией национальной образовательной политики.

В 2005 году были внесены поправки в закон «О государственных языках Российской Федерации». А в мае 2006 года была разработана «Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации». В последующие годы появились и региональные документы, в частности в 2007 году в Удмуртии была принята «Концепция национальной образовательной политики».

Уже при разработке Концепции национального образования РФ в 2006 году доминировала идея консолидации граждан-

ской нации или, в терминологии документа, «полиэтнического сообщества». Поэтому акцент делался на идеологию «российского», что в исторической традиции понималось как «русские». Таким образом, проект Концепции вызывал жаркие дискуссии, прежде всего в регионах. Несмотря на то, что все региональные документы создавались на основе федеральной концепции, в содержании документов отмечаются важные расхождения.

В риторике обоих документов (федерального и регионального) знание родного языка и культуры относится к системе потребностей народа. Систематически употребляются словосочетания «этнокультурные потребности», «языковые потребности». Тем не менее, характер таких потребностей вписан в разный круг доминирующих идей. В федеральной концепции реализация национальной политики декларируется, прежде всего, как вопрос наднационального единства, целью которого является «консолидация единой политической нации»¹. В федеральном документе при описании структуры образовательного стандарта, включающего национально-региональный компонент, дается оценка опыта обучения по этнокультурным программам. Наряду с позитивными моментами, такими как сохранение практики преподавания на нерусских языках, а также увеличение количества языков, функционирующих в образовательном пространстве, проявились и тревожные тенденции. Они состояли в том, что при реализации стратегий национального образования в национальных школах происходит автономизация этнических групп, что создает предпосылки для центробежных тенденций. Цели этнокультурных программ могли не совпадать со стратегиями общего образования, снижая ценность общегражданских ценностей².

Преобладают примордиалистский подход и объективистская установка к пониманию этноса, и это становится отправным пунктом для проведения государственной национальной

¹ Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации [Электронный ресурс]. <http://elementy.ru/Library9/pr201.htm?context=28809> (дата обращения: 11.06.2011).

² Там же.

политики. В образовательном пространстве практически не используется понятие «мультикультурализм», а вместо советского термина «многонациональность» используется понятие «полиэтничность». Поскольку утверждения националистического характера являются нежелательными, в документах категория «национальное» тесно связывается с категориями «полиэтническое» и «общегражданское». Важным изменением, отражающим трансформацию основных понятий, была замена концепта «национальное» на концепт «этнокультурное».

Разработка концепции опиралась на «хрестоматийное» еще для советской науки определение Ю. Бромлея, согласно которому этнос — это «исторически сложившаяся на территории устойчивая многопоколенная совокупность людей, обладающих не только общими чертами, но и относительно стабильными особенностями культуры (включая язык) и психики, включая также сознание своего единства и отличия от всех других подобных образований...»¹. Этот подход заставляет понимать язык как сущностный, естественный: «Национальная система образования <...> строится на принципе включения обучаемых в родную этнокультурную традицию с целью становления новых поколений ее носителей и творческих продолжателей»².

Декларируется приоритет государственного регулирования в сфере национальной образовательной политики. Государственные структуры, как предполагается, должны обеспечить исполнение образовательного стандарта, укрепление как межнационального согласия, так и общегосударственной целостности.

В «Концепции национальной образовательной политики Удмуртской Республики» указывается на существенное сокращение числа национальных школ с 415 до 355. При этом говорится, что по программе оптимизации закрываются малокомплектные сельские школы, где велось обучение на родном языке.

¹ Бромлей Ю. Очерки теории этноса. М.: Наука, 1983. С. 23.

² Концепция национальной образовательной политики Удмуртской Республики [Электронный ресурс]. <http://udmedu.ru/files/news/koncepciya-posled.doc> (дата обращения: 13.08.2011).

ке. Подчеркивается, что сокращение количества школ связано с «объективными» причинами: демографической ситуацией в стране и республике, финансовыми трудностями местной администрации, но никак не падением интереса удмуртов к родному языку. Важным содержательным моментом можно считать акцент на том, что процесс уменьшения количества национальных классов и школ позволил не допустить падения качества обучения. Перечисляются факторы, поддерживающие качество обучения: создание новых образовательных программ, выпуск учебников и учебно-методических пособий, укрепление материальной базы, обеспечение вариативности национального образования. В «Концепции» утверждается, что качество национального образования, его доступность и эффективность сохранились. То есть они были и продолжают существовать. Однако некоторые особенности словоупотребления выдают существование барьера:

*Первостепенной задачей национального образования является достижение учащимися такого уровня интеллектуального и духовного развития, который позволит им **включиться** полноправными участниками во все сферы деятельности современного общества, достичь в избранной ими области максимального успеха¹ (выделено мной — Т. В.).*

В риторике документа приоритет отдается практической направленности обучения. Поэтому учителей и администрацию школ призывают уделять внимание освоению навыков декоративно-прикладного искусства, изучению фольклора, исполнительскому искусству (народные танцы, пение, игра на народных инструментах). В средней и старшей школах большое значение должны приобрести краеведческие курсы, а также курсы по истории, географии и экологии края. Однако смысловым ядром,

¹ Концепция национальной образовательной политики Удмуртской Республики [Электронный ресурс]. <http://udmedu.ru › files/news/koncepciya-posled.doc> (дата обращения: 13.08.2011).

согласно документу, должно стать изучение национального языка.

В большинстве регионов разработка «Концепции национальной образованной политики» сопровождалась составлением плана конкретных практических мероприятий. В Удмуртии были определены основные направления практической деятельности, среди которых организационное, учебно-методическое, работа с кадровым составом. В рамках организационной деятельности, в соответствии с планом на 2007–2010 гг., были предусмотрены анализ и экспертиза учебных программ, создание национальных классов и школ, проведение семинаров и публичных мероприятий.

Планировалась учебно-методическая работа над содержанием регионального компонента образовательного стандарта, сюда же отнесены подготовка и публикация учебников и методических пособий для учителей, создание электронных учебников и подготовка тестовых материалов, в том числе ЕГЭ. Предполагалось, что начнется последовательная подготовка преподавателей, готовых вести школьные и вузовские курсы, связанные с удмуртским языком и культурой. Указывалось на необходимость разработки программ повышения квалификации, очных и дистанционных, стажировки за пределами республики и в других странах.

Реализация этих планов зависела от характера финансирования, приоритетом которого была, прежде всего, публикация учебников и пособий. Ряд заявленных пунктов не мог быть выполнен силами Отдела национального образования УР, например, анализ этнодемографической ситуации в каждом районе и в городах, масштабные социологические исследования. Подготовка учителей для школ продолжает осуществляться в педагогических колледжах и вузах Удмуртии. В том числе, в течение 2000-х годов появились востребованные программы, позволяющие выпускать преподавателей широкого языкового профиля, которые могли бы вести предметы русского и родных (удмуртского и татарского) языков и литературы, а также учителя родного и иностранного языков. Но переподготовка и повышение

квалификации для уже работающих педагогов проводились только в образовательных учреждениях Удмуртской Республики. Стажировки, особенно вне страны, оказались невозможны в связи с крупной финансовой затратностью.

Можно утверждать, что в настоящее время отношения социального неравенства слабо артикулируются в публичном пространстве. В тексте Концепции национального образования Российской Федерации присутствовала позиция исследователей крупных академических центров, таких как Институт этнологии и антропологии РАН и Институт национальных проблем образования. Это отразилось в положениях документа, в которых указывается на существующие лакуны в законодательстве, связанные с отсутствием регламентированных механизмов согласования разнонаправленных интересов этнических или локальных общин и государственных интересов. В программных документах периода президентских выборов 2012 года акцент вновь стал делаться на процессах унификации и интеграции.

В рамках государственной идеологии многонациональности, выраженной, например, в предвыборной статье В. В. Путина «Россия: национальный вопрос», уникальность этнической ситуации в России видится в контексте прежде всего ориентации этнических культур на русскую культурную традицию: «Русский народ является государствообразующим — по факту существования России. <...> Такая цивилизационная идентичность основана на сохранении русской культурной доминанты, носителем которой выступают не только этнические русские, но и все носители такой идентичности независимо от национальности»¹. Функции образования В. В. Путин связывал с повышением роли таких гуманитарных предметов как русский язык, русская литература, отечественная история².

Изменения политического курса способствовали появлению в 2010 году нового программного документа — «Концепция развития поликультурного образования в Российской Феде-

¹ Путин В. В. Россия: национальный вопрос [Электронный ресурс]. http://www.ng.ru/politics/2012-01-23/1_national.html (дата обращения: 11.05.2012).

² Там же.

рации»¹. В тексте документа более явно акцент ставится на идее интеграции народов, подчеркивается значение общегосударственной российской идентичности, включающей как этнокультурный, так и национально-территориальный компоненты. Прежние документы почти не учитывали практику проживания этнической группы вне «титульных регионов и зон «компактного проживания». В целом, Концепция поликультурного образования в большей степени учитывает позиции современных этнологических и этносоциологических теорий.

В образовательных документах, утвержденных после 2010 года, подчеркивается их соответствие в первую очередь общегосударственным интересам, и только затем — доминантам региональной политики. Так, в Концепции 2010 года указывается на то, что содержание образования должно быть «адекватным этнополитической структуре Российской Федерации»². Таким образом, подчеркивается необходимость снятия противопоставления общегосударственной, региональной и этнической идентичности.

В новой редакции Концепции 2010 года впервые последовательно подчеркивается значение инициативы, интересов и мотивации как обучающихся, так и других участников образовательного процесса, под которыми, судя по контексту, подразумеваются родители³.

Законодательные положения, будучи зафиксированы в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС), начали превращаться в практические рекомендации. В конце 2007 года и 2009 году были приняты поправки к прежнему Закону об образовании 1992 года, которые изменили статус национально-регионального компонента. Было упразднено само понятие «национально-региональный компонент». По стандартам третьего поколения предусматривается:

¹ Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. <http://old.mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/> (дата обращения 20.09.2014).

² Там же.

³ Там же.

- существование предметов, дополняющих основные курсы;
- программа внеурочной деятельности, структура и содержание которой определяется участниками образовательного процесса (ученики, учителя, родители)¹.

Часть, которая относится к факультативным курсам, составляет 20 % в начальной школе и 30 % в основной школе. На этапе обсуждения предполагалось, что обязательная часть в старшей школе будет составлять только 40 %. Это стало темой бурных дискуссий. Родители опасались, что предметы, не вошедшие в обязательную часть, будут переведены в категорию платных образовательных услуг. Тем более, что в число обязательных курсов не входили ни русский язык, ни родной язык².

Текст федерального стандарта закрепляет важное положение: статус языка в школе — это соучастное решение учеников, преподавателей, персонала и административных структур, а также родителей. Таким образом, появились новые субъекты влияния, так как прежние законодательные документы не рассматривали ни учителей, ни учеников, ни родителей в качестве имеющих право голоса. С одной стороны, появление этих положений можно рассматривать как свидетельство демократизации учебного процесса и формирование системы, когда родители и ученики начинают участвовать в принятии решений. Но, с другой стороны, право выбора создает целый ряд «проблем» для системы этнокультурного образования. Дело в том, что ни ученики, ни родители не высказывают желания насыщать дополнительные программы этнокультурными курсами. Более предпочтительны курсы, которые прямо связаны с поступлением в вуз.

Сама практика выбора курсов, как и выбора языка обучения, очень слабо развита в российских школах. В большинстве школ русский язык механически выбирается как основной язык

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 15.07.2014).

² Zamyatin K. The Education Reform in Russia and its Impact on Teaching of the Minority Languages: An Effect of Nation Building // Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe. Vol. 11. No 1. 2012. P. 36.

обучения, хотя учитель и ученики в небольшой сельской школе могут спонтанно использовать этнический язык как для повседневного общения, так и для инструкций в ходе обучения. Чтобы обосновать присутствие или отсутствие какой-либо дисциплины в учебных планах, администрация школ апеллирует не столько к положениям ФГОС о возможности выбора родителями и учениками, сколько ориентируется на предписания региональных министерств образования и районных и городских управлений, то есть опирается, прежде всего, на административные предписания.

В соответствии с ФГОС, школы приобрели более широкие полномочия включать конкретные курсы в учебный план, а учителя не были ограничены в подборе материалов для преподавания. Тем не менее, эти изменения привели к сокращению объема преподавания этнических языков, поскольку родной язык перестал входить в число обязательных предметов. Школы исключают этот предмет из учебных планов вообще или сокращают количество часов, хотя увеличилось количество краеведческих курсов. Это вызвало озабоченность представителей этнических сообществ, высказывавших опасения полного исчезновения родного языка из образовательного пространства.

Признание возможности выбора языка обучения и компонентов этнокультурной программы сопровождалось признанием права федерального центра регулировать содержание этнокультурных курсов. Противостояние различных групп ведет к тому, что политические решения о содержании и форме этнокультурного образования в регионах совершают немислимые «зигзаги».

Следует учитывать, что культурная дистанция между «русским» и «нерусским» населением — это региональная дистанция между сельскими жителями и горожанами, между жителями провинциальных городов и жителями мегаполисов. А это означает разницу в уровне жизни, размере заработной платы, средствах, выделяемых на социальную инфраструктуру: здравоохранение и образование. Риторика «многонациональности» не преодолевает, а фиксирует социальное неравенство.

ГЛАВА 2. ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ПРОГРАММЫ В СЕЛЬСКИХ И ГОРОДСКИХ ШКОЛАХ УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

2.1. Методология проведения исследования

В современной Удмуртии обсуждаются проблемы возрождения этнического языка и этнической идентичности. Периодически выдвигаются предложения ввести обязательное обучение удмуртскому языку и в соседних регионах (Татарстане, Башкортостане). С другой стороны, такие инициативы не получают однозначной поддержки ни среди учителей, ни среди родителей, ни среди самих учеников. Введение обязательных программ требует финансовых затрат, а также пересмотра кадровой политики образовательных учреждений, усовершенствования методики преподавания этнических языков. В том числе введение практики широкого преподавания родных языков потребовало бы масштабных мероприятий как образовательного, так и культурного характера для популяризации удмуртского языка и языка других народов, живущих в Удмуртской Республике. В настоящее время общение на этнических языках характерно для сельской местности. Но образовательные стратегии ученики и их родители связывают с общеобразовательными предметами. Тем более это характерно для городских школ. Проблему востребованности школ с этнокультурным компонентом и оценки родителями качества образования в них мы исследовали на примере этнокультурных школ и классов в Удмуртской Республике. В рамках эмпирического исследования проводилось сравнение статуса этнокультурных программ в сельских и в городских школах.

Сочетание количественного и качественного подходов позволило совместить две перспективы: точку зрения учителей, которые видели ситуацию «изнутри» образовательных учрежде-

ний, и родителей, представлявших «внешнюю» позицию. На каждом этапе исследования проводилась серия интервью с директорами, завучами и учителями школ. Полученная информация позволяла корректировать содержание анкеты, которая предлагалась родителям.

При этом все этапы количественного опроса осуществлялись в рамках единой программы исследования, объектом которого были родители детей, обучающихся в этнокультурных школах Удмуртской Республики, предметом — статус и образовательный потенциал этнокультурных программ в образовательных учреждениях различного уровня.

Цель настоящего исследования состояла в том, чтобы установить, как родители оценивают образовательный потенциал этнокультурных программ.

Задачи исследования заключались в том, чтобы:

1. Уточнить характеристики этнической идентичности семей, чьи дети учатся в национальных школах и классах.
2. Выявить организационные условия в тех образовательных учреждениях, где реализуются программы изучения этнического языка и культуры.
3. Сравнить способы реализации этнокультурных программ в сельских и городских школах.
4. Установить, как родители оценивают качество обучения этнокультурным программам.
5. Выявить механизмы проявления социального неравенства в системе регионального образования.

В начале исследования выдвигался ряд исследовательских гипотез. Предполагалось, что:

- 1.1. Родители с ярко выраженной этнической идентичностью заинтересованы в том, чтобы дети учили родной язык и знали культурные традиции народа.
- 1.2. Родители с ярко выраженной этнической идентичностью поддерживают существование этнокультурных программ.
- 1.3. Родители с ярко выраженной этнической идентичностью поддерживают существование этнокультурных программ для других народов, живущих в Удмуртии.

- 2.1. Оценки профилей школьного образования (среди которых и этнокультурный профиль) зависит от уровня образования и уровня доходов родителей, а также от типа поселения, в котором живет семья.
- 2.2. В семьях с большим объемом культурного и социального капитала любой профиль образования трансформируется в ресурс достижения.
- 2.3. В семьях с меньшим объемом культурного и социального капитала дети чаще сталкиваются с действием образовательных барьеров.
- 3.1. Родители, занимающие активную позицию в отношении образовательных стратегий своих детей, будут пытаться влиять на выбор школы, профиля обучения, характер и объем школьных предметов, а также влиять на практики преподавания.
- 3.2. Этнокультурные программы, поскольку они не входят в число обязательных предметов, являются наиболее подходящими для того, чтобы родители пытались повлиять на их реализацию.

Анкетный опрос родителей, дети которых учатся в учебных заведениях, где действуют этнокультурные программы, проводился в несколько этапов. На первом этапе весной 2013 года исследование проводилось в национальной гимназии им. К. Герда в г. Ижевске. В этой специализированной школе удмуртский язык и краеведческие курсы преподаются как обязательные предметы. Решение об открытии специализированной национальной гимназии в Ижевске было принято в ноябре 1994 года, и уже меньше чем через год началось обучение детей. С 1996 по 2005 год национальная гимназия занимала здание бывшего детского сада. Для старших классов гимназия была вынуждена арендовать помещения в близлежащих школах города. В 2005 году национальная школа была объединена с одной из общеобразовательных школ. Реорганизованному учебному заведению был присвоен статус национальной гимназии. В настоящее время удмуртский язык изучается в ней с первого по девятый классы: в первом классе — три часа; со второго по

шестой классы — четыре часа и с седьмого по девятый классы — два часа. В десятом и одиннадцатом классах введен курс удмуртской литературы. Со второго по шестой класс ведется курс краеведения по одному уроку в неделю. Общая численность учеников школы в 2012/2013 учебном году, когда проводился опрос, составляла 589 человек. В школе также существует несколько направлений дополнительного образования: занятия по народному танцу, фольклорный ансамбль, кружки декоративно-прикладного творчества. Важным для нашего исследования было то, что только в этой школе Ижевска администрация и педагогический коллектив пытаются создать условия для использования удмуртского языка в повседневном общении между учениками и учителями. Опыт национальной школы оценивается как удачный экспертами, учителями и администрацией, а также родителями.

Выборка в национальной гимназии формировалась по методу основного массива. Общая численность учеников школы — 589 человек. Для проведения исследования было подготовлено 500 анкет, после опроса вернулось 311 заполненных анкетных бланков. Таким образом, в исследовании приняли участие родители 52,8 % детей. Опрос осуществлялся методом анонимного письменного анкетирования на основе стандартизированной анкеты с закрытыми и открытыми вопросами. Анкеты раздавались на родительских собраниях. Часть родителей заполнили и вернули анкеты сразу в ходе собрания. Другая часть родителей предпочли забрать анкеты на несколько дней и вернуть их позже классному руководителю. Некоторые классы не принимали участие в анкетировании, так как родительские собрания в период проведения исследования в этих классах не проводились по различным причинам.

В ряде других ижевских школ удмуртский язык преподавался как учебный предмет в специализированных классах. Регулярная статистика количества школ, в которых были открыты классы с преподаванием предметов этнокультурного компонента, ведется с 1993 года. В 1993/1994 учебном году национальные классы были в 16 школах г. Ижевска, в которых училось 580

учеников. Открытие классов с этнокультурным компонентом было связано как с организационными особенностями самих школ, так и с влиянием факторов более широкого социального окружения.

Наибольшее число таких классов с преподаванием предметов этнокультурного цикла существовало в 1997/1998 учебном году (32 школы, 1597 учеников). В 2000-х годах структурные изменения в сфере образования привели к снижению численности классов. В 2013/2014 учебном году классы с изучением удмуртского языка остались только в 10 школах. В них учатся 440 учеников (графики 1, 2 в приложении 1)¹. Общее количество учеников в школах Ижевска составило 64751².

На втором этапе исследования осенью 2013 года было проведено 10 интервью с учителями, директорами и завучами школ, в которых действуют этнокультурные программы, по одному интервью в каждой школе.

В декабре 2013 – марте 2014 года проводился анкетный опрос среди родителей общеобразовательных школ, где удмуртский язык преподается как предмет. Были опрошены родители в пяти школах, в том числе одной гуманитарной гимназии. В исследовании не участвовали три школы. В двух из них открыты классы, в которых учатся сельские дети, которые приняты в школу-интернат искусств для одаренных детей. Количество детей в классе зависит от мест, выделенных в интернате: иногда набирается полнокомплектный класс, а иногда несколько детей. Тогда они составляют подгруппу для уроков удмуртского языка. Однако мотивация родителей в том случае существенно отличается от позиции городских родителей. В этом случае требовалась другая анкета. Администрация третьей школы отказалась принимать участие в исследовании.

Содержание вопросов, которые задавались родителям общеобразовательных школ, было изменено. На первом этапе исследования, в котором принимали участие родители детей, уча-

¹ Данные предоставлены Городским управлением образования г. Ижевска.

² Данные представлены АУУР Региональный центр информатизации и оценки качества образования.

щихся в национальной гимназии, предполагалось, что респонденты могут более глубоко оценить содержание именно этнокультурных программ, а также они более тесно связаны с этнической культурой. На втором этапе исследования принимали участие респонденты, дети которых обучались по общим программам, поэтому тема этнокультурного образования обсуждалась как проблема одного из профилей наряду с другими направлениями образовательных программ. Тем не менее, некоторые вопросы не претерпели изменений. В ходе дальнейшего изложения результатов опроса мы будем сравнивать те показатели, которые были общими для обеих анкет и обсудим ответы на специфические вопросы, которые задавались разным категориям респондентов.

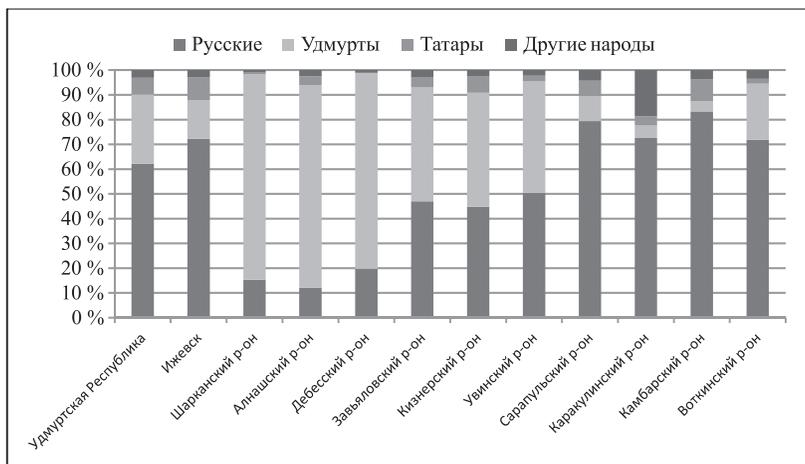
На втором этапе исследования использовалась сложная выборка. Общее количество респондентов, принявших участие в опросе в городских школах, составляет 454 человека. Число опросных бланков из гимназии составило пятую часть (20,5 %) собранных анкет. Родители детей из общеобразовательных школ составили 79,3 % общей выборки.

В двух школах национальный класс набирается ежегодно (кроме 2013/2014 учебного года). В этих школах родители опрашивались по сплошной выборке. В трех других школах опрос проводился по гнездовой выборке, в нем принимали участие родители детей классов, где реализуется этнокультурный компонент, и классов, в которых предметы этнокультурного цикла не преподаются. Таким образом, в общей выборке родители детей, обучающихся по этнокультурной программе, составили 74 %, остальная часть выборки (25,8 %) — родители детей, обучающихся в классах с другими программами.

Третий этап исследования предполагал интервью и опрос в сельских школах Удмуртской Республики. Интервью проводились в апреле–июне 2014 года. Было проведено 11 интервью в Шарканском, Алнашском, Вавожском и Кезском районах. Выборка строилась на основе метода «снежного кома» в тех школах, в которых удалось побывать участникам исследовательской группы.

Опрос проводился в октябре–декабре 2014 года. Использовалась двухступенчатая выборка: на первом этапе были определены кластеры районов Удмуртской республики, на втором этапе происходил случайный отбор респондентов. Выбор районов для участия в опросе был сделан, во-первых, на основе данных переписи, которые позволили учитывать соотношение этнических групп в разных районах. Из 25 районов Республики были сформированы три кластера по три района в каждом, в соответствии с пропорциями этнического состава населения. Были отобраны три района с преобладанием удмуртского населения (Шарканский, Алнашский, Дебесский), три с равными долями русского и удмуртского населения (Завьяловский, Увинский, Кизнерский), три с небольшим количеством удмуртского населения (Сарапульский, Каракулинский, Камбарский) (диаграмма 1).

Диаграмма 1. Этнический состав районов Удмуртской Республики по данным переписи 2010 г.



Во-вторых, при формировании выборки использовались данные статистики. В 2014–2015 учебном году в сельских школах Удмуртской Республики учились 61312 учеников. Это коли-

чество неравномерно распределено по выбранным районам. Наименьшее количество школьников (1399) в Дебесском районе, а наибольшее (6517) — в Завьяловском, где из-за близости к Ижевску структура распределения населения близка к городской. Неравномерно и распределение школ, где есть этнокультурные программы: от полного отсутствия в Камбарском районе до высокой степени распространенности в Шарканском и Алнашском районах, где в школах и классах с этнокультурными программами учатся до 75 % учеников. Чтобы обеспечить равное представительство, была использована сложная выборка, сочетающая кластерный подход и элементы случайной выборки. В каждый район было передано 400 анкет. Вернулось от 200 до 300 анкет.

Анкеты распространялись через управления образования соответствующих районов. В районах с меньшим количеством удмуртского населения активность родителей была значительно ниже, поэтому количество анкет, собранных в этих районах, было меньше. Чтобы приблизить показатели по третьему кластеру к двум другим, было принято решение о ремонте выборки за счет включения в этот кластер Воткинского района. Таким образом, в районах первого кластера с большой долей удмуртского населения было собрано 788 анкет. В районах второго кластера с равными долями русского и удмуртского населения — 767 анкет. В районах третьего кластера с преобладанием неудмуртского населения — 701. Всего в исследовании приняли участие 2256 респондентов.

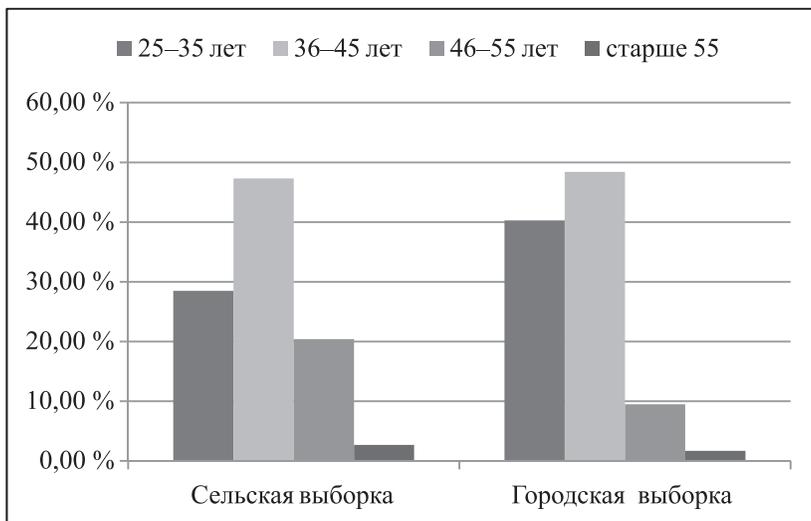
Анкета, предлагавшаяся сельским родителям, также несколько отличалась от той, которая использовалась в городских школах. Были исключены ответы, которые касались выбора школы, так как сельские родители его не имеют. В некоторых случаях вопросы были переформулированы в соответствии с реалиями села. Ниже будут особо отмечены вопросы, которые не имели аналогов в «городском» опроснике.

Вопросы анкеты позволяют описать городских и сельских родителей с точки зрения демографических категорий и, таким образом, получить представление о социальных параметрах го-

родских и сельских семей. На вопросы анкеты родители отвечали на школьных собраниях, где чаще присутствуют мамы учеников. В городской выборке 82,4 % составили женщины и 16,5 % — мужчины. Среди сельских респондентов было 89,1 % женщин по сравнению с 9,9 % мужчин. Сельскую выборку составили ответы матерей (85,7 %) и отцов (9 %). Среди других родственников в сельской выборке представлена небольшая доля бабушек (2,4 %). Ответы остальных родственников, которые приходились ученикам дедушками, тетями и дядями, были единичны, составили менее процента по каждой категории и 1,6 % в сумме.

Почти половина сельских респондентов (47,3 %) составили среднюю возрастную категорию от 36 до 45 лет. Значимыми были доли более молодых родителей 25–35 лет — 28,5 %, и родителей старшего возраста от 46 до 55 лет — 20,4 %. Процент респондентов старше 55 лет (2,7 %) почти совпадает с количеством бабушек, принявших участие в опросе (2,4 %).

Диаграмма 2. Возраст родителей. Процентное соотношение внутри городской и сельской выборки



Городская выборка оказалась смещена в сторону более молодых родителей. Почти равна доля родителей в возрасте от 36 до 45 лет — 48,4 %. Но количество родителей в возрасте от 25 до 35 лет составило 40,3 %. С другой стороны, в выборке по Ижевску существенно ниже число респондентов в возрасте от 46 до 55 лет (9,5 %). В то время как респонденты старше 55 лет, также, вероятно, бабушки составили 1,7 % городской выборки. Сравнение пропорции по критерию возрастного состава представлено в диаграмме 3. Указанное соотношение показывает тенденцию, связанную с тем, что молодые семьи стремятся переехать в город.

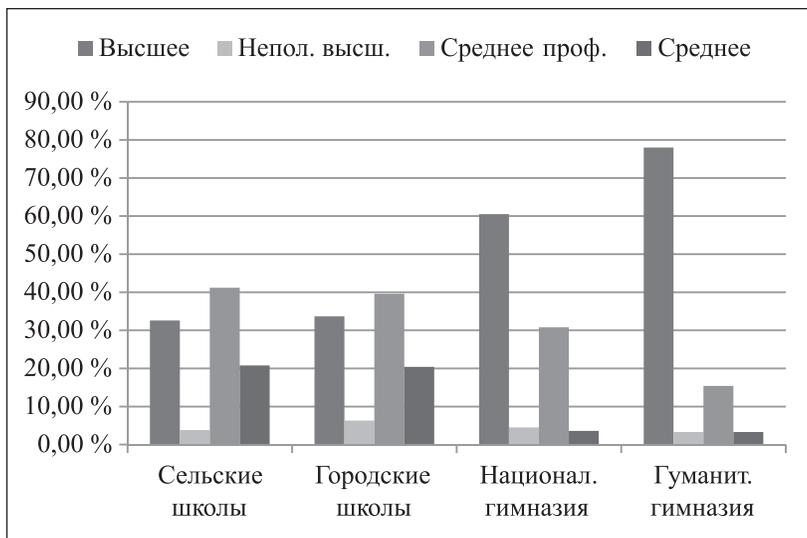
Результаты опроса подтверждают данные, в соответствии с которыми для сельских семей характерна большая детность. В большей части семей двое детей, причем в городе такие семьи составляют 54 %, а в селе — 48,1 %. Кроме того, среди городских семей больше количество таких, где воспитывается один ребенок. Согласно ответам респондентов, семьи с одним ребенком составляют 13,8 % сельской выборки, в городе — 25,6 %. С другой стороны, в сельской местности значительно больше семей с тремя детьми: 28,4 % в сельской местности по сравнению с 11,5 % в Ижевске, а также многодетных. Так, 8,9 % семей, где более трех детей живут на селе, в то время как в городе — 6,6 %.

Среди сельских родителей преобладают люди со средним профессиональным образованием (41,2 %). Однако это количество лишь немного превышает число людей с высшим образованием 32,6 %. Столь незначительный разрыв связан с тем, что на вопросы анкеты отвечали преимущественно женщины. Именно женщины в сельской местности имеют более высокий уровень образования. Кроме того, значительно больше сельских родителей, по сравнению с городской выборкой, имели среднее образование (20,8 %).

В выборке по общеобразовательным школам г. Ижевска пропорция почти совпадала с цифрами, полученными в сельских школах. Так, доля родителей со средним профессиональным образованием составила 39,6 %, а респондентов с высшим образованием — 33,7 %. О том, что они имеют среднее образование, сообщили 20,4 % респондентов.

Таким образом, нельзя говорить о значительном расхождении сельского и городского населения по уровню образования в целом. Однако в выборке по гуманитарной гимназии доля родителей с высшим образованием составляет 78 %. Тогда как респондентов со средним профессиональным образованием было только 15,4 %, а со средним образованием — лишь 3,3 %. Больше респондентов с высшим образованием среди родителей национальной гимназии (60,5 %), в то время как респондентов со средним профессиональным — 30,8 %, а респондентов со средним образованием — 3,6 % (диаграмма 3). Процентное соотношение подсчитывалось по отдельным выборкам различных типов школ.

Диаграмма 3. Численность родителей с различным уровнем образования в школах



В ходе опроса сельские респонденты следующим образом оценили доход своей семьи: 20,9 % семей имеют доход до 10 тыс. руб., 20,3 % семей — от 10 до 15 тыс. руб., 19,9 % — от

15 до 20 тыс. руб. и 12,5 % респондентов — от 20 до 25 тыс. руб. Таким образом, более чем три четверти сельского населения имеют доход ниже уровня средней оплаты труда, составлявшей по Удмуртской Республике в 2014 году 23,790 тыс. руб. Количество респондентов, имевших доход более 25 тыс. руб., составило 21,4 % (таблица А1, приложение 2).

В анкете для городских родителей вопрос о доходах был менее детализирован. Тем не менее, он позволяет судить о доходах горожан. Семейный доход 42 % городских семей варьируется в интервале от 15 000 до 30 000 руб., в пределах средней зарплаты. 32,1 % респондентов сообщили, что их семейный доход ниже 15 000 руб. Таким образом, в пределах средней заработной платы исчисляется доход почти трех четвертей городских семей. Еще 20,8 % родителей заявили о доходе от 30 000 до 60 000 руб., и 5,1 % — о доходе свыше 60 000 руб. (таблица А2, приложение 2).

В выборке по национальной гимназии меньше пропорция родителей, чей семейный доход ниже 15 000 руб. (25,1 %). Но чуть больше количество семей со средним доходом от 15 000 до 30 000 руб. (44,9 %). Семьи с доходом выше среднего — от 30 000 до 60 000 руб. — составляют 25,8 %, что тоже больше, чем в общей выборке по городским школам. О высоких доходах, свыше 60 000 руб., сообщили 4,2 % респондентов.

В выборке по гуманитарной гимназии только 6 % респондентов заявили о семейном доходе ниже 15 000 руб. В 35,7 % семей доход составляет от 15 000 до 30 000 руб., а в 41,7 % — от 30 000 до 60 000 руб. Существенную долю (16,7 %) в гуманитарной гимназии представляют родители, которые указали на высокий доход семьи, выше 60 000 руб. (таблица А3, приложение 2).

Таким образом, очевидны процессы имущественной дифференциации, где меньшим доходом располагают сельские семьи, а большим городские, несмотря на процентное совпадение уровня образования. Иными словами, люди с высшим образованием, работая в селе, получают меньше денег. Городские родители с высоким уровнем доходов и высоким уровнем образова-

ния предпочитают выбрать для своих детей лицей или гимназию, а не общеобразовательную школу.

Тем не менее, обнаруживается взаимосвязь между уровнем дохода и уровнем образования как в сельской, так и в городской выборке. Среди малообеспеченных, с доходом ниже 10 000 руб., было 13,7 % респондентов с высшим образованием. В то время как респонденты со средним профессиональным образованием в этой категории составили 46,6 %, а со средним — 37,9 %. Напротив, о высоком для сельской местности доходе, более 30 000, сообщили 58,2 % респондентов с высшим образованием. Тогда как среди высокооплачиваемых работников в селе было 28,9 % респондентов со средним профессиональным образованием, и лишь 8,6 % — со средним.

Сходная пропорция наблюдается в городской выборке. Среди респондентов с доходом менее 15 000 руб. насчитывается 11,3 % респондентов с высшим образованием, по сравнению с 47,4 % — со средним профессиональным и 36,8 % — со средним образованием. В массив респондентов с доходом более 60 000 руб. в Ижевске входят 76,2 % родителей с высшим образованием, но только 14,3 % со средним профессиональным и 4,8 % — со средним.

В выборке по гуманитарной гимназии соотношение по уровню образования выражено еще резче. Среди состоятельных родителей респонденты с высшим образованием составляют 92,9 %, со средним профессиональным — 7,1 %. Респондентов со средним образованием нет.

Анализ социальных параметров массива данных по опросу в городских и сельских школах позволяет нам констатировать существование социальной дифференциации. Социальные различия проявляются в зависимости от типа поселения, в котором живут респонденты, и отражается на уровне их образования и доходов. Респонденты, отнесенные нами к различным социальным категориям, по нашим предположениям, будут выбирать определенные образовательные траектории для своих детей. Среди таких траекторий можно рассматривать этнокультурный профиль образования.

2.2. Организационные условия реализации этнокультурных программ в школах Удмуртии

Реализация этнокультурных программ связана с двумя комплексами факторов. С одной стороны, организационные условия, которые, в свою очередь, обусловлены такими характеристиками учебного заведения, как квалификация учителей, методика обучения, материальная база школы, финансирование, установки административных структур. С другой стороны, значение имеют предпочтения родителей и учеников, которые встраивают любое педагогическое воздействие со стороны формальной системы образования в жизненные стратегии. Настоящий раздел посвящен анализу организационных условий школ. Для сбора информации и прояснения установок персонала школ был выбран метод глубинного интервью. Подробно приемы выборки были описаны в предыдущем параграфе. Следует добавить, что интервью проводились в районах с высокой долей удмуртского населения. Это было необходимо, чтобы проследить возможные трансформации общения на удмуртском языке.

В ходе исследования проявилась существенная разница между положением сельских школ, городских общеобразовательных школ и образовательных учреждений повышенного уровня (гимназии). Гимназии располагают широким спектром разнообразных ресурсов, что отражается на привлекательности всех образовательных программ, в том числе программ этнокультурного профиля. В настоящем параграфе сравниваются три типа школ.

Было выделено несколько важных пунктов описания, по которым проводится сравнение: фактическую сторону учебного процесса, методические аспекты преподавания удмуртского как второго языка, аспекты финансирования, позиция родителей, роль общественных организаций, представление о возможностях, которые открывает знание родного языка, а также меры, которые, по мнению экспертов, необходимо предпринять для сохранения и развития этнокультурных программ.

Преподавание родного языка в Удмуртии, как в большинстве регионов, существовало на протяжении всего советского периода. Но до начала 1990-х годов языки коренных народов преподавались преимущественно в сельских школах, так как этническое население локализовалось в основном в сельской местности. Изучение удмуртского языка существовало с конца XIX века. Поэтому практика преподавания родного языка рассматривается информантами как нечто естественное, потому что и дети, и родители, и сами учителя общаются на удмуртском языке в обыденной жизни. Это особенно характерно для крупных сел и районных центров.

В маленьких деревнях уроки в школах, у них изучение в обязательном порядке, то есть удмуртский язык введен. И литература, и язык... И даже на основных уроках тоже учитель чаще переходит на удмуртский язык, и вот, даже дети, если приезжают они сюда, то акцент тоже чувствуется (Инт. 19).

Однако в большинстве интервью такая ситуация свободного общения детей на удмуртском языке описывается уже ретроспективно. Информанты отмечают увеличение количества детей, особенно младшего возраста, которые растут в русскоязычном окружении.

Малыши разговаривают на русском. Потому что родители уже общаются на русском. Конечно, мне это очень тяжело воспринимается уже. Потому что это моя работа, и все время я говорю: «Как я теперь вас буду учить!» (Инт. 17).

В районах с высокой долей удмуртского населения и в традиционно удмуртских деревнях в других районах преподавание удмуртского языка было «испокон веков» (Инт. 27). В тех школах, где проводилось интервью, преподавание удмуртского языка было своего рода исторической традицией.

В городских школах до 1989 года удмуртский язык совсем не преподавался, не было ни одного класса ни в одной школе

Ижевска. С начала 1990-х годов в регионах России активизировалась работа по организации обучения на этнических языках и преподаванию этнокультурных курсов в городских школах. Открытие классов с этнокультурным компонентом в Ижевске было связано как с организационными особенностями самих школ, так и с влиянием факторов более широкого социального окружения. В некоторых школах еще до организации специальных классов существовали программы дополнительного образования: фольклорный хор и танцевальный ансамбль (Инт. 7). В одной из школ основой для введения классов с этнокультурным компонентом стало сотрудничество отделения народного творчества с районной школой искусств (Инт. 11).

Три из десяти общеобразовательных школ с преподаванием удмуртского языка находятся в районах с застройкой индивидуальных домов, в так называемых «частных секторах». Как правило, это районы относительно дешевого жилья и аренды, которые привлекательны для приезжих из сел республики и мигрантов. В этих школах до 2013 года национальные классы набирались каждый год. Семьи, приехавшие из удмуртских сел, поддерживают контакты с родственниками, свободно говорящими на родном языке. По свидетельству информантов, родители поддерживали введение программ изучения удмуртского языка, так как хотели, чтобы дети не теряли связь с деревенской родней. В некоторых школах проводилось анкетирование родителей. Похожая ситуация была в школах, за которыми еще с советских времен закреплены пригородные районы, в которых также значительную долю населения составляют семьи, приехавшие из села, что объясняло заинтересованность родителей в организации и дальнейшем существовании национальных классов.

В двух школах Ижевска открыты классы, в которых учатся сельские дети, которые приняты в школу-интернат искусств для одаренных детей. Количество детей в классе зависит от мест, выделенных в интернате: иногда набирается полноценный класс, а иногда несколько детей. Тогда они составляют подгруппу для уроков удмуртского языка. Сельское происхождение учеников не решает проблем с набором именно в на-

циональные классы. С одной стороны, многие сельские дети владеют разговорной удмуртской речью, с другой — отбор учеников в школу-интернат не предполагает обязательного знания удмуртского языка. Поэтому и в таких специальных классах уровень знания удмуртского существенно различается, что составляет основную методологическую проблему в городских национальных классах.

Для большинства школ решающую роль в вопросе открытия классов с этнокультурным компонентом играл тот факт, что в таких классах могло быть меньшее количество учеников, от 15 человек. Для некоторых классов введение программ изучения удмуртского языка было единственной альтернативой расформированию:

Изначально этот класс был очень маленьким, когда ребята закончили первый класс, он был маленьким, и мы боялись, что их расформируют. И предложили родителям изучать удмуртский язык со второго класса. Убедили, что плохого в этом ничего нет. И родители согласились, потому что они туда попали случайно... нужда заставила нас это сделать по-скольку, поскольку политика тогда была, что маленькие классы нужно было расформировывать и раскидывать (Инт. 9).

Организация небольшого класса с перспективой обучения этническому языку позволяет школе разрешить проблему комплектации классов и удовлетворяет родителей, которые понимают, что в небольшом коллективе их ребенок получит больше педагогического внимания.

Квалификация учителей является еще одним важным фактором, который делает этнокультурную программу привлекательной для родителей как в городских, так и в сельских школах. Многие информанты сообщали, что национальные классы в общеобразовательных школах Ижевска существуют благодаря учителям-энтузиастам (Инт. 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15). При выборе школы родители полагаются на механизмы «сарафанного ра-

дио»: мнения и оценки соседей, родственников и знакомых, чьи дети уже учатся в ближайших школах. Таким образом, утверждается репутация *хороших* учителей (Инт. 7), родители *«ведут детей на учителя»* (Инт. 9). Типичная ситуация преподавания удмуртского языка в городских школах такова, что учитель ведет языковые уроки и курсы краеведения в качестве дополнительных часов к основной программе начальных классов (Инт. 12). При этом не обязательно этот учитель проходил специальные программы подготовки учителей родного языка в период его обучения в педагогическом вузе или училище. Основной специальностью для педагогов является «учитель начальных классов». Часто знание языка связано с близостью к этнической среде, с сельским происхождением (Инт. 11). Но нужно отметить, что альтернативным вариантом специальной подготовки являются курсы при Институте повышения квалификации учителей.

Если этнокультурный компонент вводится в средних классах общеобразовательных школ, это связано с тем, что курсы удмуртского языка ведет классный руководитель. Объем такой специфической учебной нагрузки обычно недостаточен, чтобы учитель имел нагрузку на полную ставку. В общеобразовательной школе могут быть один-два класса с изучением удмуртского языка с недельной нагрузкой по два часа (Инт. 14). Только в одной школе учителю выделено 6 часов учебной нагрузки в неделю для ведения удмуртского языка, что заставляет учителя сравнивать свою нагрузку с распределением часов в национальной гимназии:

В гимназии дают 3 часа на этот предмет, а у меня вот в 6 классе 6 часов, это же вообще хорошо!
(Инт. 12).

В среднем звене количества уроков удмуртского языка, даже в двух-трех классах, так же, как в начальной школе, не достаточно для полной нагрузки. Тогда либо школа приглашает учителя-почасовика, который ведет занятия по совместительству с основной работой в другой школе (Инт. 9), либо к препода-

ванию привлекается педагог, который имеет подготовку по курсам регионального компонента как дополнительную. Наиболее частыми сочетаниями являются совмещение квалификаций по преподаванию русского и удмуртского языков для выпускников Глазовского педагогического института и по преподаванию иностранного (английского или немецкого) и удмуртского языков для выпускников факультета удмуртской филологии Удмуртского государственного университета. Таким образом, основная учебная нагрузка для учителей, совмещающих две квалификации, рассчитывается по русскому или иностранному языку, а в качестве дополнения — преподавание национального языка. Если такой учитель оказывается классным руководителем в городской школе, то класс получает соответствующую специализацию.

Сельские учителя удмуртского языка, дававшие интервью, вписываются в другой вариант «типичной» карьеры. Как правило, карьера включала обучение в педагогическом училище: Можгинском или Дебесском, Увинском. Затем следовало обучение на заочном отделении в Глазовском педагогическом институте или на факультете удмуртской филологии Удмуртского государственного университета. Заочное обучение совмещалось с преподаванием. По окончании обучения преподаватели либо сохраняли позицию учителя начальных классов, либо становились учителями в среднем звене.

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 РОНО, 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. Другой печальный опыт, когда шла такая волна: открывайте национальные классы. Но тоже, учились только до пятого класса. Учительница в пятом классе, ну полгода только она поработала. А потом она, значит, уехала в другую деревню, потому что вышла замуж. <...> Вот, она рождает, и мы здесь никого найти не могли (Инт. 1).

Объем и характер нагрузки учителя в сельской местности зависели от организационных условий в конкретной школе. Особенно в том случае, когда речь шла об учебных заведениях, которые являются единственными в населенном пункте. Малокомплектность классов и школ на селе делает уязвимыми любые учебные программы, включая этнокультурные. Может быть не набран класс или отсутствовать учитель по конкретному предмету.

В селе учителя часто совмещают преподавание различных предметов. Поэтому с преподаванием удмуртского языка могли сочетаться самые разнообразные предметы. Чаще всего преподаватель совмещал дисциплины филологического цикла.

В соответствии с Положением об оплате труда работников бюджетных образовательных учреждений Удмуртской Республики от 18.04.2005, за преподавание национального языка и литературы в общеобразовательных учреждениях учителям был установлен повышающий коэффициент в размере 15 % должностного оклада¹.

Однако в трех из десяти школ Ижевска о такой надбавке информанты (все трое — директора школ) даже не знали. Учитель еще одной школы в интервью отметила, что даже никогда не интересовалась, начисляется ли ей указанная надбавка.

¹ Положения об оплате труда работников бюджетных образовательных учреждений Удмуртской Республики. Постановление Правительства Удмуртской Республики от 18.04.2005 № 68 [Электронный ресурс]. <http://law7.ru/udmurtia/act2j/g793.htm> (дата обращения: 07.03.2014).

Сельские учителя отмечали, что указанная сумма не является для них ощутимой прибавкой к жалованию. Во-первых, потому что в целом считают уровень зарплаты очень низким. Средняя заработная плата сельских учителей в 2014 году составляла 17–20 тыс. руб. Во-вторых, в учебных учреждениях оплата труда учителей уравнивается благодаря тому, что каждый педагог ведет различные факультативы, кружки, дополнительные занятия. В случае учителей родного языка, они могут получать даже не надбавку за ведение уроков на удмуртском (или другом: татарском, марийском) языке, а оплату за дополнительные «часы» в учебной нагрузке.

Нагрузка учителя удмуртского языка может дополняться учебными часами для преподавания краеведческих дисциплин (Инт. 15). Организация преподавания краеведческих курсов в разных школах существенно различается. Так как нет общей политики преподавания краеведения, то в городских гимназиях и лицеях, где есть возможность комбинировать широкий спектр различных программ, читается достаточно обширный курс краеведения, включающий несколько ступеней в начальных и средних классах (Инт. 6, 15). В общеобразовательных школах, как в городе, так и в селе, такой курс может читаться как отдельный предмет в некоторых классах (Инт. 10), или краеведческая информация может входить в качестве модулей в основные учебные предметы (история, география) (Инт. 11). Тем не менее, курсы по краеведению не могут считаться устойчивой учебной нагрузкой, так как при необходимости освободить часы для преподавания каких-либо учебных предметов именно уроки краеведения исключаются из преподавания. По большей части, в городских школах порядок совмещения дисциплин этнорегионального компонента таков:

- Первый вариант: в качестве двух дополнительных предметов преподаются удмуртский язык и краеведение. Этот вариант удобен, когда все ученики класса учатся по единой программе (Инт. 7, 9, 15).
- Второй вариант: класс делится на подгруппы. В одной подгруппе ведутся уроки удмуртского языка, а во второй — уроки краеведения (Инт. 12, 14).

Кроме уроков краеведения нагрузка учителя удмуртского языка может состояться из факультативных занятий, кружковой работы и курирования школьного музея (Инт. 5). Но все эти занятия носят непостоянный характер и могут быть вытеснены новыми образовательными инициативами.

Поэтому и родители, и ученики, и, в некоторой степени, даже учителя и администрация рассматривают уроки в рамках этнорегионального компонента как дополнительные занятия, практическая польза которых не очевидна (Инт. 11, 15). Иногда организация учебного процесса усиливает этот эффект. В одной из школ Ижевска только часть класса входила в подгруппу по изучению удмуртского языка, другая подгруппа посещала дополнительные занятия по информатике, которые казались родителям и детям более полезными и целесообразными (Инт. 9).

После отказа от различных предпочтений, которые получали национальные классы, произошло резкое снижение количества родителей, желающих записать детей именно в такие классы. Городские школы пытались решить проблему малочисленности, формируя классы с изучением двух этнических языков: татарского и удмуртского (Инт. 7, 8). Но уменьшение интереса к изучению этнического языка приводило к недоукомплектованности даже таких комбинированных классов.

Сельские учителя замечали, что в маленьких деревенских школах родители просто принимают ту образовательную программу, которую может предложить учебное заведение (Инт. 21, 24, 25). Но в больших школах в районных центрах отмечается снижение мотивации родителей. Набор детей в класс с преподаванием удмуртского языка может превращаться в настоящую рекламную компанию:

Когда я начала работать, было удмуртских классов два (в параллели — Т. В.). Потом как бы стали с трудом набирать один, потому что родители не особо горят желанием отдавать в удмуртский класс. Но аргументируют тем, что лишний предмет, лишняя нагрузка, тяжело, много новых слов, мы сами не понимаем...

И: Вы сами набираете ребят в свой класс?

Р: Мы набираем сами, ходим по садикам, когда нам первый класс надо набрать. Ходим, агитируем, расхваливаем себя... Ну приходится, вот. Достижения показываем (Инт. 20).

Информанты упоминали, что при наборе в этнокультурные классы возникает любопытный эффект культурного многообразия. Обе школы с полной параллелью национальных классов в Ижевске находятся в районах с частной застройкой, а значит, среди живущих в этих районах семей достаточно большое количество мигрантов. Так как в классах с этнокультурным компонентом меньше количество учеников, то в них имеются вакансии для детей из мигрантских семей. Таким образом, создается пространство не этнической гомогенности, а этнического многообразия:

И еще характерная особенность, вот, классов с изучением удмуртского языка, в этих классах у нас учатся армяне, азербайджане, таджики, цыгане. (...) Вот когда мы разговариваем, они к нам приходят, приводят детей, не только в первый класс, так вот на протяжении, и мы говорим, что у нас класс, в «а» классе, например, места нет. Мы вам предлагаем вот обучаться в классе с изучением удмуртского языка и литературы, но удмуртский язык и литературу учить будет нужно. Редко было такое, ну, вот за все вот 16 лет, сколько я здесь вот работаю в этой школе завучем, наверное, раза три был отказ категорический, что как это мы будем еще на удмуртском языке, да еще на русском плохо говорит, плохо понимает. <...> В основном родители очень адекватно относятся в этом плане, и они говорят: мы приехали в другую страну, мы живем в Удмуртской Республике, и поэтому мы ничего не знаем, но мы хотим, чтобы наши дети знали, понимали быт, культуру удмуртского народа. <...> Поэтому проблем не бывает (Инт. 7).

С одной стороны, этническое многообразие в классе положительно сказывается на развитии компетенций, связанных с взаимодействием в поликультурном пространстве, с другой — создает методические трудности, так учителям требуется учить детей не только с разным уровнем владения удмуртским, но и русским языком. Отметим, что особенно остро эта проблема стоит в общеобразовательных школах, в которых ограничены как методические, так и финансовые ресурсы.

В целом можно сказать, что преподавание удмуртского языка сопровождается активной методической работой по учебному сопровождению. Учителя и завучи школ отмечали эффективность поддержки со стороны двух методических центров: Бюджетного научно-исследовательского института национального образования и Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики. Институт повышения квалификации предлагает курсы для учителей, рассчитанные на широкий круг педагогов, а сотрудники научно-исследовательского института участвуют в разработке комплекта учебных пособий по изучению удмуртского языка и по краеведческим курсам. В настоящее время линейка учебников по удмуртскому языку включает буквари и учебники с первого по девятый класс. Эти учебники бесплатно поставляются во все школьные библиотеки по заказу образовательного учреждения. Учителя гуманитарных гимназий, в том числе те, которые участвовали в нашей серии исследовательских интервью, сами являлись соавторами учебников или участвовали в апробации учебного материала (Инт. 3, 6, 13, 15).

В сельских и в городских общеобразовательных школах чаще всего имеется только один учитель, преподающий предметы этнокультурного компонента. В этой ситуации особенно важным становится регулярный контакт учителей за пределами школ. С одной стороны, общение между учителями усложнилось в связи с передачей функций районных методических объединений, которые действовали в пяти районах города, Муниципальному методическому центру (ММЦ). Возникли сложности с координацией реализации этнокультурных программ, учи-

телям стало сложнее планировать методические мероприятия в режиме работы шесть дней в неделю в две учебные смены. С другой стороны, ММЦ имеет больше возможностей своевременно информировать учителей о мероприятиях и программах. К сожалению, общее количество учителей удмуртского языка невелико. Опираясь на материалы интервью, можно установить, что учителя довольно интенсивно взаимодействуют в рамках профессионального общения. Образуется тесный круг обмена информацией и методическими находками (Инт. 12, 13). Все учителя, участвовавшие в интервью, указывали, что у них личные, доброжелательные отношения с авторами учебников и методических материалов.

Важную роль в методических разработках играют преподаватели факультета Удмуртской филологии, которые сотрудничают с методическими центрами и школами. До реорганизации национальной гимназии на базе одной из общеобразовательных школ была организована кафедра методики преподавания удмуртского языка и литературы. Учителям школы предоставлялась методическая поддержка, осуществлялась апробация методик, проводились консультации педагогов других школ города (Инт. 9). С появлением специализированной национальной гимназии многие формы методической поддержки стали оказываться на ее базе. Таким образом, образовательные ресурсы аккумулируются в престижных школах.

Тенденция к концентрации образовательных ресурсов в гимназиях привлекает в них педагогический персонал. В одном из интервью учитель указывает на то, что ученики национальных классов в гуманитарной гимназии могут рассчитывать на специальное тьюторское, психологическое и логопедическое сопровождение. Ученики национальных классов в городских общеобразовательных школах такого пристального внимания не получают. Но ни те, ни другие так и не достигают уровня свободного владения языком.

Следует говорить о двух типах методических проблем, которые возникают в процессе преподавания родного языка. С одной стороны, это проблемы, в большей степени характерные для

сельской местности, расхождения литературного языка и разговорной речи. Второй тип проблем стоит перед учителями городских школ. Он связан с обучением языку вне среды повседневного общения. Рассмотрим каждый тип более подробно.

Сельские информанты указывали на то, что если на момент начала обучения родители могут быть заинтересованы в том, чтобы ребенок сохранил знание удмуртского языка, то позже они обнаруживают, что лексика, особенности словоупотребления, значения слов отличны от разговорного языка. Определенная степень растерянности у самих учителей проявлялась в ходе интервью:

*И вот эти вот слова новые. Да мы их сами не знаем.
Эти слова мы не употребляем вообще (Инт. 19).*

Ученики испытывают затруднения с выполнением домашнего задания, так как родители не в состоянии помочь им. Эта ситуация способствует еще большему снижению мотивации и детей, и родителей. Часы, выделенные для языковых и краеведческих предметов, представляются родителям лишней учебной нагрузкой, не имеющей ценности в будущем:

Но и родители, когда их дети приходят в пятый класс, видят, что в национальном классе сетка часов растянута, а в обычном классе после обучения дети быстрее уходят домой. <...> А так, да пятый класс! Да как это так! И стали настраивать детей, стали ходить. И дело заглохло (Инт. 1).

Затруднения учителей, учеников и родителей, как представляется, связаны не столько с изучением собственно предмета, сколько, особенно в крупных школах, с разным уровнем исходной языковой компетентности у детей. В интервью учителя особо подчеркивают, что некоторые дети говорят свободно, некоторые — только понимают устную речь, а некоторые не говорят и не понимают. Методические навыки учителя позволяют справиться с этой разницей тем успешнее, чем меньше класс и чем больше возможностей для индивидуального подхода

к детям. Нельзя говорить, что ресурсы для индивидуального подхода в сельских школах совершенно отсутствуют. Но они направлены на «основные» предметы, которые предполагают подготовку к экзаменам ЕГЭ, а не на предметы этнокультурной направленности, не предполагающие такую проверку знаний. Все информанты, бывшие учителями среднего или старшего звена, в ходе интервью переходили к нарративу, который выражал беспокойство по поводу результатов ЕГЭ.

Результаты изучения удмуртского языка в городских школах в отсутствии повседневного общения схожи с результатами овладения иностранным языком. До последнего времени преподавателями удмуртского языка были те, кто прошел традиционную подготовку преподавания удмуртского языка как родного. Одна из информантов использовала условный термин «*традиционщики*» (Инт. 15). Но среди учителей, пришедших в школу в 2000-х гг., были выпускники современных программ, которых готовили как преподавателей удмуртского и иностранного языков.

К этому поколению принадлежат четверо информантов. Это молодые учителя до 35 лет. Все они в интервью говорили о том, что университетские программы, совмещающие изучение удмуртского и одного из иностранных языков (английского или финского), позволяют успешно использовать методику преподавания иностранного языка в применении к удмуртскому (Инт. 6, 13, 15, 16). Дисциплины по методике преподавания удмуртского языка по-прежнему строятся как методики преподавания родного языка детям, которые знают его как первый язык. Но у учителей есть возможность привносить методику обучения иностранного языка в курсы удмуртского для обучения городских детей, которые не имеют возможности общаться на нем за пределами учебного класса.

Продуктивное совмещение методик сталкивается с идеологической проблемой, поскольку требует уравнивания в рамках образовательной риторики удмуртского (родного) и иностранного языка, а значит признания удмуртского иностранным. В образовательной теории и практике еще не закрепилась терминология первый-второй-третий и далее языки. Поэтому мето-

дические вопросы оказываются тесно связаны с положениями государственной концепции образования:

Так как у нас удмуртский как иностранный, скажем. Правда, не любят, когда так говорят, ну... удмуртский как второй. Но это неправильно, потому что он все-таки в Удмуртии не может быть иностранным. Методику иностранного языка, да, применяем, но он все-таки не иностранный. Он как второй государственный язык (Инт. 15).

На фоне идеологического противопоставления фактически происходит методическая преемственность. Такая преемственность, в свою очередь, создает все те трудности, которые характерны для современных подходов в преподавании иностранного языка. Мало внимания уделяется развитию навыков устной речи, развивается умение читать и писать. Учительница с опытом преподавания удмуртского и иностранного языков указывает на дефицит пособий, позволяющих развивать навыки устной речи:

Я, как преподаватель иностранного языка, сравнивая, как это может выглядеть в идеале, могу сказать, что уровень, скажем так, средний. Хотелось бы, чтоб было больше рабочих тетрадей. Чтобы были диски к учебникам для аудирования и так далее (Инт. 16).

Безусловно, есть важное различие: учитель, преподающий иностранный язык, не является носителем языка, для него иностранный — не первый язык. В то время как удмуртский язык преподается учителями, для которых это родной язык. Однако критерием качества уроков остаются письменные показатели. Директор одной их общеобразовательных школ замечает:

Ну я присутствовала на уроках удмуртского языка. Достаточно качественно урок проведен. И дети язык знают, то есть они подчеркивали все эти подлежащие и сказуемые (Инт. 10).

Несмотря на несколько лет обучения языку, городские дети, не имеющие круга родственников, общающихся на удмуртском в повседневной жизни, почти не говорят на нем. Хотя в ходе проведения фокус-группы с учениками гуманитарной гимназии дети говорили о том, что умеют читать и немного понимают чужую речь.

Во время группового интервью все участвовавшие в нем учителя удмуртского языка согласились с тем, что грамматические и синтаксические основы русского языка служат базой для овладения удмуртским языком. 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 методика 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, работавшие с детьми, которые изучали удмуртский язык как второй, вынуждены были работать без дополнительной квалификации, четких методических указаний и без специальных учебников. Многого делалось «по наитию». Сетка курсов регионального и школьного компонента могла изменяться из-за необходимости включить курс, рекомендованный на федеральном уровне. Например, учитель краеведения вынужден был приспособиться к курсу «Основы мировых религий», который должен читаться во втором полугодии четвертого класса и первом полугодии пятого класса.

Получается так что первое полугодие в четвертом классе у меня краеведение, второе полугодие — осно-

вы мировых и светских культур, в пятом классе — первое полугодие — основы мировых религий, а потом снова краеведение, то есть вот тут такой разрыв немного получается (Инт. 6).

Ситуация с курсом краеведения осложнялась тем, что, будучи региональным сегментом книгоиздательства, учебники краеведения выходят редко, они невысокого полиграфического качества, представляют собой единичные издания, а не полные серии для различных классов. За последнее десятилетие издательство «Удмуртия» выпустило один специальный учебник по краеведению для 9-х классов коррекционных школ¹, который, благодаря доступному стилю изложения материала, используется для преподавания курса краеведения в начальных классах общеобразовательных школ. Методической трудностью учителя считают отсутствие методических разработок по курсу краеведения, хотя в условиях общеобразовательной школы, когда на освоение регионального компонента выделяется всего один академический час в неделю, изучение курса краеведения предпочтительнее, чем изучение удмуртского языка (Инт. 3). В нескольких интервью учителя говорили о необходимости ввести в практику учебных заведений право учеников на выбор факультативных предметов, прежде всего предметов гуманитарного цикла.

Без принятия своевременных организационных мер учителям и завучам городских школ пришлось в сжатые сроки разработывать учебные планы, рабочие программы, новые методики. Не было достаточной консультативной и методической поддержки.

Учителя испытывали трудности из-за недостаточного количества учебников. Мы уже упоминали, что учебниками родного языка национальная школа обеспечивается по республиканской программе. Учебники предоставляются прежде всего ученикам начального звена и передаются из одного класса в другой еже-

¹ Козлова Н. Т., Украинцева А. Ю. Наш край: Приложение к учебнику «География. Государства Евразии» для 9 класса: учебное пособие для 9 класса специальных образовательных учреждений VIII вида. Ижевск: Удмуртия, 2006.

годно. Хуже всего учебниками обеспечено среднее звено. В серии учебников для детей, слабо владеющих удмуртским языком, которая планировалась как полный комплект для средней школы, охватывающий 5–9 классы, не был издан учебник для 9 класса.

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 час». Поэтому методические наработки становятся тайным знанием, работой, выполненной не за вознаграждение, а по велению души. Таким знанием неохотно делятся даже внутри педагогического коллектива:

Инт. Есть у вас общий фонд методических материалов?

В. Г. У каждого своя копилка. Там, конечно, я и «за» копилку, и «против». Потому что где-то я делаю на 50 уроков. А кто-то — на 5 уроков. И будет пользоваться. Тем более от души. Это сидишь, душу вкладываешь. Когда вкладываешь душу, то и относишься так же и к этому. Кто-то сделал, я взяла, могу и забыть. Могу и положить куда-то. Ну и все равно это не то... (групповое интервью).

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. Согласно последним рекомендациям, учителя должны вводить в преподавание курса такую форму работы, как проектная деятельность учащихся. Они тоже становятся вопросом личного энтузиазма педагогов и понимаются как то, что «идет от сердца» (Инт. 5).

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:

Если мне что-то очень хочется, я стараюсь это делать. Но времени не хватает. То есть вот за это, за это, за это хватаешься, и в итоге получается, что постоянно голова кругом... И вот вместо того, чтобы с двух до шести заниматься творчеством, заниматься теми же самыми конспектами, мы все это переносим на вечер, ночь. И если бы была достойная оплата труда в одном месте, да я жила бы в этой школе (групповое интервью).

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 использованием презентаций учителя должны приносить свой ноутбук. Мы должны отметить, что у учителей формируется позиция, когда они понимают, что им неоткуда ждать методической и/или консультативной поддержки, что их профессиональные достижения — это вопрос их личной активности и *«надо самим потихонечку действовать»* (Инт. 4).

Многие учителя достигли пенсионного возраста и не склонны вносить изменения в привычные формы работы, что, конечно, вовсе не говорит о низком качестве их уроков: так, опытные учителя компенсируют отсутствие техники другими приемами. Представляется, что барьер связан не с наличием или отсутствием техники, а скорее с директивным характером управления в сфере образования. Введение программ и технических предписаний диктуется «сверху», часто принимаются только общие решения, а способы внедрения оказываются непродуманными.

Значительная часть методических проблем связана с дефицитом средств, выделяемых на обеспечение образовательных

программ вообще, и этнорегиональных программ в частности. В ответах на вопрос информантов о финансировании этнокультурных программ и конкретных мероприятий звучал широкий спектр различных, даже противоположных мнений. Одни учителя считали, что этнокультурные программы полностью финансово обеспечены (Инт. 9, 13, 17), другие, напротив, говорили о полном отсутствии финансирования (Инт. 10, 12, 27). На наш взгляд, причиной такого разброса точек зрения является то, что реализация этнокультурных программ и в городе, и в селе стимулировалась нефинансовыми рычагами. Например, работа учителя с национальным классом, в котором количество учеников меньше установленной «нормы», оплачивалась по полному тарифу. Таким образом, проблема финансирования понималась информантами как практика прямого выделения денежных сумм. Следовательно, надбавки за ведение уроков на удмуртском языке, разовые поощрительные выплаты на организацию учебных и внеучебных мероприятий, предоставление учебников в библиотеку школы могут не рассматриваться как формы финансовой поддержки.

Информанты, которые говорили об отсутствии средств на реализацию этнокультурных программ, подразумевали ограниченные возможности в привлечении дополнительного финансирования. Количество и объем финансирования по образовательным грантам невелики. Основная финансовая поддержка может исходить от родителей и спонсоров, поиск которых тоже происходит через родителей.

В этом отношении продуктивным является опыт гимназии, так как в гимназии учатся дети из семей, обладающих большим финансовым, социальным и культурным капиталом. Родители способны увидеть результаты образовательных и дополнительных программ и оплачивать приобретение дополнительных учебных пособий, поездки, костюмы. Родители также имеют возможность обратиться на предприятия или в коммерческие фирмы за финансовой помощью.

***Информант:** Ну спонсорская помощь, мы просто пишем письма, опять же первыми помощниками яв-*

ляются родители, т. е. мы собираемся с родителями, обговариваем, что будет проект, будем участвовать? Но это вот как я работала до этого, потому что сейчас у нас немножко другая специфика, и тогда мы с родителями обговариваем, кто кого может предложить, соответственно, я составляю письмо от гимназии и уже где-то сами родители, где-то я сама, мы идем лично туда, кланяемся, ну так уж утрирую, да, и, соответственно, письма просто расходятся по всему Ижевску, либо дальше.

Исследователь: *А какие масштабы этой помощи?*

Информант: *Конечно, не огромные, скажем так, но вот в прошлом году, когда мы ездили в Эстонию, спонсорская помощь, она была такой, что мы полностью закрыли дорогу детям. <...> Радиозавод нам тоже помогает, потому что они все-таки с давних времен, с советских, поддерживают с нами контакты... (Инт. 15).*

Финансовое участие родителей возможно только в ситуации, когда они видят в этнокультурных программах ресурс для развития своих детей. В сельских школах значительная финансовая помощь со стороны родителей очень ограничена, хотя информанты отмечали, что если есть необходимость купить что-либо для занятий (учебник или рабочую тетрадь, пособия), то родители стремятся обеспечить детей всем необходимым: «*знают, что надо купить*» (Инт. 17).

Основными причинами сокращения количества этнокультурных классов все информанты называли, во-первых, сужение сферы общения на удмуртском языке, а во-вторых, отсутствие перспектив при дальнейшем обучении (Инт. 7, 8, 9, 10, 12).

В прошлом году вот я выпускала класс, у меня были две девочки. Вот они и в 10-м классе и в 11-м классе принимали участие и в олимпиадах, и в научно-практических конференциях, и вообще в каких-то конкурсах по удмуртскому языку и литературе. <...> Вот

даже одна из них хотела поступать на удмуртский, но что-то потом так это колебалась-колебалась и не стала поступать... (Инт. 7).

Многие информанты говорили о том, что отношение к удмуртам и удмуртской культуре изменилось, даже по сравнению с началом 2000-х, когда, по оценкам учителей и представителей администрации, степень неприятия этнокультурных программ была выше. Важно отметить, что в конце 1990-х было наибольшее количество школ, где были открыты национальные классы, и учеников в них. В настоящее время совершенно нет инцидентов, связанных с оскорбительными высказываниями (Инт. 12, 15, 21, 23, 26, 27). Возможно, проявления нетерпимости объяснялись именно административным нажимом.

В последние годы, по мнению городских информантов, растет интерес как к этническому языку, так и к этнической культуре. Это характерно, прежде всего, для образованных родителей, которые рассматривают этнокультурное образование как культурный капитал.

Я могу сказать, что очень сложно было набирать детей в удмуртский класс, индивидуально с каждым надо было разговаривать и убеждать в том, что это очень интересно и перспективно. Но я вижу, как родители из года в год меняются. У меня сейчас второй класс. И я вижу, как меняются родители, как меняется их отношение к своему национальному... Наши родители они становятся помощниками, и во втором классе, например, у меня половина детей вообще русские, родители осознанно их привели. И сами вместе с детьми изучают удмуртский язык (Инт. 15).

Тем не менее, учителя не описывают результаты освоения этнокультурной программы как возможности для будущей занятости или образовательной стратегии, но осознают культурный

капитал, который получают ученики, как преодоление границ коммуникации и расширение границ взаимодействия. В случае учеников гимназии переход символических границ произошел через преодоление пространственной границы после поездки в Эстонию:

Я из года в год вижу, как они меняются, особенно когда они в первый раз выехали за границу. <...> На все вот эти мероприятия мы ходили сначала из-под палки. <...> А теперь они спокойно могут пойти сами, нафоткать, мне показать. Я была очень удивлена, когда я сидела на мастер-классе, потому что я не знала этого танца, а они спокойно встали и без разницы, умеют они это делать или не умеют, они готовы пробовать себя везде, да, и не боятся ошибаться, это самое главное. Для этого надо, чтобы они один раз перешагнули, вот границу перешагнули. В нашем случае эта граница реальная была, да? Т. е. они попали в среду, где они были интересны такими, какие они есть, со своими ошибками, недостатками (Инт .15).

Важным аспектом реализации этнокультурных программ является деятельность общественных организаций. Наиболее активно политику сотрудничества со школами ведут ОО «Удмурт Кенеш» и молодежное крыло этой организации «Шунды». Деятельность молодежной организации направлена прежде всего на сельские школы. Во-первых, сотрудничество со школами включает культурные мероприятия, чаще всего, приуроченные ко дню государственности Удмуртии (4 ноября 1920 г. был определен территориально-административный состав Вотской автономной области). Во-вторых, благодаря деятельности этнических общественных организаций в школьные библиотеки передаются книги местных авторов на русском и удмуртском языках. В этом случае речь идет не об учебниках, а о художественной литературе. В-третьих, «Удмурт Кенеш» организует встречи

школьников с известными деятелями культуры и искусства. Интенсивность взаимодействия этнических общественных организаций и каждой конкретной школы зависит от степени включенности учителей в их деятельность. Те учителя, которые сами являются активными участниками деятельности общественных организаций, перечисляют большое количество мероприятий и случаев конкретного сотрудничества (Инт. 13). Учителя, в большей степени дистанцированные от общественной деятельности, отмечают, что «Удмурт Кенеш» проявляет недостаточно инициативы. Его активисты почти не выезжают в школы, все мероприятия проводятся в культурных центрах, и участие в них не всегда можно совместить с учебным процессом в школах (Инт. 7).

Дополнительной ресурсной базой для сельских школ являются дома культуры, которые также составляют инфраструктуру села. По свидетельству информантов, большинство культурных мероприятий проходят на базе школы. Ученики, родители и учителя активно рекрутируются для участия в фольклорных праздниках и общественных мероприятиях (Инт. 18, 22). Кроме того, сельские учителя рассказывали о праздничных мероприятиях, посвященных традиционному крестьянскому календарю. Такие праздники характеризуются информантами как имеющие этническую специфику. Но на участии родителей и, шире, сельской общественности делался особый акцент.

Сельские учителя подчеркивали тесную связь с родителями по принципу близкого знакомства и соседства: «живем в селе, всех видим. Все знаем, вот и получается, что иногда тесное общение мешает работе...» (Инт. 27).

Во всех случаях, когда предварительные беседы перед интервью происходили в учительской или в кабинете завучей, разворачивалось бурное обсуждение роли родителей в принятии решений в школе. Высказывались противоположные мнения, от «*как администрация скажет, так и будет*» до «*родители до всего дойдут и все изменят*». Нужно учитывать, что в таких дискуссиях учителя высказывались как профессионалы

и как родители, поскольку имели детей школьного возраста. Вероятно, многое зависит от конкретных организационных условий школ и позиции администрации и преподавательского коллектива.

Тем не менее, усилий образовательных и общественных структур явно не достаточно, чтобы поддерживать устойчивый интерес учеников школ и их родителей к обучению по этнокультурным программам. Количество школ и учеников, которые участвуют в реализации программ, неуклонно сокращается и в городе, и в селе. Даже в тех школах Ижевска, где каждый год комплектовали этнокультурный класс, в 2013/2014 учебном году не набралось достаточно желающих (Инт. 7, 8). Количество сельских школ сокращается из-за уменьшения детей школьного возраста и из-за активной миграции в город молодых семей.

Основными проблемами, которые сопровождали реализацию этнокультурных программ все двадцать лет с середины 1990-х годов, информанты, участвовавшие в интервью, называли, во-первых, слабую мотивацию у учеников и родителей. Во-вторых, важным фактором было отсутствие коммуникативного пространства, где происходило бы общение на удмуртском языке. В течение четырех-девяти лет изучения удмуртского языка ученики национальных классов не усваивают его до такой степени, чтобы они могли свободно общаться. По словам одного из директоров школ, в городе этнические программы реализуются *«только на словах»* (Инт. 10).

Сейчас школы обладают слабой степенью автономии. Некоторые образовательные инициативы, исходящие как от федеральных, так и от региональных властей, недостаточно подготовлены, поэтому справедливо воспринимаются сотрудниками школы как «бзик» (Инт. 7). Можно предполагать, что именно формы внеурочной активности создадут для большей вариативности образовательных программ.

Результатом сравнительного описания организационных условий реализации этнокультурных программ в сельских и городских школах является уточнение как универсальных харак-

теристик региональных учебных организаций, так и их особенностей. Различия между городскими и сельскими школами оказываются решающими.

Этнокультурные программы в школах имеют статус дополнительных и факультативных предметов. Учителя признают, что предметы этнокультурного цикла уступают по значимости курсам основной программы. Причины низкой заинтересованности имеют различные основания. В городе удмуртский язык не используется из-за отсутствия коммуникативного пространства. В сельской местности, где широко используется разговорная речь, не востребован литературный язык, который преподается в рамках школьных предметов.

Перед городскими и сельскими учителями стоят различные методические проблемы. В селе — различие между разговорным и литературным вариантами языка. В городских школах основная методическая трудность — развитие приемов преподавания удмуртского языка как второго (иностранного). При этом в сельских и городских школах учителя не имеют достаточного объема ресурсов для методических разработок. Кроме того, имеют место финансовые ограничения для введения новых форм урочной и внеурочной работы в рамках этнокультурных проектов. Основные финансовые затраты несут школы и родители. Поэтому этнокультурные программы наиболее успешны в престижных школах.

В связи с переходом на программы ФГОС этнокультурные программы стали переходить из режима урочного преподавания в категорию внеурочной деятельности. Этот процесс сложно оценить однозначно. С одной стороны, предметы краеведческого цикла и уроки удмуртского языка переходят в разряд факультативных. Они могут реализовываться в рамках кружковой работы или дополнительного образования. А значит, они могут быть относительно выведены из учебного плана или заменены другими программами в рамках образовательной конъюнктуры. Но с другой стороны, если участие в занятиях будет добровольным, это сможет повысить мотивацию и учеников, и родителей.

2.3. Опыт национальной гимназии: привлечение ресурсов в специализированную школу¹

Большинство этнокультурных программ реализуются в школах в условиях организационных трудностей и дефицита ресурсов. В настоящем разделе рассматривается пример эффективного привлечения ресурсов в образовательную организацию для развития этноориентированной учебной программы. Национальная гимназия становится привлекательным для родителей учебным заведением благодаря уникальной учебной программе. Одновременно национальная гимназия интересна с точки зрения совмещения установок, характерных и для сельских, и для городских школ.

Деятельность общественной организации «Удмурт Кенеш», образованной в 1991 году, включала продвижение идеи сохранения удмуртского языка и культуры. Особый акцент делался на работу с молодежью. К тому времени уже существовала молодежная общественная организация «Шунды» (основана в 1990 году), 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: 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 связа-

¹ Материалы этого раздела впервые были опубликованы в Журнале исследований социальной политики Власова Т. А. Инклюзивные и эксклюзивные практики в системе национального образования: кейс-стади школы с этнокультурным компонентом города Ижевска // Журнал исследований социальной политики. 2013. Т. 11. № 2. С. 207–220.

ны 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. Из средней группы я собирала желающих, приходила до смены, чтобы проводить эти занятия. Условий не было: то в раздевалке, то в музыкальном зале, то вообще в спальне. 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 (Инт. 3).

В Ижевске позиции национальной элиты были достаточно сильны, чтобы продвигать необходимость интеграции разрозненных учебных классов в национальную школу. Решение об открытии Национальной гимназии было принято в ноябре 1994 года, 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 и, по логике вещей, стали учителями в национальных классах. Можно предполагать, хотя это прямо не произносится в интервью, что родители, учителя и ученики первых лет существования национальной гимназии составляли круг социально близких друг другу людей, сообщество коротких социальных связей.

С 1996 по 2005 год занятия классов Национальной школы проходили в здании бывшего детского сада. Для старших классов гимназия была вынуждена арендовать помещения близлежащих школ города. В 2005 году Национальная школа была объединена с одной из общеобразовательных школ. В интервью учителя отмечают, что главной особенностью школы они считают именно преподавание удмуртского языка (Инт. 3, 6).

В интервью прослеживаются важные характеристики национального образования, которые могут рассматриваться как имеющие инклюзивный характер. Существование национальных классов и национальной школы рассматривается как дело государственной важности и условие развития этнической культуры. В изучении удмуртского языка и в курсах краеведения активно используется государственная символика. Она играет важную роль в оформлении наглядного материала как в коридорах школы, так и в классах. На оформление стендов выделяются специальные средства.

Педагоги и администраторы указывают на существование различных видов финансовой поддержки. Материальная база Национальной гимназии 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. Директор школы упоминала о помощи со стороны местных депутатов и чиновников республиканских и муниципальных органов власти. Эта помощь носит разовый характер. Она выражается не в денежных суммах, а в первоочередном осуществлении каких-либо работ по обустройству. Судя по некоторым замечаниям в ходе интервью, в школе обсуждается идея создания Попечительского совета. Как известно из неформальных 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 УР, существует надбавка в размере

15 % за преподавание предметов на национальном языке. Учителя гимназии получают как указанную надбавку, так и надбавку в размере 15 % за преподавание в школе повышенного уровня. Конечно, нельзя говорить о существенной разнице 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 гимназии прилагает усилия для того, 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 на момент интервью (2011 г.) приобретался родителями.

Вторым важным фактором является возможность сотрудничества с рядом общественных объединений и организаций. Среди партнеров директор школы называет общественную организацию «Удмурт Кенеш», объединяющую представителей национальной интеллектуальной элиты, телекомпанию «Моя Удмуртия», факультет удмуртской филологии Удмуртского государственного университета, Министерство образования УР, в частности НИИ Национального образования при министерстве образования. Сотрудничество с этими организациями дает гимназии возможность участвовать в учебно-научных и фольклорных мероприятиях республиканского масштаба. Ежегодно на базе гимназии проводятся олимпиада по удмуртскому языку и конференция по национальному языку и краеведению для учеников из школ республики «Гердовские чтения». Участие в этих мероприятиях позволяет рассчитывать на дополнительные виды финансирования, а также способствует формированию положительного имиджа Национальной школы.

Сотрудничество с научно-исследовательским институтом национального образования при Министерстве образования УР позволяет учителям удмуртской школы, в отличие от учителей удмуртского языка из села или «обычных» городских школ, создавать методические разработки. В национальной школе прохо-

дят курсы повышения квалификации, которые проводятся НИИ Национального образования при министерстве образования и Институтом повышения квалификации учителей. В школе осуществлялась апробация программ изучения удмуртского языка как иностранного. Работа над апробацией программ обеспечила существование разноуровневой программы изучения удмуртского языка в пределах одного класса. Само по себе это важно, так как все другие предметы реализуются по единой для всего класса программе, в этих условиях декларированный индивидуальный подход имеется только в риторике. Представляется, что именно разноуровневые программы могут обеспечить каналы инклюзии в современной школе. 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 ходе урока, по словам учителей, детям предлагаются задания, соответствующие их уровню. Однако, судя по наблюдениям, из-за преобладания городских детей в основу программы положена последняя из перечисленных методик, а методика второго типа практически полностью вытесняется.

Директор, завучи и учителя говорят, что *«родителям нравится школа»* (Инт. 4). Администрация школы уделяет большое внимание работе со СМИ, благодаря чему в городе знают, что дети, которые учатся в национальной школе, участвуют в съемках телепрограмм, в концертах и фестивалях. У многих учителей дети учатся в национальной школе или учились в ней. Поэтому учителя, говоря о мотивации родителей, часто опираются и на собственный опыт.

Национальная гимназия имеет высокий уровень гуманитарного образования, в частности языкового. Привлекательность гимназии 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 гимназии со второго класса

изучается английский, а с седьмого — немецкий. Кроме того, в качестве предметов по выбору ученики могут изучать финский и венгерский. Указанные языки изучаются под руководством университетских преподавателей. 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, затраты по этим поездкам несут родители, поэтому далеко не все дети выезжали за границу, но сама возможность зарубежных контактов оценивается многими как очень привлекательная.

Образовательная политика факультета удмуртской филологии, на котором предлагаются учебные программы изучения удмуртского и английского/немецкого языков, а также удмуртского и венгерского/финского, позволяет поддерживать преемственность школьного обучения и обучения в вузе. Многие учителя национальной школы являются выпускниками подобных программ УдГУ или программы преподавания удмуртского и русского языка в Глазовском пединституте.

С середины 2000-х отдельные национальные школы (удмуртская и татарская) в целях оптимизации их финансирования стали реорганизовываться путем их слияния с общеобразовательными школами. Этот процесс обсуждался в интервью с директором, завучем и учителями. Первые годы своего существования школьные классы находились на базе детского сада. Появление в рамках школы среднего и старшего звена заставило администрацию города искать базу для обучения. После поиска различных вариантов было принято решение реорганизовать одну из школ города. Важно, что эта школа находилась в одном из спальных районов, довольно далеко от центра. Этот перенос вызвал недовольство со стороны активистов «Удмурт Кенеш», впрочем, довольно слабое, которое описывает нынешний директор гимназии:

Вы знаете, по этому поводу у самого удмуртского сообщества было достаточно много дискуссий. И вообще-то были такие разные мнения, причем не

просто даже негативные, а такие еще в грубой форме. Что вот, мол, удмуртов там чуть ли не на окраину города. А <...> сейчас мне кажется, что у нас тут райский уголок уже. Садик у нас появился, территория тут. Скоро еще цветы появятся. Есть поле для деятельности. Все есть условия (Инт. 1).

Перемещение школы из центра на периферию благотворно сказалось на развитии района, так как национальная школа в условиях неплохого финансирования участвовала в благоустройстве района. Директор школы указывает на факторы, которые расцениваются как приобретение нового, «периферийного» положения: экологичность, обеспеченность инфраструктуры района, транспортная доступность. Во-первых, экологическое благополучие района связано с отдаленностью крупных заводов. Как в большинстве среднерусских городов, спальные районы, строившиеся в 60–70-х гг., сейчас являются «зелеными зонами». В районе, где расположена школа, есть парковые массивы, довольно много деревьев, дворы хрущёвок обильно засажены зеленью. Эта «экологичность» расценивается как безусловный плюс по сравнению с загазованным центром. Во-вторых, застройка периода 60–70-х гг. предусматривала обширную инфраструктуру района: детские сады, школы, поликлиника, почтовое отделение, сеть магазинов. В последние годы в этом районе построен крупный торгово-развлекательный центр с досуговой площадкой и многозальным кинотеатром. Его строительство совпало по времени с реорганизацией гимназии. Это, скорее всего, случайное совпадение повысило престиж района. В-третьих, строительство торговых и развлекательных комплексов привело к тому, что район стал удобной транспортной развязкой. В этот район было удобно добираться и до строительства торгового центра. В настоящий момент продлены некоторые автобусные и троллейбусные маршруты. Думается, что транспортная доступность учитывалась уже на этапе принятия решения о переносе национальной гимназии. Как удалось установить, и некоторые учителя, и многие ученики добираются до школы из дру-

гих, достаточно отдаленных районов города. Некоторые ежедневно приезжают из близлежащих сел, например, Лудорвай, Завьялово.

В настоящее время часть школьного здания переоборудована в детский сад. Здания этого комплекса обнесены довольно высоким забором, который, хотя и открыт для доступа (там оборудована спортивная площадка и есть сквер со скамейками, где гуляют молодые мамы с маленькими детьми), но создает контролируемую территорию, куда затруднено проникновение посторонних, нетрезвых компаний. На ночь ворота закрываются. Но эта огороженная территория создает условия для поддержания порядка на спортивных площадках. В сквере разбиты клумбы с цветами. Территория школы воспринимается учителями, школьниками и родителями как «своя», такая, за которой можно и нужно ухаживать и которую необходимо беречь.

В рассказах учителей национальная гимназия оказывается тем местом, где дети не чувствуют к себе враждебного отношения, не подвергаются насмешкам, могут рассчитывать на «понимание» (в том числе и языковое) со стороны учителей. Как на уровне внутришкольной документации, так и в риторике представителей администрации гимназии проводится значимое сопоставление глобального и локального. Само по себе существование национальной школы понимается как условие этнической толерантности и условие интеграции учеников в мировую культуру:

А мы учим для проживания в таком полинациональном, полиязычном, многообразном мире. И родной язык, он должен являться только тем, ну началом что ли начал в мировую культуру, в мировое сообщество. Начинаешь познавать, осваивать с освоения своего родного языка (Инт. 2).

В интервью информанты быстро переходят к сравнению город–село в рамках символики индустриального и традиционного миров. Село и город противопоставлены друг другу так, что село оказывается местом, где сохраняются национальный язык и обычаи:

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 годы 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 трансформирующему влиянию внешнего мира. Все указанные характеристики переносятся на национальную школу.

В первые годы, когда школа представляла собой почти семейное пространство, учителям и администрации было относительно легко поддерживать тесное общение. Например, первый выпуск национальной школы, набиравшийся в 1995 году, с первого по одиннадцатый класс вел один учитель, преподававший удмуртский язык и осуществлявший классное руководство (Инт. 4). После объединения с общеобразовательной школой в 2005 году 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 ребя-

та 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 (Инт. 3).

В нескольких интервью устойчиво прослеживаются противопоставления наши – не наши, свои – не свои в отношении детей, учителей и родителей, если рассказ относит ко времени реорганизации (Инт. 3, 4). В повседневной коммуникации возникают ситуации, когда происходит опознавание «своих» по принципу: говорит ли человек по-удмуртски.

Они (дети — Т. В.) испытывают такую потребность, недостаток. И они так каждый раз удивляются, что вроде бы я предмет-то я веду на русском языке, а в коридоре вдруг заговорю по-удмуртски (смеётся), «вы тоже удмуртский знаете?», и прямо такой огонёк в глазах загорается значит... О-о-о! Это вот наш человек, значит с ним можно поговорить на удмуртском языке. Какая-то такая неуловимая ниточка, что ли... (Инт. 6).

Те учителя, которые преподавали в национальных классах с момента образования школы, также сложно переживали вхождение в другое пространство и другой коллектив.

Ну я не знаю, там какие-то моменты были внутренние, <...> вот я иду в никуда, <...> я иду вот в совершенно другое пространство, как это будет, конечно, для меня это было непонятно. <...> Ну вот эту политику ведет именно министерство образования, я просто поверила и пришла (Инт. 4).

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 гимна-

зии, включая технических служащих, составляет 70 %. Большинство учителей, родителей, учеников за прошедшие годы пережили трансформацию как индивидуальной, так и коллективной идентичности. Для большинства людей этническая идентичность — вопрос сочетания постоянно меняющихся представлений, например, в интервью одного из учителей мы можем уловить конфигурацию ситуативного «дрейфа идентичности».

Я человек так сам... больше себя ощущаю русским, хотя тоже происхождение такое, смешанное у меня. Отец — мариец, мать — русская, владела обоими языками и знала культуру. Но в виде потом финно-угорская это культура интересно даже в этом плане... интересно постигать, изучая удмуртскую культуру, удмуртский язык и сравнивать с теми, ну марийскими у нас языками, которыми я владею, вообще-то не полно, но владею (Инт. 5).

Конечно, в повседневном общении преобладает русский язык, но можно услышать, как на удмуртском общаются педагоги, реже — ученики. Одна из учительниц замечала, что бывают дни, когда в школе она говорит только на удмуртском (Инт. 6). Чаще всего обсуждаются повседневные ситуации, однако директор рассказывает о случаях спонтанного использования детьми удмуртского языка, в том числе вне специальных уроков:

Недавно, в прошлом году, мы анализировали тоже ситуацию. Вот они на уроке физики говорят на удмуртском языке. И не всегда переводят. А она (учительница — Т. В.) не знает удмуртский язык. Я бы, говорит, конечно, им объяснила то, что им не понятно, но они между собой обсуждают. А мы говорим: вот посмотрите, как хорошо они говорят, не стесняются даже физику обсуждать на своем языке. Это хорошая ситуация (Инт. 2).

Только в пространстве, где родной язык востребован, он может стать ресурсом развития детей и школы и трансформиро-

ваться в образовательные запросы, которые связаны со стратегиями занятости. В условиях национальной школы удмуртский язык помещен в специфическую инфраструктуру общения, чтения, ученических проектов, в которой заложен потенциал такого ассимилирующего влияния, что под его воздействие попадают дети, чья этническая идентичность была не устойчивой. 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 перевестись 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. И вот она просто говорит: «Мама, я хочу быть удмурткой». И, конечно, вот такие они пока единичные случаи, да. Но они все равно как бы некий результат, я считаю (Инт. 2).

В нескольких интервью в качестве примера ассимилирующего влияния приводилась «совершенно русская девочка» Даша, которая освоила язык «даже лучше, чем сами мы, чем некоторые удмурты». Бесспорно, эти девочки становятся прецедентными фигурами в пространстве образовательного учреждения, которое остается достаточно замкнутым.

В любой школе учителя пытаются поддерживать такой тип коммуникации, который характерен для семейного общения. Особенного подхода и внимания требуют сельские дети, которые учатся в 10–11 классах национальной школы. В интервью учителя замечают, что часто дети стремятся «просто пого-

ворить» с ними (Инт. 5). Учителя и воспитатели перенимают модели поведения родителей. При этом транслируются идеалы, которые у взрослых ассоциируются с ценностями сельского образа жизни:

Они всё-таки, дети, приходят в отличие от городских, с хорошими добротными национальными признаками. В этих детях, как говорится, ещё живёт совесть, достаточно они тонко чувствуют это... Я сегодня даже посмеялся, у меня немного девочки как-то так повели, ну так как из городской-то культуры. Я говорю, что вы сохраняете самое лучшее, что есть в деревне. А, оказывается, хватает, чего в городе не нужно хватать (Инт. 5).

В риторике национальной гимназии присутствует убеждение, что и учителя, особенно те, которые преподают удмуртский язык, и те, которые жили в селе и поддерживают связь с сельским образом жизни, и дети, особенно сельские, имеют личный опыт соприкосновения с родной культурой (Инт. 5, 6). Мероприятия, связанные с посещением музеев и выставок, экскурсионные, краеведческие и этнографические поездки воспринимаются как возвращение к истокам народной культуры, которые учителя и ученики совершают совместно, и это — инструмент именно культурного сближения, соединения традиции и современности.

За пределами достаточно замкнутого пространства национальной гимназии этническое сообщество размывается. Использование национального языка в регионе стигматизируется. В интервью информанты предлагали разного рода объяснения, от генетически унаследованного стыда (Инт. 3) до негативного влияния урбанистического процесса (Инт. 4).

Дети и родители «стесняются» говорить на родном языке. В школе предпринимались попытки расширить пространство языка: организовывались курсы удмуртского языка для учителей школы (для 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 как необходимое условие для того, чтобы попасть в хорошую школу.

Создание национальных классов в школе имело целью организовать школу с гимназическим статусом, где можно было бы обеспечить доступное и качественное образование для детей из семей этнических удмуртов. Однако практика преподавания родного языка и культуры выявила методические, организационные и финансовые трудности, а также отсутствие специалистов и методических разработок по обучению удмуртскому языку как иностранному. Городские дети, даже в тех семьях, где родители знали язык, но не говорили на нем, могли освоить удмуртский только как иностранный.

Наиболее успешна реализация национального компонента в качестве составляющей части дополнительного образования. В гимназии действуют кружки национальных ремесел, народного танца, фольклорный ансамбль. Проводятся внеучебные мероприятия. Широкая сеть дополнительного образования является очень привлекательной для родителей, они могут освободить время, затрачиваемое на сопровождение детей в учреждения дополнительного образования. В настоящий момент в рекомендациях по внедрению учебных стандартов третьего поколения в начальной школе предусмотрены уроки дополнительного образования. Это дает возможность руководству развивать такие виды работы с учениками.

Национальная школа не является этнически замкнутой, и целый комплекс факторов делает школу привлекательной для родителей разных этнических групп: финансовая поддержка, достаточно высокая квалификация учителей, изучение иностранных языков (английский, немецкий, финский, венгерский). 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 создают распространенный социальный барьер, который разграничивает школы повышенного уровня и «обычные» городские школы. При наборе детей в национальные классы 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.

Как многие учебные заведения Ижевска, гимназия имеет «Школу выходного дня». Кроме того, последние несколько лет здесь функционирует профильный детский сад с изучением удмуртского языка. Еще в момент набора будущих первоклассников учителя «*проводят работу*» с родителями:

Конечно, желающих очень много. Из-за того, что у нас посадочных мест не хватает, не можем всех взять. И поэтому приходится немножко работать с родителями. Кому-то удмуртский язык будет тяжело даваться, кто-то не усваивает русский язык, например. Поэтому предлагаем искать уже другие школы (Инт. 3).

В результате гимназия начала набирать подготовленных учеников, детей с высоким образовательным потенциалом, который во многих случаях сопровождается благоприятным материальным положением семьи. В одном из интервью учитель замечает, что при наборе 10 класса, когда в национальную школу принимают детей из сельских учебных заведений, большее значение имеют не оценки ученика по русскому и английскому языкам, а его успеваемость по изучению родного языка.

Вот, к сожалению, где-то смотрят, где-то нет. Английский могут и проверить, а удмуртский — на

знание или незнание смотрят. Если незнающая группа, то мы уже работаем, как бы для них проводим начальный этап изучения, то есть для них удмуртский язык с азов, как говорится, а другие уже продолжают литературу (Инт. 4).

Прошедшие дети впоследствии получают призовые места на олимпиадах, поощрения за исследовательскую работу, призы за участие в фольклорно-культурных мероприятиях.

С одной стороны, например в одном из интервью учитель-историк сравнивает обстановку в национальной школе с атмосферой Царскосельского лицея из-за схожей функции — воспитание интеллектуальной элиты (Инт. 5), в данном случае — этнической. С другой стороны, существует понимание того, что национальная школа уступает лицеям и гимназиям, входящим в официальные¹ и неофициальные² рейтинги лучших школ Ижевска. Учителя отмечают два фактора, которые, по их мнению, становятся препятствием для развития учеников национальной школы: недостаточный культурный капитал и дефицит педагогических кадров.

Говоря о качестве знаний своих учеников, учителя отмечают низкий уровень начитанности и самостоятельности в изучении предметов. Особенно учителя выделяют старшие, десятые и одиннадцатые классы, куда набирают сельских детей. Эти дети учителями характеризуются как «мотивированные» и «старательные». Однако при этом педагоги отмечают, что *«все-таки уровень у них пониже»* (Инт. 5), что объясняется низким качеством образования и отсутствием учителей в сельских школах.

Отсутствие молодых учителей — структурная проблема всех школ, как общеобразовательных, так и школ продвинутого уровня. Процесс подбора преподавательского состава админи-

¹ Кардопольцева Е. Лицей № 29 Ижевска вошел в двадцатку лучших школ России [Электронный ресурс]. <http://izhlife.ru/education/32476-licey-29-izhevskaya-shel-v-dvadcatku-luchshih-shkol-rossii.html> (дата обращения: 23.04.2013).

² Форум на портале Марк-ИТТ [Электронный ресурс]. <http://izhevsk.ru/forummessage/60/8-17.html> (дата обращения: 5.06.2013).

страцией можно сравнить с коллекционированием редких вещей или раритетов: *«Вы же знаете, как сложно готовить кадры. Это, знаете, мы сейчас по миру пылинки собираем»* (Инт. 5). Одна из учительниц удмуртского языка, с которой проводилось интервью, пришла работать в национальную школу, потому что перебралась жить поближе к Ижевску. Причиной ее переезда из более отдаленного села стала необходимость помогать дочери, которая учится в Ижевске. Еще не сложилась практика возвращения выпускников для преподавания в школе. Таким образом, возникает понимание своего места в иерархии престижных школ города: *«Куда нам до тридцатки...»* (Инт. 5).

Все образовательные достижения детей, однако, имеют значение только в пределах образовательных пространств, то есть 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.

* * *

На материалах исследования городской национальной школы удалось выявить, какие ресурсы могут быть привлечены в учебное заведение с этнокультурной программой. Наиболее важными являются механизмы финансирования. Деятельность гимназии финансируется по специальной республиканской программе, это привлекает в школу «сильных» учеников и учителей. Другими источниками успешности национальной школы 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 касается 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 успеш-

ной реализации этнокультурной учебной программы. Сохраняется недостаток кадров и методических разработок по программам изучения национального языка, что создает трудности для распространения наработанных программ и методик за пределы одного учебного заведения. 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.

2.4. Как родители оценивают этнокультурные программы в городских и сельских школах Удмуртии?

Этнический состав по общей выборке совпадает с этнической композицией населения в целом по Удмуртской Республике. По данным переписи 2010 года, в Удмуртской Республике русских — 62,2 %, удмуртов — 28 %, татар — 6,7 %.

По данным переписи, в Ижевске живут 70,6 % русских, 16 % удмуртов, 9,6 % татар. В городской выборке пропорция была смещена в пользу удмуртского населения: 58,1 % респондентов отнесли себя к русским, 28,2 % — к удмуртам, 5,3 % — к татарам, 2,2 % респондентов указали другие этнические группы, 6,2 % не дали ответа на этот вопрос. Результаты выборки смещены в сторону удмуртского населения в связи с тем, что опрашивались родители, чьи дети учатся по этнокультурным программам.

Вопрос был сформулирован таким образом, что респонденты должны были выбрать из позиций, обозначающих основные этнические группы, живущие в Удмуртской Республике: удмурты, русские, татары. Мы учитывали, что в городском окружении многие люди демонстрируют «дрейф идентичности». Поэтому мы оставляли возможность дать свой ответ или выбрать вариант «затрудняюсь ответить».

Соотношение этнических групп в Ижевске: русские — 68,8 %, удмурты — 14,8 %, татары — 8,9 %¹. К этим цифрам близки данные опроса по общеобразовательным классам. По данным анкеты, среди родителей общеобразовательных классов к русским отнесли себя 73,7 % респондентов, к удмуртам — 16,9 %, к татарам — 2,5 %. Среди родителей национальных классов соотношение русских к удмуртам 52,7 % к 32,1 %.

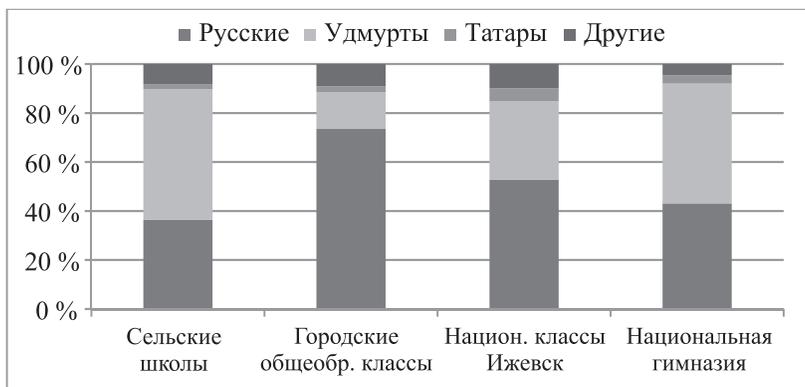
Среди респондентов, отвечавших на вопросы анкеты в национальной гимназии, большинство (48,9 %) респондентов относят себя к удмуртам, 43,1 % — к русским, 3,5 % — к татарам. 4,5 % родителей затруднились ответить, к какой этнической принадлежности они себя относят. Еще в 4,2 % случаях ответы содержали комбинации сложной идентичности, прописывались такие варианты как «русский(ая) и удмурт(ка)». Нужно учитывать, что в национальной гимназии и ученики, и родители поставлены в такие условия, что им необходимо однозначно определить свою этническую идентичность.

По этническому составу, в сельской выборке 52,4 % составили удмурты, 37,7 % — русские, 2 % — татары. Эти цифры, в целом, соответствуют этнической композиции сельских районов. Можно говорить о некотором смещении в сторону удмуртского населения, так как на этапе полевого исследования районные управления образования передавали анкеты, прежде всего, в школы, где реализовывались этнокультурные программы. Поэтому по всем районам статистические пропорции этнических групп соответствуют данным переписи (см. диаграмму 1). В ходе опроса респонденты причисляли себя к таким этническим группам, как чуваша, калмыки, украинцы, белорусы, армяне. По причине того, что в Каракулинском районе в исследовании принимали участие родители марийской национальной школы, в выборке представлено значительное количество марийцев. В восьми случаях респонденты указали сложную этническую идентичность: сочетание русской и татарской, а также

¹ По данным сайта Министерства национальной политики Удмуртской Республики [Электронный ресурс]. <http://www.minnac.ru/minnac/info/udmurty.html> (дата обращения: 1.05.2014).

русской и удмуртской этнической принадлежности. Соотношение этнической принадлежности городского населения по всем городским выборкам (общеобразовательные классы, национальные классы, национальная гимназия), а также по сельской выборке представлено в диаграмме 4.

Диаграмма 4. Этнический состав по различным типам школ внутри каждой выборки



С точки зрения конструктивистского подхода, который использовался в нашем исследовании, интерес состоял не в том, чтобы замерить показатель этнической принадлежности, а в том, чтобы подтвердить устойчивость воспроизводства этнического показателя в опросах разного уровня. Более важным представлялось выявить степень использования удмуртского языка или сочетания повседневного общения на русском и удмуртском языках. Материалы опроса показывают, что люди, которые относили себя к этнической группе татар или удмуртов, положительно отвечали на вопрос об использовании в повседневном общении других языков, кроме русского. Хотя стоит учитывать, трудно точно установить объем и масштабы такого общения.

Русский язык доминирует в городском пространстве: в целом по выборке 78 % респондентов используют только русский язык, 13,7 % респондентов общаются на русском и удмуртском языках, а 3,1 % — на русском и татарском. Если соотнести

средние показатели с этнической идентичностью, то масштаб использования русского языка в русских семьях увеличивается до 95,8 %. 3,4 % общаются на русском и удмуртском языках, и только 0,8 % — на русском и татарском. Вероятно, в этом случае речь идет о супругах, состоящих в межэтнических браках.

Среди респондентов в национальной гимназии большинство (60,5 %) респондентов указали, что говорят дома только на русском языке. Сочетают повседневное общение на русском и удмуртском языках 36,5 % человек, на русском и татарском — 2,3 % человек. Один респондент ответил, что в домашнем общении используется только удмуртский. Соотнесение языка общения и этнической принадлежности в выборке по национальной гимназии показывает, что 60,4 % удмуртов предпочитают общаться дома и на удмуртском, и на русском языке; 30,3 % — только на русском. Абсолютное большинство родителей из национальной гимназии, которые идентифицировали себя как этнические русские, разговаривают дома только на русском языке (88,1 %), 10,4 % взаимодействуют друг с другом посредством и удмуртского, и русского языков, что является важным показателем в заинтересованности развития этнокультурной составляющей. Среди родителей, относящих себя к татарской этнической группе, ответы разделились практически поровну, правда, общее количество таких родителей в выборке невелико. 6 человек используют в разговоре только русский язык, 5 человек говорят как на русском, так и на татарском языке. Один человек, отнеся себя к русским, общается с близкими как на русском, так и на татарском языке.

То, что удмуртский в качестве языка домашнего общения используется более, чем в трети семей, является довольно высоким показателем. Очевидно, такой результат имеет место потому, что, согласно данным качественного исследования, в национальной гимназии прилагаются усилия для организации общения в двуязычном режиме.

И в селе русский язык является основным языком общения. Однако сельское население в районах с преобладанием удмуртского населения двуязычно. По данным настоящего опроса,

в целом по выборке, половина респондентов (51 %) сообщила о том, что в повседневном общении используется только русский язык. Значительная доля респондентов (39,8 %) указала на то, что в домашнем общении сочетаются удмуртский и русский язык. Об использовании русского и татарского языка заявили 1,3 % респондентов. 3 % указали, что используют только удмуртский язык. Указывались и другие языки: марийский, армянский, таджикский, чеченский.

Большинство родителей-удмуртов в сельской местности (70,7 %) указали на то, что в семье используется удмуртский язык в качестве языка домашнего общения. Только 23,9 % респондентов сообщили, что в семье используется исключительно русский язык. Татарский язык тоже широко используется в повседневном общении. 48,9 % респондентов используют и татарский, и русский язык. Большинство русских респондентов (92,9 %) используют только русский язык. Те респонденты с русской идентичностью, которые говорят на русском и удмуртском (5,8 %) или русском и татарском (0,6 %), вероятно, состоят в межэтническом браке.

Важно отметить, что, по результатам опроса, степень распространения двуязычного общения в условиях города оказалась существенно выше ожидаемой. Число татарских семей, в которых говорят на русском и татарском языке, в Ижевске составило ровно половину ответов. Однако общее количество этнических татар, попавших в общую выборку, невелико — всего 24 респондента. Вопреки мнению, что удмурты в городах совсем не говорят по-удмуртски, 40,9 % респондентов указали на то, что используют в общении оба языка, хотя по ответам на вопросы анкеты нет возможности судить об объеме и характере двуязычного общения (таблица Б1, приложение 3).

Родители, опрошенные в сельских школах, в целом положительно оценивают существование этнокультурных программ. На вопрос «Хотели бы вы, чтобы ваш ребенок учил национальный язык?» положительно ответили 56,9 % респондентов, в то время как отрицательно высказались 21,3 %. В то же время 16,6 % затруднились с ответом и 5 % родителей не дали ответа.

Также положительно родители высказывались относительно сохранения этнокультурного образования в масштабе всей республики. Большинство респондентов отвечали на вопрос положительно (41,4 %) или скорее положительно (27,6 %). Отрицательную и скорее отрицательную оценку дали 3,9 % и 8,7 % соответственно. По сравнению с городской выборкой невелико количество родителей, которые затруднились ответить на этот вопрос — 18,3%. Важным фактором в позитивном настрое родителей по отношению к программам изучения удмуртского или татарского языка является использование его в семейном общении. Эта взаимосвязь отражена на диаграмме 5.

Диаграмма 5. Соотношение языка семейного общения и желания родителей, чтобы ребенок учил язык в школе



Среди тех, кто поддерживает сохранение этнокультурных программ, как в масштабах республики, так и в конкретных школах преобладают родители с удмуртской идентичностью. 59 % родителей-удмуртов хотели бы, чтобы дети учили национальный язык и 85,6 % согласны или скорее согласны с тем, что необходимо сохранять этнокультурные программы в школах. Родители с другой этнической идентичностью, в том числе та-

тарской, также признают эту необходимость. Поддержка выражается менее единодушно: 48,9 % родителей-татар и 49,6 % родителей-русских. Количество русских родителей в селе, признающих необходимость знания удмуртского языка, существенно больше, чем число респондентов, поддерживающих такую позицию в городских школах. Больше количество русских респондентов, которые согласны с утверждением о сохранении системы этнокультурного образования в республике: 20,1 % — совершенно согласны, 29,5 % — скорее согласны. Важно то, что, прямо не высказывая своего несогласия (14,9 % — скорее не согласен, 7,9 % — совершенно не согласен), родители с русской этнической идентичностью склонны выбирать вариант «затрудняюсь ответить» (27,6 %).

Число респондентов, поддерживающих сохранение этнокультурных программ, зависит от количества удмуртского населения в выбранных для исследования районах. В районах, объединенных в первый кластер с преобладанием удмуртского населения, число респондентов, поддерживающих сохранение этнокультурного образования, составляет 85,4 % в Шарканском районе и 89,9 % в Алнашском районе. Их оппоненты составляют меньшинство — 3,9 % в Алнашском и 4 % в Шарканском районе. Количество респондентов, затруднившихся ответить, составляет 6,2 % и 10,6 % соответственно.

В районах с равным соотношением удмуртского и русского населения, Увинском — 69 % и Кизнерском — 71,6 % поддерживают существование этнокультурных программ в школах. Не согласны с этим 12,4 % в Кизнерском и 12,9 % в Увинском районе, а затруднились ответить 16 % и 17,6 % соответственно.

Типологическое сходство обнаруживается в ответах респондентов в Дебесском и Завьяловском районах. При этом Дебесский район в соответствии с данными переписи был отнесен нами к первому кластеру, а Завьяловский — ко второму. Поддерживают этнокультурные программы 77,5 % (Дебесский) и 78,9 % (Завьяловский) респондентов. Число родителей, не согласных с утверждением о необходимости таких программ, чуть меньше, чем в остальных районах первого кластера, но чуть больше, чем в районах второго кластера: 7,6 % в Дебесском

районе и 8,1 % — в Завьяловском. Кроме того, в двух районах почти совпадает количество респондентов, которые затруднились с ответом: в Дебесском районе — 14,8 %, в Завьяловском — 13 %. Причины сопоставимости цифры по районам из разных кластеров, вероятно, связаны с объемом ресурсов, которые районы могут привлечь в сферу образования и культуры. Если Алнашский и Шарканский районы являются известными культурными центрами фольклорный праздников и регионального туризма, то Дебесский район не продвигается в СМИ как район, имеющий этническую специфику. Программы регионального туризма делают акцент на историческом содержании прошлого района (Государева дорога, Сибирский тракт). Напротив, Завьяловский район, находясь в непосредственной близости от Ижевска, располагает возможностями контакта с образовательными и культурными учреждениями. Территория района широко задействована в разнообразных культурных и фольклорных мероприятиях. Чем богаче и разнообразнее такая социальная и культурная активность в районе, тем более родители заинтересованы в знании этнического языка и традиций, которые воспринимаются как ресурс для развития детей и подростков.

В районах третьего кластера с преобладанием неудмуртского населения количество родителей, поддерживающих этнокультурное образование, уменьшается: Камбарский район — 48,2 %, Сарапульский — 46,9 %, Каракулинский — 51,5 %, Воткинский — 52,4 %. А количество родителей, которые не согласны с идеей его сохранения, увеличивается. Этот ответ выбрали 29,2 % респондентов в Камбарском районе, 24,7 % — в Каракулинском, 21,1 % — в Сарапульском. Но в Воткинском районе число противников этнокультурных программ значительно меньше — 12,2%. В целом, можно говорить о положительном отношении родителей к этнокультурным программам. Однако в выборке по районам третьего кластера увеличивается количество респондентов, которые затруднялись с ответом: 35,4 % в Воткинском районе, 32 % в Сарапульском районе, 30,7 % в Камбарском районе, 23,9 % в Каракулинском районе.

Поскольку основная часть городской выборки состоит из родителей, чьи дети учатся в национальной гимназии или клас-

сах с этнокультурными программами, то многие из них высказывались в пользу существования программ изучения этнического языка. Распределение ответов среди родителей Ижевска близко к конфигурации ответов респондентов из районов, где удмуртское население составляет наименьшую пропорцию. Поддерживали такие программы 43,8 % респондентов в выборке по г. Ижевску. Не видят необходимости в существовании таких программ 33,3 % ответивших, но при этом велико число затруднившихся с ответом — 22,6 %. Сопоставление цифр по сельской выборке и г. Ижевску см. в таблице Б2 приложения 3.

Наибольшее число городских респондентов, поддерживающих идею необходимости программ изучения национального языка в республике, также обнаруживается среди удмуртов (64,6 %). Родители-татары склоняются к положительному ответу в 50 % случаев. Напротив, отрицательно на вопрос о необходимости этнокультурных программ отвечает большая доля родителей-русских. 41,7 % респондентов не согласились с тем, что этнокультурные классы необходимы, и 23,6 % затруднились ответить. Интересно, что ни одного положительного ответа не было среди респондентов, которые не принадлежат ни к одной из основных групп населения Удмуртской Республики (русские, удмурты, татары). Число таких респондентов в общей выборке невелико, но все 10 ответов либо отрицательны, либо показывают их затруднение.

Возможным объяснением позиции респондентов разной этнической идентичности может быть сама формулировка вопроса. Вопрос анкеты формулировался с позиции связи этнокультурных программ с ее языковым компонентом. Таким образом, в случае, когда в домашнем пространстве не говорят на этническом языке, ценность всего комплекса этнокультурных программ оказывается для городских родителей сомнительной.

В пользу этой точки зрения говорят схожие показатели сопоставления ответов на тот же вопрос по показателю языка (языков) повседневного общения. Показатели в сельской и городской выборке почти полностью совпадают. Наивысшую заинтересованность в программах изучения этнического языка

выражают родители, опрошенные в школах Ижевска, если в их семье имеет место общение на двух языках: удмуртском и русском (68,9 %), а также татарском и русском (50 %).

Другим важным фактором в отношении к необходимости программ изучения национального языка в городских школах оказывается образование родителей. Процентное соотношение отрицательного ответа на этот вопрос родителей с высшим образованием значительно выше (48 %) среднего показателя в целом по городской выборке (33,3 %). Можно утверждать, что образованные родители склонны высказываться либо за, либо против этнокультурных программ, они реже затрудняются с ответом. Такая тенденция хорошо прослеживается в анкетах, полученных из гуманитарной гимназии, где в выборке 78 % родителей имели высшее образование. При меньшем количестве затрудняющихся с ответом (16 %) в поддержку этнокультурных программ высказались 40,4 % респондентов, а против — 42,6 %. Для родителей, дети которых учатся в престижных школах Ижевска, особенно с высоким уровнем образования, более важны неязыковые компоненты в рамках этнокультурных программ в школе, а не изучение собственно языка.

Организация преподавания удмуртского языка в школах Ижевска предполагает существование специализированных или профильных классов. Эта форма реализации этнокультурных программ достаточно единообразна. В сельских школах, напротив, обнаруживается разнообразие форм организации этнокультурных предметов.

Анкетирование показывает, что этнокультурные программы в сельских школах Удмуртии существуют в таких условиях, когда национальный язык изучается во всех классах школы, либо совсем не преподается в школе. О том, что их ребенок учится в школе, где все дети учат удмуртский язык, написали 34,4 % респондентов. 16,4 % респондентов отметили, что национальный язык не только преподается в школе, но и используется как средство повседневного общения. На то, что в учебном заведении национальный язык не преподается, указали 28,4 % родителей. В 9,3 % случаев родители выбрали вариант ответа, описывающий ситуацию, характерную для города, когда в школе на-

бираются отдельные классы с преподаванием удмуртского или другого этнического языка. Условия для такой организации могут сложиться в крупной школе с большим количеством учеников, которых немного в сельской местности. Школы такого типа характерны для районных центров. Интересно, что 14 % респондентов не смогли ответить на этот вопрос, что может свидетельствовать о недостаточном уровне их информированности о содержании учебных программ.

Тип организации изучения удмуртского языка зависит от пропорции удмуртского населения в том или ином районе Удмуртской Республики. Для более детального сопоставления были выбраны три формы организации преподавания удмуртского языка в сельских школах: обязательный предмет во всех классах школы, специализированные классы с изучением курса удмуртского языка и ситуация, когда удмуртский (или другой родной) язык совсем не преподается в школе.

В районах с высокой долей удмуртского населения (Алнашский, Дебесский и Шарканский) респонденты сообщали, что их дети учатся в школах, где национальный язык преподается во всех классах. Такой ответ дали 68,4 % респондентов в Шарканском районе, 54,9 % — в Алнашском и 57,8 % — в Дебесском. Значительное количество родителей в Алнашском районе (51,4 %) указали, что в школе, где учится ребенок, удмуртский язык не только преподается в качестве предмета, но и используется в качестве средства повседневного общения. В Шарканском и Дебесском районах таких ответов было меньше, 29,1 % и 20,9 % соответственно. Необходимо отметить, что в интервью, собранных в Шарканском районе, информанты отмечали, что дети редко говорят на удмуртском языке, общаясь друг с другом, с родителями и учителями. Ситуация в Шарканском районе часто сравнивалась с положением дел на юге Удмуртии, где люди чаще говорят на родном языке в обыденном общении. Такой способ организации преподавания удмуртского языка, какой характерен для городских школ с набором отдельных классов, не распространен в районах первого кластера. В Алнашском районе всего 0,8 % ответов, в Шарканском — 8,3 %, но в Дебесском — уже 16 %. О том, что в школе удмуртский язык не пре-

подаются, заявили 2 % родителей в Алнашском районе, 2,9 % — в Дебесском и всего 0,6 % — в Шарканском.

В районах с равными долями русского и удмуртского населения этнокультурные программы организованы по-разному. Существенно меньшее число детей учится в школах, где удмуртский язык преподается во всех классах. Так ответили 29,9 % родителей в Завьяловском районе, 27,6 % — в Кизнерском и только 18 % — в Увинском. При этом значительно различается количество респондентов, которые сообщили, что дети используют удмуртский язык в повседневном общении с учителями и родителями. Если в Кизнерском районе такой ответ выбрали 15 % респондентов, то в Завьяловской районе количество таких ответов составило 3,8 %, в Увинском — 2 %. Это соотношение отражает степень распространения удмуртского языка как средства повседневного общения в различных районах Удмуртской Республики. На ситуации, которая характерна для Завьяловского района, вероятно, отражается близость к Ижевску. Существенная доля жителей Завьяловского района представляет собой население, занятое в городах и слабо интегрированное в этнические сообщества. В этом случае люди реже имеют глубокую этническую идентичность. Поэтому для школ района характерна такая организация этнокультурного образования, которая типологически близка к ситуации в Ижевске: открыты отдельные классы с программой изучения удмуртского языка. На это указали 23,4 % респондентов, принявших участие в исследовании в Завьяловском районе. В Кизнерском районе о такой организации изучения удмуртского языка сообщили 13,8 % респондентов, а в Увинском — всего 4,1 %. Между районами второго кластера велика разница в количестве детей, которые учатся в школах, где не преподается удмуртский язык. Наименьшее число таких ответов в выборке по Завьяловскому району (23,8 %), чуть больше в Кизнерском (26 %), но в Увинском районе этот ответ выбрали уже 52 % респондентов.

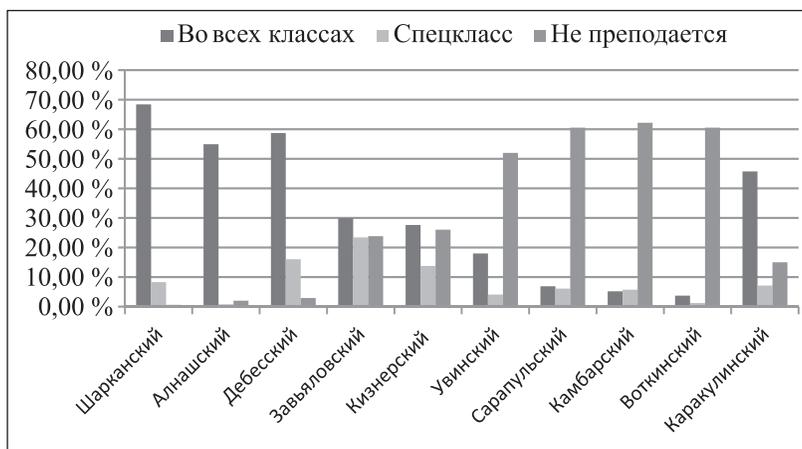
В районах третьего кластера, с преобладанием русского населения, лишь небольшая часть родителей указала на то, что дети учатся в школах с преподаванием удмуртского языка. В Сарапульском районе такой ответ дали 6,9 % респондентов,

в Камбарском — 5,2 %, в Воткинском — 3,7 %. О том, что в школе, где учится их ребенок, удмуртский язык не преподается, заявили 60,5 % родителей в Сарапульском районе и 62,2 % — в Камбарском, 73,2 % — в Воткинском. Следует отметить, что во всех трех районах около одной пятой части родителей затруднились ответить на этот вопрос.

Интересную картину дают результаты исследования в Каракулинском районе. Поскольку значительная часть массива анкет была собрана в школе с изучением марийского языка, данные показывают большую пропорцию детей, учащихся родной язык в качестве обязательной части программы (45,7 %), а также тех учеников, кто использует родной язык в повседневном общении (24,3 %). В то же время в Каракулинском районе больше, чем в районах первого кластера ответов об отсутствии программ изучения удмуртского языка (15 %).

На диаграмме 6 на основе ответов родителей представлено примерное соотношение количества детей, вовлеченных в разные формы преподавания родного языка, которые обсуждались выше.

Диаграмма 6. Организация преподавания родного языка в районах Удмуртии



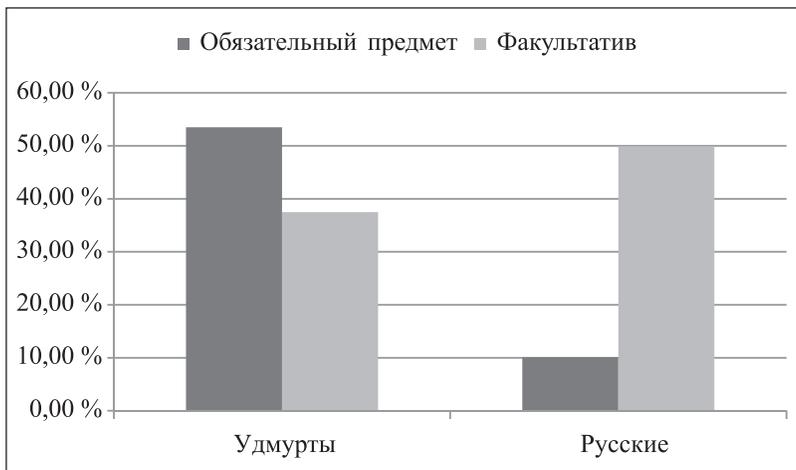
Относительно того, как должно быть организовано преподавание родного языка, позиция сельских родителей состояла в том, что возможность изучения удмуртского языка должна быть в каждой школе республики. Мнения респондентов разделились почти поровну по двум основным позициям: 39,8 % респондентов считают, что программы изучения родного языка должны быть факультативными, в то время как 31,5 % высказались за обязательный курс. Позиция 12,2 % родителей состояла в том, что национальные школы и классы должны действовать только в тех селах, где преобладает удмуртское население. Еще меньшее число респондентов (5,8 %) считало, что достаточно одной специализированной школы в районе. И только 4,6 % респондентов полагали, что необходимо совсем отказаться от этнокультурных программ.

О том, что изучение удмуртского языка должно быть обязательным, говорили, прежде всего, респонденты-удмурты. Среди респондентов, выбравших этот вариант ответа, 87,4 % составили родители с удмуртской идентичностью, в то время как родители-русские — только 10 %. Среди сторонников факультативного преподавания удмуртского языка в каждой школе района соотношение родителей-удмуртов и родителей-русских может быть представлено как 51,4 % к 45,6 %. С другой стороны, русские респонденты были сторонниками сокращения масштабов преподавания удмуртского языка в школах. Так, 63,5 % респондентов, выбравших вариант «национальные школы должны быть только в селах, где удмуртское население составляет большинство», представлено русскими, в то время как удмурты выбирали этот ответ значительно реже — 30 % ответивших таким образом. Среди тех, кто считает, что в районе достаточно одной специализированной школы с этнокультурным компонентом, русских респондентов насчитывается 81 %, а удмуртов — 12,4 %. Однако в целом по выборке количество сторонников такой практики невелико. Наконец, соотношение удмуртов и русских, придерживающихся мнения, что необходимо полностью отказаться от преподавания удмуртского языка в школах, выражается как 22,1 % к 68,8 %. Таким образом, ро-

дителям-удмуртам кажется предпочтительной ситуация, когда национальный язык в районе совсем не преподается, чем сохранение этнокультурной программы только в одной школе района.

Соотношение сторонников обязательного и факультативного курса среди родителей-русских и родителей-удмуртов показано на диаграмме 7.

Диаграмма 7. Количество сторонников обязательного и факультативного изучения родного языка среди представителей этнических групп



Этническая композиция в районах оказывает влияние на число сторонников и противников обязательного изучения удмуртского языка в школах. Наибольшее число респондентов, поддерживающих идею обязательного курса во всех школах, наблюдается в Алнашском районе (75,5 %). 16,1 % родителей в Алнашском районе склоняются к варианту факультативного обучения. Только 2,8 % респондентов выбрали вариант ответа, связанный с отказом от преподавания удмуртского языка в школах.

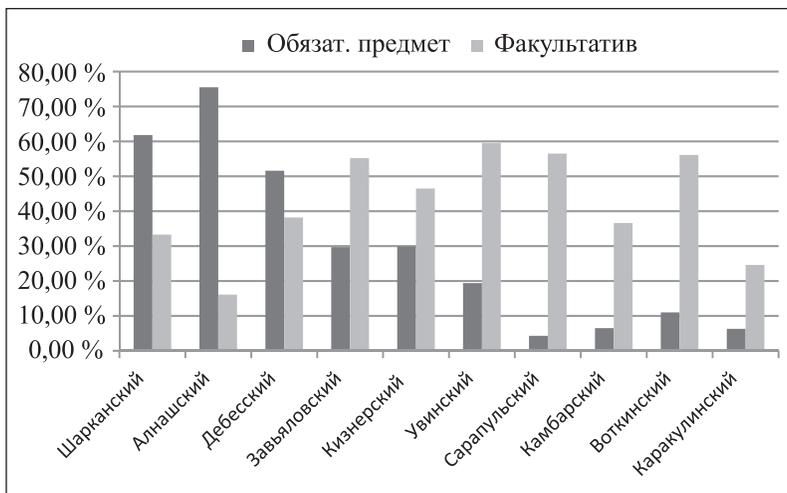
В двух других районах первого кластера имеют место две взаимосвязанные тенденции: с уменьшением числа респондентов, считающих, что изучение удмуртского языка должно быть обязательным, увеличивается доля родителей, которые поддер-

живают факультативный характер этого курса. Так, в Шарканском районе за обязательное изучение родного языка выступили 61,8 % респондентов, а в Дебесском — уже 51,6 %. Тем не менее, в районах первого кластера не менее половины респондентов высказались за обязательность. Сторонники факультативного курса в Шарканском районе составили 33,3 %, в Дебесском — 38,2 %.

Во всех трех районах число ответов, предлагающих отказ от изучения удмуртского языка в школах, незначительно: 2,8 % — в Алнашском районе, 0,5 % — в Дебесском, 1 % — в Шарканском.

В районах второго кластера пропорция меняется в сторону увеличения сторонников факультативного преподавания удмуртского языка. В Завьяловском районе за обязательный курс родного языка выступили 29,7 % респондентов, в Кизнерском 29,9 %, а в Увинском еще меньше — 19,4 %. Факультативный курс предпочли 46,5 % родителей в Кизнерском районе, 55,2 % — в Завьяловском, 59,5 % — в Увинском.

Диаграмма 8. Соотношение сторонников обязательного и факультативного обучения удмуртского языка в районах республики



В районах третьего кластера вариант ответа о необходимости обязательного изучения выбрала лишь небольшая часть респондентов: 6,5 % — в Камбарском, 6,3 % — в Каракулинском, 4,3 % — в Сарапульском и 11 % — в Воткинском районах. Число тех, кто выступал за факультативный курс меньше, чем в районах второго кластера: в Каракулинском районе — 24,6 %, в Камбарском — 36,6 %, в Воткинском — 56,1 %, в Сарапульском — 56,5 %. По сравнению с другими районами республики, в местностях с небольшим количеством удмуртского населения больше процент респондентов, которые полагают, что удмуртский язык должен преподаваться там, где представители этнической группы проживает компактно. Родители, выбравшие этот ответ, составляют в Воткинском районе 12,2 %, в Сарапульском — 21,7 %, в Камбарском — 30,1 %, в Каракулинском — 41,3 %. Кроме того, в районах третьего кластера больше таких респондентов, которые являются противниками преподавания удмуртского языка в школах. Максимальное число таких ответов получено в Каракулинском районе (23,8 %).

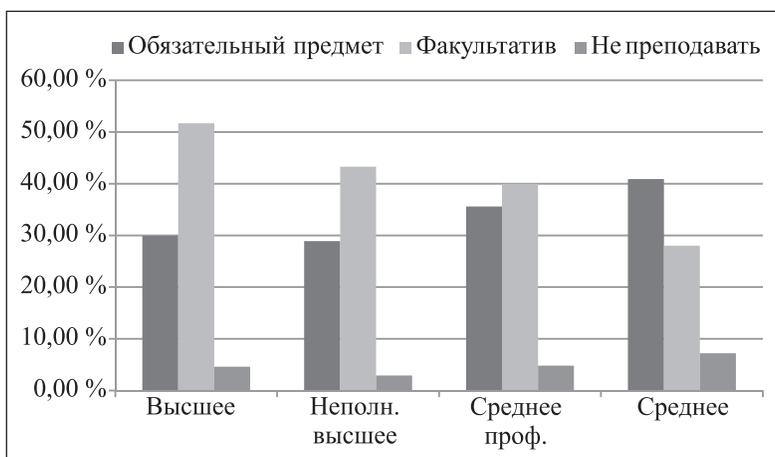
На комплексе оценок системы этнокультурного образования влияет, прежде всего, этническая принадлежность респондентов. Однако ответы на вопрос об обязательности курсов удмуртского языка в школе также соотносятся с уровнем образования. Для сравнения мнений родителей были выбраны три позиции, набравшие наибольшее количество ответов (диаграмма 9).

Так, родители с высшим образованием реже склонялись к идее обязательного обучения родному языку. Если в среднем по выборке 32,3 % респондентов выбрали этот вариант ответа, то родители с высшим и неполным высшим образованием составили 29,1 % и 27,8 % соответственно, в то время как родители со средним образованием — 39,9 %.

Напротив, родители с высшим образованием преобладают в числе тех, кто считает, что изучение родного языка должно быть факультативным. При среднем количестве по сельской выборке 40,6 % этот вариант ответа выбрали 52,9 % респондентов с высшим образованием, 44,3 % — с неполным высшим, 40,6 % — со средним профессиональным. И всего 28,3 % составили родители с общим средним образованием.

Интересно, что с ростом уровня образования снижается количество респондентов, которые полагают, что необходимо отказаться от программ изучения удмуртского языка. В целом по выборке этот ответ выбрали 4,6 % респондентов. Но, если родители с высшим образованием составили 2,8 % ответов, число разделяющих эту точку зрения родителей со средним образованием возрастает более, чем в два раза — 7,4 %.

Диаграмма 9. Мнение родителей с разным уровнем образования о форме преподавания удмуртского языка



Таким образом, на селе родители с более высоким уровнем образования поддерживают позицию предоставления возможности выбора. Они менее склонны к таким вариантам решения, которые предполагают обязательность. Это в равной степени касается как всеобщего изучения предметов этнокультурного цикла, так и полного исключения таких курсов из учебного плана школ.

Вывод о востребованности этнокультурных программ в Ижевске можно сделать, исходя из ответов на вопрос о необходимости дополнительного открытия школ и классов. Большинство родителей выбрали ответ, который соответствует той ситуации, которая существует в городе в настоящее время. То

есть считали, что достаточно нескольких школ, в которых желающие могли бы учить удмуртский (или татарский) язык. В целом по городской выборке так ответили 55,4 % респондентов. 27,3 % высказались за то, что таких школ должно быть как можно больше. 17 % респондентов считают, что достаточно будет одной национальной гимназии.

Следует отметить, что обнаруживаются существенные различия при соотнесении ответов с этнической идентичностью респондентов (таблица Б3, приложение 3). Большее число сторонников увеличения числа школ с этнокультурным компонентом — среди удмуртов (52,1 %). Вариант, связанный с сохранением нынешней ситуации преподавания дисциплин этнокультурного компонента в нескольких школах, больше характерен для русских (61,5 %) и татар (71,4 %). Вариант преподавания этнокультурных курсов только в одной национальной гимназии имеет больше сторонников среди русских родителей (21,3 %). Похожее процентное соотношение дает соотнесение выборов вариантов ответа на этот вопрос с ответами о языках повседневного общения.

В выборке по национальной гимназии цифры оказались вполне сопоставимы с распределением ответов в выборке по общеобразовательным школам. За то, что «таких школ должно быть как можно больше» высказалось 47,2 % респондентов. Из них преобладающее количество — 64,2 % — родители-удмурты, существенно реже этот ответ выбрали родители-русские — 32,8 %, и лишь в 2,2 % случаев такой ответ выбрали родители-татары. 8,7 % не дали ответа на этот вопрос.

Вариант ответа «достаточно нескольких школ» выбрали 43,3 % респондентов, из них большинство (53,7 %) — это родители-русские, 42,3 % — родители-удмурты и 4,1 % респондентов — родители-татары. Следует обратить внимание на изменение соотношения родителей-удмуртов и родителей-русских при выборе этих двух вариантов ответа. Родители-удмурты выражают большую поддержку расширению сети этнокультурных школ и классов, чем родители-русские и родители-татары. Вариант ответа «достаточно одной национальной гимназии с изу-

чением удмуртского языка» выбрали 8,5 % респондентов по всей выборке. Так ответили 62,5 % родителей-русских, 29,2 % родителей-удмуртов и 8,3 % родителей-татар.

Среди респондентов национальной гимназии четыре человека написали собственный вариант ответа, например, два респондента заявили, что удмуртский язык должны учить все школьники как обязательный предмет, один респондент оговорился, что другие школы должны открываться «при необходимости», а другой, что «по запросам родителей». Таким образом, родители, дети которых учатся в национальной школы, имеют высокую степень заинтересованности в развитии системы этнокультурного образования.

В рамках исследования родителям предлагалось оценить значение различных компонентов этнокультурных программ. Как правило, предметы этнокультурного цикла включают преподавание родного языка и различных краеведческих дисциплин: этнографии, локальной истории и географии. Кроме того, преподавание этнокультурных предметов может сопровождаться акцентом на этническую, региональную или гражданскую идентичность. Вопрос формулировался таким образом, что родители должны были выбрать то, что они считают наиболее важным для детей при обучении в национальном классе.

Опрос в сельской местности показал, что ответы распределяются почти поровну по всем показателям. Изучение родного языка считают наиболее важным 20,7 % респондентов. Но это количество лишь немного превосходит значение знания истории (19,6 %) и культуры (18,9 %) края. А также чуть меньшее число респондентов высказались за важность формирования этнической (16 %) и региональной (17,7 %) идентичности.

Для родителей-удмуртов оказываются важными знание родного языка (25,6 %) и формирование этнической (21,2 %) и региональной идентичности (21,1 %). Эти цифры больше, чем в целом по выборке. В то же время меньше число тех, кто признает превосходящее значение преподавания краеведческих курсов по этнической культуре (17,2 %) и региональной истории (15 %).

Родители-татары, придавая большое значение преподаванию родного языка, на что указали 29,5 % представителей этой этнической группы, также подчеркивают необходимость знания культуры края (29,5 %). Однако существенно меньше респондентов в выборке родителей-татар указывают на аспекты этнической (13,6 %) и региональной (9,1 %) идентичности.

Для респондентов-русских, напротив, большее значение имеют краеведческие курсы. Знание культуры родного края считают важным 23,8 %, знание истории — 29,2%, тогда как знание этнического языка оценивают в качестве значимого только 17,5 %, а этнической идентичности — 10,9 %.

Таким образом, из всех выбравших вариант «важно учить родной язык» 61,2 % составляют родители-удмурты и 29,3 % — родители-русские. Еще более явно пропорциональное соотношение по вопросу о важности этнической идентичности. Среди ответивших 65,8 % составили родители-удмурты, 23,6 % родители-русские. В отношении вариантов, связанных с краеведческими курсами, пропорция выравнивается. Значимость знания культуры родного края поддерживают 45,1 % родителей-удмуртов и 43,7 % родителей-русских. Необходимость знания местной истории поддерживают 37,9 % родителей-удмуртов и 51,5 % родителей-русских.

Результаты опроса в городе демонстрируют, что родители также в равной степени ценят разные элементы, которые формируются в рамках этнокультурных курсов. В целом по городской выборке ответы распределились следующим образом: учить родной язык посчитали важным 21,8 % респондентов, знать культуру родного края — 20,7 %, знать историю края — 19,6 %, осознавать себя гражданином России — 19,4 %. Значительно менее важным родители посчитали фактор осознания себя представителем своего народа, этот ответ выбрали 9,9 % респондентов. Признание важности изучения родного языка существенно выше для родителей из национальных классов: значимость знания родного языка признают 25,3 %, в то время как предпочтение знанию культуры и истории родного края отдают только 19,9 % и 19,3 % соответственно. Напротив, родители, чьи дети учатся в общеобразовательных классах, большее

значение придают краеведческим предметам (знание культуры — 22,9 %, знание истории — 20,3 %), чем изучению национального языка (11,9 %).

Кроме того, мы вновь можем констатировать важность образовательного критерия. Для родителей гуманитарной гимназии ценность изучения родного языка имеет существенно меньшее значение, чем знание культуры края (19 % к 29,8 %). Интересно, что знание родной культуры также предпочитают родители из национальной гимназии. В массиве анкет, собранных в национальной гимназии, соотношение ответов в пользу знания культуры еще больше: 17,4 % к 47,4 %.

В национальной гимназии ярче представлены нюансы, связанные с этнической принадлежностью респондентов. Предпочтение знаниям о культуре края отдают 60 % родителей-русских и только 39,7 % родителей-удмуртов. Интересно, что эту категорию совсем не выбирали родители, отнесшие себя к этнической группе татар.

22,2 % признают важность такой составляющей, как возможность «осознавать себя представителем своего народа». Причем число выбиравших этот ответ родителей-удмуртов больше (33,1 %), чем родителей-татар (18,2 %) и родителей-русских (10 %). Такое процентное соотношение указывает на большую значимость для них этнической идентичности. Большинство родителей-татар предпочитали ответ «осознавать себя гражданином России», что говорит о том, что общенациональная идентичность у родителей детей (и, предположительно, у самих детей), обучающихся в условиях другого этнокультурного окружения, актуализирована в большей степени, нежели этническая. Приоритет общенациональной идентичности отдали 15,4 % родителей-русских и 3,3 % родителей-удмуртов. Отметим, что если говорить об общем соотношении ответов родителей-русских, то это второй по количеству предпочитаемых вариантов для них.

17,4 % респондентов отметили в качестве важной составляющей этнокультурного образования вариант ответа «учить родной язык». Этот сегмент важен более для родителей-удмуртов (23,2 %), чем для родителей-русских (10,8 %) и роди-

телей-татар (18,2 %). Лишь 6 человек (5 русских и 1 удмурт(ка)), что в общем составляет всего 2,0 %, выбрали позицию «знать историю родного края». Соотношение ответов на вопрос о приоритетах предметов в рамках этнокультурного цикла по выборкам (различные типы школ) и по критерию этнической принадлежности родителей представлены в таблицах Б4 и Б5 в приложении 3.

На наш взгляд, процентное соотношение ответов отражает не только приоритеты культурных ценностей респондентов, но и иерархию учебных предметов в национальной гимназии, в свою очередь обусловленную степенью методической разработанности курсов родного (удмуртского) языка и краеведения. Будучи методически менее разработанными и необеспеченными учебниками, курсы краеведения, которые включают знание истории родного края, оцениваются родителями как менее значимые по сравнению с изучением удмуртского языка.

Родители с высшим образованием, которых значительно больше среди родителей национальной и гуманитарной гимназий, рассматривают этнокультурный компонент школьной программы преимущественно как элемент дополнительного образования, а не как часть учебной деятельности. Одновременно именно в гуманитарной гимназии, как удалось установить на материалах интервью с учителем, родители оказывают большую практическую и финансовую помощь в реализации программ этнокультурного цикла. Фактор знакомства с культурой, участие в фольклорных мероприятиях не связаны тесно с использованием языка, поэтому родители не считают уроки удмуртского языка вопросом первостепенной важности.

Следует учитывать, что на вопрос о значении различных компонентов этнокультурной программы родители отвечали, учитывая особенности преподавания различных предметов в школах, где учатся их дети.

Важным аспектом анализа востребованности школ и классов с этнокультурным компонентом являются суждения родителей о необходимости открытия школ и классов, где изучался бы не удмуртский (или не только удмуртский) язык. Ответы респондентов показывают неоднозначное отношение к статусу эт-

нокультурных программ в Республиках «нетитульных» этнических групп. В анкете задавался вопрос: «Какие еще национальные школы и классы должны быть в Удмуртии?».

Степень этнической толерантности отражает конфигурация ответов, связанных с вопросом о неудмуртских этнокультурных программах в школах республики. Большинство респондентов не были уверены в их необходимости. Данные по трем выборкам (сельские школы, городские школы и национальная гимназия) суммированы в таблице Б6, приложение 3. Количество респондентов, давших прямой отрицательный ответ, составляет 18,9 %. Значительная доля таких ответов получена от русских респондентов (43 %). 62,1 % родителей выбрали ответ «затрудняюсь ответить», что, по сути, также можно считать отрицательным ответом.

Среди респондентов, признающих необходимость реализации этнокультурных программ для этнических групп, живущих в Удмуртии, 10,7 % считают, что должны быть курсы по изучению татарского языка, 3,9 % — марийского. Форма вопроса предоставляла возможность предложить свой вариант ответа. Собственный ответ предложили 95 человек (4,4 %), в том числе пять человек указали на желательность изучения других этнических групп, живущих в России. В этой категории были перечислены как языки, распространенные в соседних регионах (башкирский, чувашский, коми), так и языки, связанные с диаспорами (армянский, осетинский). Три респондента перечислили языки финно-угорской группы: финский, венгерский, эстонский. Многие родители, давшие собственный ответ, подчеркивали необходимость преподавания европейских языков (английского, французского, немецкого, итальянского). Два респондента утверждали, что необходимо отказаться от преподавания этнических языков в пользу иностранных. Девять из предложенных ответов представляли собой позицию, согласно которой необходимо преподавать любой язык по выбору или желанию учеников.

На тот же вопрос анкеты более трети городских респондентов (37 %) не дали ответ. В то же время 30,6 % ответивших выбрали вариант «Такие школы и классы не нужны». Городские

родители выбирали отрицательный ответ чаще, предпочитая высказывать отрицательную, а не неопределенную позицию. Значительная часть респондентов указала на необходимость классов с изучением татарского языка — 29,5 %.

Ответы также соотносились с этнической идентичностью респондентов. Большинство русских респондентов (52,8 %) не видят необходимости в существовании школ и классов с изучением уdmуртского языка. 42,9 % респондентов-русских признают необходимость школ и классов с изучением татарского языка. Среди родителей-удмуртов можно наблюдать обратное соотношение — не видят необходимости в языковых программах для «нетитульных» групп 42 % родителей-удмуртов. 54,3 % родителей-удмуртов согласны с тем, что должны существовать классы и школы с изучением татарского языка. Родители-татары высказали наибольшую степень заинтересованности в практике преподавания татарского языка в Уdmуртской Республике — 65 %. При этом 30 % выбрали ответ «такие классы и школы не нужны».

В национальной гимназии 52,7 % респондентов дали ответ на этот вопрос. Чуть меньше половины респондентов не смогли дать точный ответ о необходимости открытия иных национальных школ и классов в Уdmуртии, а именно с изучением татарского, марийского или бесермянского языков, но это не означает, что они против открытия Уdmуртских школ. Из числа родителей, ответивших на вопрос, большинство респондентов (26,7 %) считали, что необходимы школы и классы с изучением татарского языка. 19,9 % считали, что такие классы и школы в Уdmуртии не нужны.

Единственным исключением в рамках этого вопроса являются родители-татары, которые вполне ожидаемо выступают в поддержку изучения татарского языка. Среди родителей-татар и в городе, и в селе такую позицию занимают около 50 % респондентов.

По этим результатам получается, что показатель востребованности этнокультурного образования, не связанного с изучением уdmуртского языка и культуры, невысок. Интересно, что такое соотношение ответов сочеталось с тем, что респонденты из национальной гимназии предлагали другие варианты ответов, ука-

зав на то, что вопрос об открытии школ и классов должен решаться, исходя из желания учеников и родителей. Некоторые родители высказывали мысль о том, что возможно создание любых факультативных языковых курсов в школе, вплоть до преподавания китайского или польского языков. Родители в общем городском опросе не предлагали собственных вариантов и были согласны только с открытием школ и классов с изучением татарского языка. С другой стороны, несколько респондентов придерживались идеи о том, что изучение других, «нетитульных», этнических языков и культуры должно осуществляться только в рамках деятельности этнических общественных организаций.

Отсутствие сформированной позиции по вопросу о неудмуртских языках в школах республики отражает пробелы в региональной политике России. На уровне регионов в политической риторике сформировано представление о том, что необходимо развитие этнического языка и национальной культуры этнической группы. Тогда, за редким исключением, таким как Республика Татарстан, «нетитульные» этнические группы в меньшей степени рассматриваются в качестве объектов государственной поддержки. Сдержанное отношение к этнокультурным программам для этнических меньшинств в регионе не зависит ни от этнической принадлежности сельских респондентов, ни от уровня их образования.

Результаты опроса позволяют утверждать, что имеет место высокая степень устойчивости моделей этнической идентичности, выраженная в совпадении данных переписи и цифр, полученных в ходе опроса. Также подтвердились выводы предшествующих социологических исследований об активном использовании удмуртского языка в качестве средства общения в тех районах, где этническое население составляет большинство. Широкое использование разговорного удмуртского языка способствует формированию установки на поддержку предметов этнокультурного цикла в школах. Поэтому в большей степени такие программы востребованы в сельской местности. В условиях городских школ для родителей образовательный потенциал этнокультурных программ не является очевидным. В сельской местности позиция родителей зависит от того, насколько

плотно они и их дети включены в сети общения на разговорном удмуртском языке.

Спорным остается вопрос о введении обязательности знания удмуртского языка для школьников республики. Сторонниками введения обязательного курса являются сельские родители, живущие в районах, где удмуртский язык активно используется. Однако в целом по выборке большинство родителей склоняются в пользу факультативного курса. Нужно учитывать традиционное объяснение этой позиции, которое заключается в том, что предметы этнокультурного цикла представляются родителям бесполезными с точки зрения продолжения образования. Не меньшее значение для родителей имеет сама возможность выбора, чего не хватает в учебном процессе современных школ.

Этнокультурные программы не следует связывать только с обучением этническому языку. Культурно-ориентированные курсы могут стать ресурсом развития для этнокультурного образования. В престижных городских гимназиях родители связывают потенциал обучения именно с культуроведческими дисциплинами, так как они рассматриваются респондентами как часть гуманитарного профиля.

2.5. Как родители выбирают школу и учебную программу?

В этом разделе мы рассматриваем блок этнокультурных программ как часть образовательного поля современных школ. В ходе исследования респондентам задавались вопросы, которые позволили реконструировать образовательные запросы городских и сельских семей. Этнокультурный профиль является одним из направлений, который реализуется в городских и сельских школах. В рамках анкетного опроса родители оценивали не столько содержание этнокультурных программ, сколько образовательный потенциал школ в регионе.

В представлении родителей, этнокультурный профиль обучения не входит в список самых предпочитаемых. Это касается как городских, так и сельских школ. Соотношение родительских предпочтений по городской и сельской выборкам приводится в таблице В1, приложение 4.

В Ижевске значительная часть респондентов достаточно скептически относится к профильному обучению, 28,6 % выбрали вариант ответа «Не являюсь сторонником профильного обучения», 34,3 % назвали предпочтительным для ребенка (детей) профиль по математическим и техническим дисциплинам. Существенно меньше число родителей, отдающих предпочтение гуманитарному (15,3 %) и естественнонаучному (10,1 %) профилю. Профили языковой подготовки назывались как наименее желательные для родителей. Это касается как профиля по иностранным языкам (5,4 %), так и профиля по национальным языкам (5,9 %). Следует учитывать, что в городских школах в опросе три четверти респондентов составили родители, чьи дети обучаются по программам этнокультурного профиля. Некоторые родители осознанно выбирали этот профиль. Если взять ответы респондентов, которые представляли контрольную группу в рамках выборки, их дети учились в классах с другим профилем или в классах без профильного обучения, выбор этнокультурного профиля был сделан лишь в 0,9 % случаев.

Родители из гуманитарной гимназии оценивают потенциал этнокультурных курсов еще ниже, чем респонденты в целом по выборке в Ижевске. Если рассматривать отдельно ответы родителей детей-гимназистов, то можно увидеть следующее: большинство родителей являются сторонниками математикотехнического (36,3 %), гуманитарного (23,8 %) и естественнонаучного (10 %) профилей. Значительно меньше тех, кто предпочел бы для ребенка языковые профили как по иностранному языку (2,5 %), так и по национальному языку (2,5 %).

На этапе планирования исследования мы предполагали, что в гуманитарной гимназии родители очень заинтересованы в освоении детьми если не национального, то современных европейских языков. Отметим, что ученики этнокультурного класса наряду с удмуртским учат финский язык. Тем не менее, родители, не называя языковые профили в числе предпочтительных, дают скептическую оценку всех предметов, связанных с освоением второго или последующих языков (кроме русского языка).

При соотнесении предпочитаемых профилей и уровня образования родителей можно обнаружить, что существует про-

центное совпадение по техническому и естественнонаучному профилям, то есть предпочтения не зависят от образования родителей. По профилю гуманитарных дисциплин мы видим значимое расхождение, его склонны выбирать родители с высшим образованием: 20,6 % при среднем показателе по выборке — 15,3 %. Другой важное соотношение связано с профилем по национальным языкам: при среднем показателе 5,4 % родители с высшим образованием выбирают его значительно реже (2,2 %), чем родители с неполным средним (8,3 %) или средним профессиональным (7,5 %) образованием. Наконец, выбор профиля по изучению родного языка характерен для родителей со средним образованием (10,5 %), для родителей с высшим образованием он кажется привлекательным только в 3,7 % случаев.

Указанное процентное соотношение, на наш взгляд, отражает, во-первых, представление о востребованности технических и инженерных процессов на рынке труда, которое активно воспроизводится учителями и в СМИ. Во-вторых, низкая степень востребованности языковых профилей указывает на методические проблемы, которые существуют как в преподавании иностранного языка в школах, так и в преподавании родного языка. Ни в том, ни в другом случае не формируется достаточная языковая компетентность, необходимая для свободного общения. В-третьих, как говорилось выше, родители гимназии отдадут приоритет культурно-ориентированным, а не языковым курсам. А родители из общеобразовательных школ не рассматривают дисциплины этнокультурного компонента как элементы основной образовательной программы, придают им смысл дополнительной нагрузки, иногда неизбежной.

Оценка как процесса, так и результатов обучения может касаться отдельных предметов и конкретных учителей, а может характеризовать деятельность учебного учреждения в целом.

Рассматривая отношение родителей к различным профилям обучения в сельской местности, необходимо учитывать, что возможности выбора для них чрезвычайно ограничены по сравнению с горожанами. Как правило, в селе есть единственная школа, в которой может быть дефицит педагогических кадров. Тем не менее, респондентам было предложено назвать те обра-

зовательные профили, которые они считали подходящими для своих детей. Выяснилось, что композиция ответов по сельской выборке почти не отличается от городской. В частности, большинство родителей (36,2 %) отдадут приоритет профилю по математическим и техническим дисциплинам. Популярность этого профиля среди родителей обусловлена значением математики в качестве важнейшей дисциплины в течение школьного обучения и обязательного предмета ЕГЭ. Кроме того, в образовательном пространстве устойчиво воспроизводится идея перспективности технического или инженерного образования и его востребованности на рынке труда.

В числе желаемых сельские респонденты также называют гуманитарный (25,8 %) и естественнонаучный (22 %) профили. Число сторонников этих профилей в селе существенно больше, чем в городе. В этом случае оказывает влияние квалификация учителей по тому или иному предмету, успешность обучения детей этим предметам и предполагаемые направления дальнейшего образования ребенка.

Профиль подготовки по иностранным языкам тоже существенно уступает, ему отдают предпочтение 12,6 % родителей. Также наименее востребован профиль, связанный с изучением родного языка (9 %). Число респондентов, выбравших оба этих профиля, немного выше, чем в городских школах.

Среди тех родителей, которые предпочли этнокультурный профиль, подавляющее большинство (81,7 %) составляют родители-удмурты. Не менее важно то, что выбор этнокультурного профиля оказывается в непосредственном соотношении с уровнем образования. Если показатель для родителей со средним образованием составляет 16,1%, то для родителей с высшим образованием — только 5,3%. Предметы этнокультурного профиля не связаны прямо со стратегиями дальнейшего обучения. Поэтому родители с более высоким уровнем образования считают, что школам необходимо сосредоточиться на основных предметах школьной программы. С другой стороны, в сельской выборке образованные родители придают большее значение гуманитарному профилю образования. При среднем показателе по сельской выборке 25,7 % родители с высшим образованием вы-

бирали это вариант ответа в 32,9 % случаев, а родители со средним образованием, — 18,4 %. Это соотношение косвенно указывает на позицию, в рамках которой этнокультурное образование считается одним из предметов гуманитарного цикла. В сельских и в городских школах сказывается недостаток методических разработок по языковому обучению. Вне практики повседневного общения, даже после многолетнего изучения языка, дети почти не говорят ни на иностранных, ни на этнических языках.

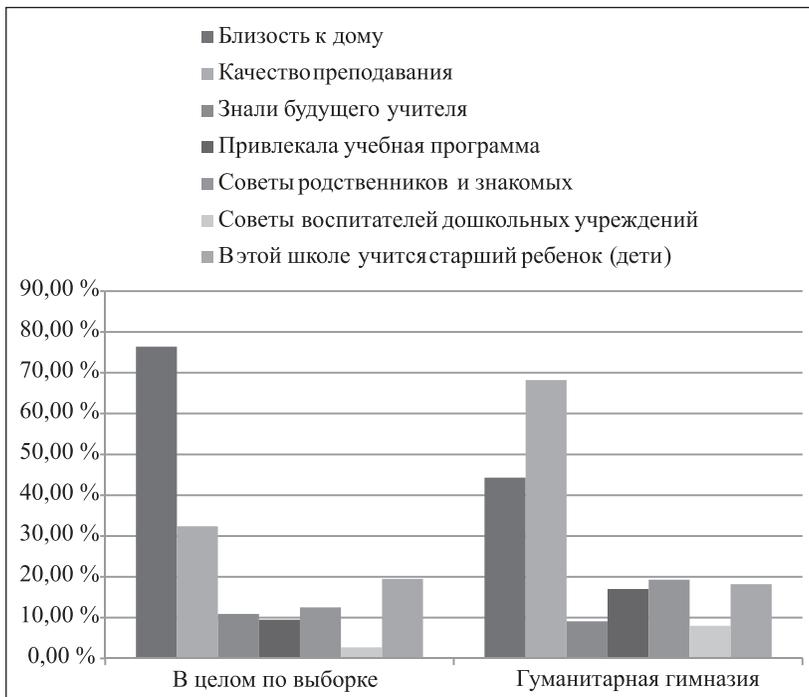
Кроме того, предметы этнокультурного цикла и изучение национального языка выбираются в качестве подходящего профиля для детей с более низким уровнем дохода. При среднем показателе 8 % среди родителей с доходом менее 10 000 руб. доля тех, кто выбрал указанный вариант ответа, составила 13,4 %, тогда как родителей с доходом более 30 000 руб. — 2,6 %. Увеличение количества родителей, выбравших профиль изучения национального языка, происходит за счет уменьшения числа сторонников математическо-технического профиля. Менее состоятельные семьи реже планируют для детей такую образовательную карьеру, которая могла бы быть связана с техническим образованием, как вузовским, так и профессиональным.

Необходимо отметить, что значительная часть родителей в селе тоже не поддерживает практику профильного обучения. В рамках сельской выборки 31,9 % респондентов выбрали универсальный профиль, который предполагает формат непрофильного образования, но предоставляет возможность ведения элективных курсов по выбору учащихся. Организация поступления в вузы на основе ЕГЭ в настоящее время предусматривает возможность подать документы в несколько вузов, на ряд специальностей. Поэтому строгая профильность образования рассматривается родителями как сужение спектра возможностей.

Результаты опроса позволяют утверждать, что выбор школы для ребенка осуществляется родителями не с точки зрения образовательных ресурсов учебного учреждения, а с позиций запросов семьи. Факторы, которые влияли на выбор родителей, позволяет установить распределение ответов на вопрос «Чем вы руководствовались при выборе школы?». Результаты представлены в диаграмме 10. На выбор родителей влияют два

комплекса причин. Первый из них связан с соображениями удобства: дорога в школу не отнимает много времени, путь ребенка в школу относительно безопасен и нет необходимости провожать его в школу, ребенку легче поддерживать дружеские связи с одноклассниками. Второй комплекс причин является следствием институциональной практики набора в школу: за городскими школами закреплены определенные районы, дети, живущие в ближайших домах, имеют право первоочередного зачисления. Если семья живет «не по прописке», то зачисление в школу возможно после завершения основного набора учеников. Таким образом, выбор родителей ограничен такого рода практикой.

Диаграмма 10. Причины выбора школы. Опрос родителей в школах Ижевска



Вторым по количеству ответов стал вариант «качество преподавания» в школе. Его выбрали 32,4 % респондентов. Мы предполагаем, что этот ответ выбирали родители, для которых имели значение образовательные программы, хотя привлекательная программа могла быть и в близлежащей школе.

Третьим важным фактором является то, что в выбранной школе учится старший ребенок или дети (19,5%). С одной стороны, этот фактор находится в рамках комплекса семейных причин. Но с другой стороны, родители, если они заинтересованы, могут оценить качество преподавания различных предметов по учебным успехам старших детей.

Менее значимыми для родителей являются советы родственников, знакомых и соседей. Этот вариант упомянули 12,5 % респондентов. То, что лишь немногие родители выбрали этот вариант, указывает на снижение влияния традиционных соседских связей, в то время как информанты в интервью продолжают возлагать надежды на механизмы «сарафанного радио».

Наименее важны для родителей такие факторы, как знакомство с будущим учителем (10,9 %), привлекательность учебной программы (9,5 %), советы воспитателей дошкольных учреждений (2,7 %). Низкие показатели по этим факторам, связанным именно с образовательными аспектами, свидетельствуют, на наш взгляд, о том, что родители на момент выбора школы были слабо знакомы с особенностями образовательной деятельности и с педагогическим персоналом школы.

Значение образовательных факторов соотносится с уровнем образования родителей. Например, родители, чьи дети учатся в гуманитарной гимназии, ориентировались именно на образовательные факторы при выборе школы. По выборке родителей из гимназии, наибольшее количество ответов приходится на вариант «Качество преподавания» (68,2 %). Напротив, значение фактора близости школы к дому для них снижается до 44,3 %. Кроме того, родители из выборки по гимназии в большей степени учитывают мнения знакомых, соседей и родственников. О том, что они учитывали информацию такого рода, заявили 19,3 % респондентов. Близки к этому показателю факторы обу-

чения в той же школе старшего ребенка или детей (18,2 %) и привлекательность учебной программы (17 %). Наименьшее значение имели факторы знакомства с учителем (9,1 %) и советы воспитателей (8 %). Таким образом, можно констатировать, что вместе с ростом уровня образования родителей растет степень их заинтересованности в показателях качества образования в школе, в которой учится ребенок, а также уровень информированности об образовательных программах. Образованные родители готовы тратить больше времени на сопровождение ребенка в школу, они шире используют информационные ресурсы, в том числе сети знакомых, родственников и соседей.

Соотношение факторов выбора школы и уровня образования родителей в целом по выборке показывает обратное соотношение: чем выше уровень образования, тем меньше родители склонны выбирать школу по фактору близости к дому. Если на долю родителей с высшим образованием приходится 64,6 % выбора такого варианта ответа, то на долю родителей со средним образованием уже 88,8 % (таблица В2, приложение 4). Похожая закономерность прослеживается в варианте ответа «В этой школе учится старший ребенок (дети)»: такой ответ родители с высшим образованием выбирали в 16 % случаев, тогда как с неполным высшим — 23,1 %, со средним профессиональным — 20,2 %, со средним образованием — 22,5 %.

В то же время родители с высшим образованием значительно чаще выбирали образовательные факторы. Так, фактор «качество преподавания предметов» выбрали 45,8 % респондентов при среднем показателе 32 %, фактор привлекательности учебной программы — 13,9 % при среднем показателе 11 %, фактор «Советы воспитателей дошкольных учреждений» — 5,6 % при среднем показателе 3 %.

На этапе планирования исследования мы предполагали, что возможность изучать удмуртский язык в национальной гимназии будет для родителей основной причиной выбора обучения их детей в национальной гимназии. Вопрос для родителей национальной гимназии был сформулирован немного по-другому, чем вопрос анкеты для общеобразовательных школ. В частно-

сти, был особый вариант ответа, указывающий на возможность учить удмуртский язык. Результаты анкетирования показывают, что этот критерий выбора школы действительно очень важен (15,6 %), но уступает таким критериям, как близость школы (23,6 %) и качество преподавания (20,8 %). Другие критерий, включая возможность языкового образования, что предполагает статус гимназии, оказываются менее значимыми, не более 10 %. Одно из возможных объяснений состоит в том, что категория «качество образования» для респондентов могла включать широкий спектр образовательных факторов.

Следует учитывать, что статус гимназии, школы повышенного уровня, учебное учреждение получило около восьми лет назад, за это время еще не успел сформироваться имидж этого учебного заведения именно как гимназии. Кроме того, родители учеников старших классов записывали своих детей еще не в национальную гимназию, а в обычную школу. Возможно, это объясняет невысокую степень заинтересованности в специфических «этнокультурных» программах в школе. Помимо вышперечисленных критериев, родителям предоставлялась возможность написать свой вариант ответа. Родители общеобразовательных школ не давали собственных вариантов, а ответы в национальной гимназии разделились на два типа. С одной стороны, родители указывали на высокий статус школы: «это гимназия», «статус учебного заведения», «небольшое количество учащихся». С другой стороны, у некоторых родителей были причины семейного характера: «в этой школе училась мама», «есть продлёнка», «близко к работе», «это выбор ребенка».

В сельской местности для родителей не существует возможности выбора школы. С другой стороны, опрос показал, что, в отличие от городских родителей, сельчане довольно хорошо осведомлены о школе уже на момент поступления ребенка. Как правило, родители знакомы с персоналом школ, как с представителями администрации, так и с учителями. 72,2 % респондентов заявили, что на момент начала обучения они знали будущего классного руководителя того класса, где будет учиться ребенок. 77,5 % респондентов знали других учителей школы. А 73,8 % родителей знали директора школы. Велик процент респонден-

тов, которые были знакомы с родителями будущих одноклассников еще до начала обучения их детей в школе (68,6 %). Эта ситуация отличается от положения в городе, где родители меньше включены в сообщество коротких социальных связей.

Дополнительным фактором, позволяющим родителям узнать о школе, является то, что в учебном заведении учились или учатся старшие дети. Об этом написали 49,5 % респондентов. Так как в большинстве сельских населенных пунктов всего одна школа, а в большинстве семей растут по двое-трое детей, то родители, которые отдают в школу второго или третьего ребенка, как правило, хорошо информированы обо всех достоинствах и проблемах учебного заведения.

46,7 % родителей сообщили о том, что они знали об учебной программе, которая реализуется в школе. Этот вариант набрал наименьшее число ответов, что указывает на проблемы информированности о содержании учебных программ в учебном учреждении.

Родители с более высоким уровнем образования лучше знают как сотрудников школы, так и особенности образовательных программ. Все родители сообщали о том, что знали кого-то из учителей школы: этот вариант выбирали 79,6 % родителей с высшим образованием и 77,3 % родителей со средним образованием. С другой стороны, родители с высшим образованием чаще указывали на то, что они знали будущего классного руководителя, и значительно чаще на то, что знали директора школы. О том, что до поступления ребенка в школу они знали других родителей, сообщили 79,2 % респондентов с высшим образованием и только 63,3 % родителей со средним образованием. 80,6 % родителей с высшим образованием были знакомы с директором и завучами школы, тогда как родители со средним образованием выбрали такой ответ лишь в 69,0 % случаев. Самым существенным оказалось расхождение по вопросу о знании родителями тех учебных программ, которые реализуются в школе. Учебными программами интересовались 58,6 % родителей с высшим образованием и 35,2 % родителей со средним образованием.

Вариант, связанный с осведомленностью родителей о школе по причине обучения в ней старшего ребенка (или детей), более склонны выбирать родители со средним образованием. Однако численное расхождение невелико: 47 % — родители с высшим образованием и 53,2 % — родители со средним образованием. Заметим, что в целом различия, связанные с уровнем образования, в меньшей степени проявляются в сельской выборке, нежели в городских школах.

Личный опыт обучения становится основным источником информации для родителей. 52,5 % родителей сообщили, что сами окончили ту же школу, в которой теперь учится их ребенок. Еще 49,5 % — это родители, которые знали о школе потому, что в ней учился старший ребенок (или дети). Для получения информации об учебном заведении довольно активно используются социальные сети. Так, 24,2 % респондентов заявили, что они могли узнать о школе от учителей, 20,2 % — от соседей и знакомых и 17,4 % — от родственников. Лишь малая часть родителей обращаются к средствам массовой информации (5,9 %) и сайту учебного учреждения (5,8 %). Только 0,7 % респондентов используют различные формы сетевого общения на родительских форумах.

Ответы родителей слабо связаны с этнической принадлежностью, но имеется взаимосвязь с уровнем образования респондентов. Выяснилось, что родители с высшим образованием значительно чаще обращаются к сетевым ресурсам. В среднем по выборке о том, что они обращались к сайту учебного учреждения, сообщили 5,9 % респондентов. Но для родителей с высшим образованием доля составляет 13,4 %, а со средним образованием — только 1,1 %. Кроме того, родители с высшим образованием в большей степени интегрированы в соседские связи: 23,6 % по сравнению с 14,8 % у родителей со средним образованием. Более образованные родители чаще общаются с сотрудниками образовательных учреждений: для родителей с высшим образованием число составляет 28,5 %, для родителей со средним образованием — 20,0 %. Данные позволяют увидеть, что доля родителей, получающих информацию о школе на основе

обучения старших детей, хоть и незначительно, но уменьшается с ростом уровня образования. Ответ выбрали 47,0 % родителей с высшим образованием и 53,2 % родителей со средним образованием (таблица В3, приложение 4).

Конфигурация ответов на вопрос об источниках информации позволяет проследить также зависимость от уровня доходов сельских семей. Прослеживается тенденция большей включенности родителей со средним уровнем доходов как в родственные, так и в соседские сети. В частности при среднем показателе 17 % респонденты с семейным доходом 5 000–10 000 руб. выбрали ответ «могли узнать о школе от родственников» в 13,1 % случаев. Среди родителей со средними для села доходами 20 000–25 000 руб. цифра поднималась до 20,6 %. Показатель вновь снижался для респондентов с высоким уровнем доходов, более 30 000 руб., до 17,3 % (таблица В4, приложение 4).

Похожую динамику можно увидеть при соотнесении варианта ответа «могли узнать о школе от соседей и знакомых». При среднем показателе 19,7 % родители, чей семейный доход ниже 10 000 руб., выбрали указанный вариант ответа в 16,3 % случаев. Для семей со средним уровнем доходов, 20 000–25 000 руб. показатель составил 24,0 %. Родители, которые указали на высокий доход семьи (более 30 000 руб.), выбрали этот вариант ответа в 18,7 % случаев.

Имеет место значимая для нашего исследования динамика, показывающая увеличение доли родителей, активно использующих интернет, который связан с ростом семейных доходов. Если родители с доходом 5 000–10 000 руб. составили только долю 1,6 % респондентов при среднем показателе 6,4 %, то доля родителей с доходом более 30 000 руб. — 11,1 %.

Таким образом, родители со средним уровнем доходов, будучи интегрированы в соседские и семейные связи, используют их для получения информации об образовательных учреждениях. Родители с низким уровнем доходов, вероятно, чаще воспринимаются как находящиеся в сферах социального риска и на этом основании могут быть исключены из родственных и семейных сетей. Можно также предполагать, что родители

с высоким уровнем дохода в меньшей степени нуждаются в поддержке родственников и соседей. Это, в свою очередь, приводит к снижению доли состоятельных родителей, полагающихся на мнение родных и соседей как на источник информации.

В сельской выборке респондентам предлагались вопросы о способах взаимодействия между родителями, по данным анкеты, они также являются достаточно интенсивными. 52,7 % респондентов указали на то, что с родителями одноклассников своих детей они часто общаются лично и по телефону. Меньше количество тех, кто заявил о том, что их общение ограничивается родительскими собраниями (35,5 %). Значительное число респондентов (18,6 %) участвуют в родительском комитете класса или школы. Своеобразным поводом для коммуникации между родителями служат классные и школьные мероприятия, этот вариант выбрали 15,1 % респондентов. Очень мало тех, кто высказывается против контактов с другими родителями и совсем не стремится общаться с ними (3,9 %). И еще меньше таких родителей, которые используют для общения интернет-форумы и социальные сети (2,1 %).

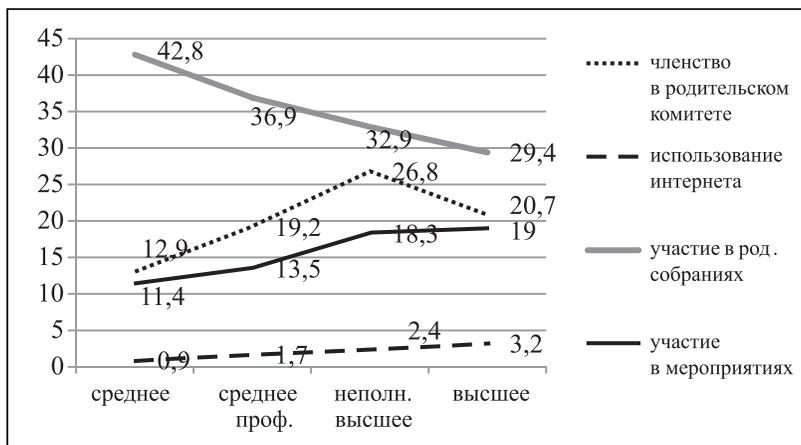
Сельские родители с более низким уровнем образования и доходов чаще ограничиваются только родительскими собраниями. При среднем показателе 36,1 % доля родителей с высшим образованием составила 29,4 %, а доля родителей со средним образованием 42,8 %. В другие выбранные нами сферы деятельности, такие, как участие в родительском комитете, участие в мероприятиях и использование сети интернет, респонденты с высшим образованием вовлечены более активно (график 1).

Режим общения с родителями одноклассников в рамках родительских собраний предпочитают родители с небольшим уровнем доходов. Если 32,2 % родителей с доходом более 30 000 руб. указывали на то, что собрание является для них основным способом общения с другими родителями, то среди родителей со средним образованием эта доля составляет 43,2 %.

С другой стороны, более состоятельные сельские респонденты чаще поддерживают личные контакты с родителями одноклассников. 55,9 % респондентов с доходом более 30 000 руб.,

по сравнению с 46,5 % среди респондентов с доходом менее 10 000 руб., указали, что со многими они общаются лично или по телефону. Также имеется тенденция увеличения количества родителей с более высоким уровнем дохода, общающихся при подготовке классных и школьных мероприятий. О таком общении заявили 18,2 % родителей с высоким уровнем дохода и 11,8 % малоимущих родителей.

График 1. Соотношение активности в формах родительского участия и уровня образования респондентов (в процентах)



Таким образом, если низкоресурсные родители ограничиваются в общении формальными событиями, такими, как родительские собрания, то высокоресурсные респонденты склонны расширять круг и формат общения.

Данные опроса позволяют утверждать, что в селе родители достаточно активно участвуют в различных школьных мероприятиях. 15 % респондентов принимают участие во всех школьных мероприятиях, а 50,8 % — тогда, когда есть свободное время и возможность. К тем, кто участвует редко, отнесли себя 19,8 % родителей, и лишь 7,1 % заявили, что не принимают участия в школьных и классных мероприятиях потому, что им

некогда или не интересно. Причем 3,2 % респондентов выбрали ответ «затрудняюсь ответить».

Родители с высшим образованием значительно чаще оказывались включены во внеурочную активность. О том, что они всегда участвуют в школьных мероприятиях, говорили 24,4 % родителей с высшим образованием, по сравнению с 6,1 % респондентов со средним образованием. Следует учитывать, что респонденты с высшим образованием часто работают в школе, и их участие в мероприятиях воспринимается ими как естественное. С другой стороны, как мы видели выше, родители с высшим образованием входят в состав классного и школьного родительского комитета, поэтому на них ложатся заботы об организации внеучебных инициатив.

Напротив, родители с низким уровнем образования чаще заявляют о том, что они не могут или не желают участвовать в мероприятиях. Так, редко участвуют в школьных мероприятиях 25,18 % респондентов со средним образованием, тогда как для родителей с высшим образованием цифра составляет 15,7 %. Совсем не участвуют в мероприятиях 13,3 % родителей со средним образованием по сравнению с 2,8 % респондентов с высшим образованием. Больше людей со средним образованием выбрали ответ «затрудняюсь ответить»: 5 % — со средним образованием по отношению к 1,7 % родителей с высшим образованием.

Похожий вопрос входил в анкету для национальной гимназии. Были включены вопросы об участии детей и родителей во внеучебных мероприятиях. Появлению этого вопроса способствовали утверждения информантов в интервью, которые проводились перед анкетным исследованием. Информанты указывали на то, что различные мероприятия, в том числе этнокультурного характера, находят большую поддержку родителей, которые охотно принимают в них участие.

Отвечая на вопросы анкеты, родители отмечали, что дети охотно участвуют в школьных и классных мероприятиях. 65,9 % респондентов указали, что их дети всегда участвуют в классных и школьных праздниках. 26 % отметили, что дети участвуют

в классных и школьных мероприятиях, когда это им интересно. Только 4,2 % родителей ответили, что их дети редко участвуют во внеклассных мероприятиях, а 0,6 % ничего не слышали об этом.

Если говорить об активности родителей в организации и участии в классных и школьных мероприятиях, то только 13,2 % респондентов указали, что они всегда участвуют в классных и школьных мероприятиях, что, безусловно, связано с необходимостью совмещать родительские обязанности и профессиональную занятость. Тем не менее, степень заинтересованности родителей достаточно высока: 59,2 % родителей участвуют во внеучебных мероприятиях, когда у них есть такая возможность. 17 % респондентов признались, что участвуют довольно редко, и только 8 % выбрали вариант, что им совершенно некогда и не интересно. 74,9 % респондентов перечислили мероприятия, которые запомнились им и их детям. Многие родители написали о том, что им понравились классные и школьные мероприятия, посвященные Новому году, праздничные линейки 1 сентября, а также вечера, посвященные 23 февраля и 8 марта. По большей части это классные мероприятия.

Был перечислен длинный список таких школьных и классных мероприятий: осенний бал, концерт, постановки любительского театра, вечер памяти Высоцкого, КВН, смотр песни и строя. Высказывались мнения, что детям понравилось посещение музеев, выставок, театра, цирка, зоопарка. Отмечено даже любопытное мероприятие «ночевка в школе с классным руководителем». Часто упоминались досуговые мероприятия, связанные с совместным отдыхом родителей и детей: поход, турслет, катание на тюбингах, даже поездка всем классом в ДОЛ «Лесная сказка». Также родители отмечали спортивные мероприятия: «веселые старты», «папа, мама, я — спортивная семья», турнир по шашкам, соревнования по снайперу, волейболу и футболу. Многие родители указали, что их детям нравятся экскурсии и поездки как по республике (Воткинск, Шаркан, Малая Пурга, Карамаз-Пельга), так и в другие города России (Казань, Санкт-Петербург). 14,1 % респондентов отметили учебные

и интеллектуальные мероприятия: открытые уроки, защита исследовательских проектов, день английского языка. Кроме того, родители указывали на просветительские мероприятия: лекции психолога, мероприятия логопеда, лекция о русском языке. Среди мероприятий этнокультурного цикла в большинстве случаев называлась Масленица, однако процентное соотношение упоминаемых в анкетах фольклорных мероприятий невелико.

Этнокультурные программы представляют собой комплекс учебных курсов, которые связаны с дисциплинами гуманитарного профиля и, шире, с другими предметами учебного плана общеобразовательной школы.

Под влиянием структурных изменений меняются приоритеты как детей, так и родителей. На фоне снижений продуктивности ранней профилизации значительная доля родителей предпочитает, чтобы дети осваивали основные предметы школьного курса. Это особенно важно в условиях существования экзаменов типа ЕГЭ, поскольку возможны изменения в процедуре проведения выпускных и вступительных экзаменов, а также списка дисциплин для поступления в вузы. Единственным исключением является математический профиль, который в последнее десятилетие активно продвигается в СМИ и в установках образовательной бюрократии в качестве полезного для дальнейшего трудоустройства. Весь комплекс гуманитарного знания, включая обучение как родному, так и иностранному языку, является менее желательным. Более высокие оценки гуманитарный профиль получает у сельских родителей, которые видят в нем важные возможности для дальнейшего обучения детей в городских учебных заведениях. Успешное освоение любых школьных предметов трансформируется для сельских детей в каналы социальной мобильности, связанные, однако, с отъездом в город.

При выборе школы родители выносят суждение не столько о конкретной учебной программе, сколько о комплексе факторов: квалификация учителей, материальная база школы, хорошие отзывы знакомых, друзей и родственников, чьи дети учатся или учились в данной школе. Однако не каждая семья обладает возможностями выбрать для ребенка или детей любое

учебное заведение. Обнаружилось, что выбор, основанный на оценке образовательной программы и содержании учебной и внеучебной деятельности, совершают родители с высоким уровнем образования и дохода. В условиях города их выбор делается в пользу учебных заведений повышенного уровня, в нашем случае в пользу гуманитарной и национальной гимназий. Те городские родители, чей уровень доходов и/или образования ниже, останавливают свой выбор на одной из общеобразовательных школ, как правило, на ближайшей к дому. В этом случае большое значение для них имеют обстоятельства жизни семьи. Кроме того, имеют место правила приема в школы города, согласно которым дети принимаются в школу по прописке. Нет оснований считать такую образовательную стратегию неэффективной. Собственно, само различие, которое проводится как родителями, так и внутри системы образования, указывает на неравный объем ресурсов, которыми обладают школы разного уровня.

В отличие от горожан, сельские родители совсем не имеют возможности выбора школы, так как учебное заведение является единственным в населенном пункте. Но с другой стороны, сельские родители имеют возможность поддерживать более тесный контакт с персоналом школы, учителями, другими родителями. Такой контакт особенно важен для родителей со средним уровнем доходов, поскольку в условиях ограниченных ресурсов семьи включенность в сети общения потенциально способствует взаимной поддержке.

Заключение

Этнокультурные программы представляют комплекс учебных курсов по краеведению и изучению родного языка. Включение этнографических предметов в учебный план, увеличение или сокращение объема часов связаны с организационными особенностями школ и принципами образовательной политики в регионе.

В условиях регионального законодательства, которое не предусматривает обязательного изучения удмуртского языка, успешность реализации этнокультурных программ зависит от востребованности предметов на рынке образовательных услуг. В настоящее время под влиянием структурных изменений трансформируются приоритеты как учеников, так и родителей. Значительная доля родителей предпочитает, чтобы дети осваивали базовые предметы школьного курса. Это стало продуктивной стратегией в условиях существования экзаменов типа ЕГЭ. Поскольку из года в год меняется процедура выпускных-вступительных экзаменов, а также список дисциплин для поступления на различные вузовские направления подготовки, родители склонны отказываться от программ профильной подготовки, которые были востребованы в конце 1990 – начале 2000-х годов. Единственным исключением является математический профиль, который в последние десятилетия активно продвигается в установках школьных учителей как благоприятный для дальнейшего обучения и трудоустройства. Весь комплекс гуманитарного знания, включая лингвистическое образование по родным и по иностранным языкам, является менее желательным.

По результатам социологического опроса можно выделить две категории родителей, которые считали этнокультурные программы необходимыми для детей. Во-первых, это сельские родители, которые не планировали для своих детей разрыва семейных связей даже при условии переезда в город. Тогда знание удмуртского языка рассматривалось ими как условие непрерыв-

ности родственных и соседских сетей. Во-вторых, достаточно высокую оценку этнокультурные программы получают с точки зрения городских родителей, имеющих высокий уровень образования и доходов. Эти родители составили основной массив выборки в гуманитарной и национальной гимназиях. Предположительно, они расценивают любое знание как развивающее. Содержание этнокультурных курсов, по их мнению, может превратиться в профессиональный ресурс. Родители, составляющие эту категорию, склонны при выборе школы ориентироваться на статус школы и содержание учебных программ.

Анкетный опрос в регионе позволил обнаружить своеобразный «средний класс». К этой категории можно отнести сельских респондентов с достаточно высоким уровнем доходов и образования и горожан, чей уровень доходов ниже среднего. При выборе школы они ориентируются на доступное им учебное учреждение. В городе это ближайшая школа, а в селе родители совсем не имеют возможности выбора, потому что школа — единственная в населенном пункте. В этом случае образовательная стратегия детей строится на освоении базовых предметов школьной программы, так как от этого зависит успешное поступление в вузы и будущая занятость.

Тем не менее, нет оснований считать образовательную стратегию менее состоятельных семей дефицитной. Скорее, следует говорить о несовершенстве форм социальной поддержки семей, имеющих детей школьного возраста в регионе. У родителей значительные затраты по обеспечению повседневной жизни семьи и нет возможности инвестировать в образование детей.

Дети из семей, обладающих большим объемом ресурсов, имеют больше шансов учиться в лучших школах. Организационные особенности школ были описаны информантами-учителями. Дети из малоресурсных семей составляют основной массив учеников небольших деревенских школ. Этнокультурные программы в них имеют не столько образовательное значение, сколько являются следствием интеграции детей в круг общения на родном языке. Этот тип школ в наименьшей степени

был представлен в настоящем исследовании из-за того, что доступ к информантам был затруднен. Крупные сельские школы испытывают схожие структурные трудности, которые заключаются в том, что решающее значение имеют базовые предметы. Большая часть педагогических, методических и финансовых ресурсов школ и родителей затрачивается на то, чтобы обеспечить их освоение. Этнокультурные программы, имеющие факультативный характер, реализуется в том случае, если у школы есть такая возможность. В крупных сельских школах, расположенных в районных центрах, обучаются дети, родители которых обладают более высоким уровнем образования и доходов.

Городские общеобразовательные школы лучше обеспечены педагогическими кадрами, учебными пособиями, материальными ресурсами. Но для родителей, дети которых учатся в этих школах, также важно освоение учениками базовых предметов школьного курса. Этнокультурные программы, которые активно поддерживались региональной властью во второй половине 1990-х – начале 2000-х гг., продолжают существовать. Но изменения политических установок и снижение мотивации учеников и родителей приводят к сокращению количества учеников в этнокультурных классах. Имеет место тенденция трансформации этнокультурных учебных программ в направлении дополнительного образования (фольклорные кружки, театральные постановки, народные ремесла).

Особое место в образовательном пространстве региона занимают престижные образовательные учреждения — гимназии. В них обнаруживается наибольший приток ресурсов, поэтому любые учебные программы, в том числе этнокультурные, имеют максимальную эффективность. При этом высокоресурсные родители позитивно оценивают потенциал таких школ, активно поддерживают урочную и внеурочную деятельность детей. Любые знания и умения, полученные детьми, включая дополнительное образование, могут быть применены в дальнейшем обучении или в целях общего культурного развития.

Список литературы

1. Абанкина Т. В., Красилова А. Н., Ястребов Г. А. Образование как старт для жизни: жизненные планы сельских школьников в России // Вопросы образования. 2012. № 2. С. 87–120.
2. Абашин С. Расизм, этнография и образование: вопросы и сомнения // Расизм в языке образования / Под ред. Воронкова В., Карпенко О., Осипова А. СПб.: Алетейя, 2008. С. 27–46.
3. Абрамова М. А., Гончарова Г. С. Аккультурационные стратегии учащейся молодежи Якутии // Социологические исследования. 2009. № 3. С. 108–115.
4. Абрамова М. А., Гончарова Г. С. Степени этничности как основа национальной политики // Социологические исследования. 2012. № 10. С. 42–50.
5. Аверин А. Н. Новые данные о динамике коренных малочисленных народов России // Социологические исследования. 2005. № 2. С. 75–79.
6. Акжигитова А. Ш., Жаркынбекова Ш. К. Социальные аспекты функционирования русского языка в рамках языковой политики Республики Казахстан (на примере г. Астана) // Социологические исследования. 2013. № 9. С. 96–99.
7. Александров Д. А., Баранова В. В., Иванюшина В. А. Дети и родители — мигранты во взаимодействии с Российской школой // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 176–199.
8. Андерсон Б. Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма. М.: КАНОН-ПРЕСС-Ц, 2001. 288 с.
9. Андреев А. Л. Российское образование: социально-исторические контексты. М.: Наука, 2008. 359 с.
10. Арутюнян Ю. В. О симптомах межэтнической интеграции постсоветском обществе (по материалам этносоциального исследования Москвы) // Социологические исследования. 2007. № 7. С. 16–24.

11. 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.
12. Асылбекова А. А., Ахметгаева С. С., Ережепова Ж. К. Проблема билингвальной профессиональной языковой подготовки студентов гуманитарных специальностей в Республике Казахстан // Социологические исследования. 2013. № 9. С. 92–96.
13. Афанасьева Л. В., Букреева И. В., Глинская Л. Ф., Орлов А. В. Особенности этнической толерантности молодежи в контексте украинского регионального поликультурного социума // Социологические исследования. 2013. № 7. С. 52–58.
14. Бабаян И. В., Ярская В. Н. Культурное гражданство детей из семей мигрантов: потенциал и ограничения школьной интеграции // Журнал исследований социальной политики. 2013. Т. 11. № 2. С. 251–256.
15. Байбородова Л. В. Сельская малочисленная школа: какая она сегодня? [Электронный ресурс]. <http://www.obrazpress.ru/> (дата обращения: 08.06.2013).
16. Баранова В. В. «Оно должно вот так и продолжаться...» (О функциях школьного преподавания родного языка) // Антропологический форум. 2008. № 9. С. 185–202.
17. Барт Ф. Введение // Этнические группы и социальные границы. Социальная организация культурных различий. Сборник статей. М.: Новое издательство, 2006.
18. Бенхабиб С. Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эру. М.: Логос, 2005. 350 с.
19. Борисова У. С. К становлению этнокультурного образования в Республике Саха (Якутия) // Вестник СПбГУ, серия 6, 2006. № 1. С. 69–73.
20. Бромлей Ю. Очерки теории этноса. М.: Наука, 1983. 412 с.
21. Брубейкер Р. Этничность без групп. М.: Издательский дом высшей школы экономики, 2012. 408 с.

22. Бурдьё П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007. 267 с.
23. Васильев И. А. Качество школьного образования: субъективный взгляд на объективный процесс // Социологические исследования. 2013. № 4. С. 72–88.
24. Васильева Г. Н. Национальное образование в Удмуртии: история и современность. Часть 1. Ижевск: Изд-во ИПК и ПРО, 2012. 122 с.
25. Веретевская А. В. Проблемы и перспективы европейского мультикультурализма // Социологические исследования. 2013. № 3. С. 117–124.
26. Верещагина А. В., Шахбанова М. М. Этнокультурная специфика демографического поведения дагестанской семьи // Социологические исследования. 2013. № 6. С. 78–85.
27. Вивьерка М. Формирование различий // Социологические исследования. 2005. № 8. С. 13–24.
28. Волошина О. А. Создание письменности для бесписьменных народов [Электронный ресурс]. http://rus.1september.ru/view_article.php?id=200901402 (дата обращения: 05.02.2012).
29. Габдрахманова Г. Ф. Этничность и миграция: становление исследовательских подходов в отечественной этносоциологии // Социологические исследования. 2007. № 1. С. 116–122.
30. Галеев Ю. В., Гильмутдинов А. Х., Алишев Т. Б. Региональная система общего образования в представлениях ее участников // Вопросы образования. 2012. № 2. С. 232–256.
31. Гарипов Я. З. Языковое развитие полиэтнического региона // Социологические исследования. 2012. № 4. С. 64–69.
32. Геллнер Э. Нации и национализм. М.: Прогресс, 1991. 320 с.
33. Груничева И. Г., Пинская М. А., Косарецкий С. Г. Поддержка школ, показывающих низкие образовательные результаты // Вопросы образования. 2012. № 3. С. 30–63.
34. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера земли. М.: ЭКСМО 2007. 504 с.
35. Гурченков Е. В. Роль языка в интеграции детей мигрантов // Социологические исследования. 2010. № 4. С. 134–138.

36. Денисова Г. С., Клименко Л. В. Особенности региональной идентичности населения юга России // Социологические исследования. 2013. № 7. С. 25–34.
37. Добрушина Н. Р. Язык и идентичность малого народа: быть или не быть // Социологические исследования. 2009. № 6. С. 77–81.
38. Домокош П. История удмуртской литературы. Ижевск: Удмуртия, 1993. 445 с.
39. Истомина О. Б. О типах этнической идентичности // Социологические исследования. 2011. № 11. С. 61–65.
40. Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации // Социологические исследования. 2013. № 2. С. 80–91.
41. Кардинская С. В. Конструирование дискурса этнической идентичности (интерпретативные модели удмуртской идентичности). Ижевск: УдГУ, 2005. 269 с.
42. Кимлика У. Современная политическая философия: введение. М.: Изд. дом гос. ун-та Высшей школы экономики, 2010. 592 с.
43. Константиновский Д. Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х). М.: ЦСП, 2008. 552 с.
44. Константиновский Д. С. Про погоду и образование // Социологический исследования. 2012. №4. С. 129–141.
45. Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю. «Бег с препятствиями». Кому доступно качественное общее образование? // Россия реформирующаяся. Ежегодник / Отв. Ред. М.К. Горшков. Вып. 7. М.: Институт социологии РАН, 2008. С. 142–158.
46. Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации [Электронный ресурс]. <http://elementy.ru/Library9/pr201.htm?context=28809> (дата обращения: 11.06.2011).
47. Концепция национальной образовательной политики Удмуртской Республики [Электронный ресурс].

- <http://udmedu.ru › files/news/ koncepciya-posled.doc> (дата обращения: 13.08.2011).
48. Костина А. В. Национальная культура — этническая культура — массовая культура: «Баланс интересов» в современном обществе. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 216 с.
 49. Краснопольская И. И., Солодова Г. С. Социальное конструирование этничности // Социологические исследования. 2013. № 12. С. 26–34.
 50. Левин Б. В поисках более широкой перспективы образовательной политики: Рецензия на книгу Джина В. Гласса «Удобрения, таблетки и магнитные полосы: Судьба государственного образования в Америке». Шарлот, Северная Каролина: Изд-во «Информационная эра», 2008 // Журнал исследований социальной политики. 2008. Т. 6. № 4. С. 553–559.
 51. Макаров А. Я. Особенности этнокультурной адаптации детей мигрантов в московских школах // Социологические исследования. 2010. № 8. С. 94–101.
 52. Макарова Г. И. Динамика российской, региональной и этнической идентичностей в Татарстане // Социологические исследования. 2011. №5. С. 71–77.
 53. Малахов В. Понаехали тут... Очерки о национализме, расизме и культурном плюрализме. М.: Новое Литературное обозрение, 2007. 200 с.
 54. Миронова Н. П. Этническая идентичность современной молодежи Республики Коми (на при мере студентов г. Сыктывкара) // Социологические исследования. 2011. № 4. С. 191–199.
 55. Михеев П. А. Динамика жизненных ценностей сельской молодежи // Социологические исследования. 2005. № 1. С. 91–94.
 56. Мукомель В. И. Грани интолерантности (мигрантофобии, этнофобии) // Социологические исследования. 2005. № 2. С. 56–66.

57. Мухарьямова Л. М., Андреева А. Р. Феномен национальной школы в социологических ракурсах. Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2008. 268 с.
58. Намруева Л. В. Как калмыки знают свой язык // Социологические исследования. 2010 № 4. С. 138–141.
59. Низамова Л. Р. Российские и западные трактовки мультикультурализма // Социологические исследования. 2009. № 10. С. 80–89.
60. Никитина Г. А. Народная педагогика удмуртов. Ижевск: Удмуртия, 1997. 136 с.
61. Освальд И. Новые методологические подходы к исследованию и пониманию села // Вдали от городов. Жизнь постсоветской деревни / Под редакцией Е. Богдановой, О. Бредниковой. СПб: Алетейя, 2013. С. 8–27.
62. Павлова И. Ф. Удмуртская детская книга в 1847–1941 годы: история, типология. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. 130 с.
63. Панова Е. «Чужой» за школьной партой: представление учителей об этнических различиях // Расизм в языке образования / Под ред. Воронкова В., Карпенко О., Осипова А. СПб.: Алетейя, 2008. С. 115–138.
64. Петров В. Н. Этнические миграции в современной России: детерминанты и типология // Социологические исследования. 2009. № 10. С. 48–57.
65. Петрова Е. В. Этносоциативная стратификация в Бурятии: особенности и специфика // Социологические исследования. 2007. № 2. С. 102–109.
66. Путин В. В. Россия: национальный вопрос [Электронный ресурс]. http://www.ng.ru/politics/2012-01-23/1_national.html (дата обращения: 11.05.2012).
67. Результаты социологического исследования по концепции развития национального образования Удмуртской Республики. Ижевск: Изд-во Удм. ИУУ, 1992. 16 с.
68. Романов А. А., Фролов С. А. Развитие села глазами молодежи // Социологические исследования. 2014. № 2. С. 48–51.

69. Российская нация: становление и этнокультурное многообразие. М.: Наука, 2011. 462 с.
70. Рощина Я. М. Семейный капитал как фактор образовательных возможностей российских школьников // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 257–277.
71. Сажина М. И. Методическое руководство к букварю для финно-угорских школ с русским языком обучения. Ижевск: Изд-во «Удмуртия», 1970. 147 с.
72. Сальникова А. А., Галиуллина Д. М. Татарская «Алифба»: национальный букварь в мультикультурном пространстве (конец XIX – начало XXI вв.). М.: НПБ им. К. Д. Ушинского, 2014. 260 с.
73. Самсонова Е. А., Юдина Е. Ю. Этническая толерантность в сознании тульской молодежи // Социологические исследования. 2009. № 10. С. 66–69.
74. Смирнова С. К. Феномен Удмуртии. Этнополитическое развитие в контексте постсоветских трансформаций. М.–Ижевск: Удмуртия, 2002. 560 с.
75. Смит У., Лустхаус Ч. Связь между равенством и качеством образования // Вопросы образования 2006. № 2. С. 74–89.
76. Соколовский С. В. Перспективы развития концепции этнонациональной политики в Российской Федерации. М.: Привет, 2004. 258 с.
77. Сорокин П. А. Социальная мобильность. М.: Academia; LVS, 2005. 588 с.
78. Социальное неравенство этнических групп: представления и реальность. М.: Academia, 2002. 480 с.
79. Социальная политика современной России: социологический анализ тенденций инклюзии: монография / под ред. Д. В. Зайцева и В. Н. Ярской. Саратов: СГТУ, 2010. 132 с.
80. Суворова З. В. Национальная школа как один из важных факторов развития культуры и этноса // Феномен Удмуртии. Т. 3. Идеология и технология этнической мобилизации. Кн. 1. Удмуртское национальное движение. Надежды. Возможности. Реалии. М.–Ижевск, 2002. С. 304–309.

81. Тишков В. А. Реквием по этносу. Исследования по социально-культурной антропологии. М.: Наука, 2003. 544 с.
82. Тишков В. А., Шабаев Ю. П. Этнополитология: политические функции этничности. М.: Издательство московского университета, 2011. 276 с.
83. Трофимов С. С. Непрерывность образования в развитии национального и интернационального мировоззрения // Феномен Удмуртии. Т. 3. Идеология и технология этнической мобилизации. Кн. 1. Удмуртское национальное движение. Надежды. Возможности. Реалии. М.–Ижевск, 2002. С. 309–313.
84. Тюрюканова Е. В., Леденева Е. И. Ориентации детей мигрантов на получение высшего образования // Социологические исследования. 2006. № 4. С. 81–102.
85. Удмуртский язык под угрозой исчезновения? [Электронный ресурс]. <http://www.myudm.ru/poll/udmlang> (дата обращения: 21.09.2012).
86. Ушаков Д. В. Роль семьи в воспроизводстве этничности народов республики Алтай // Социологические исследования. 2009. № 3. С. 101–108.
87. Фрумин И. Д. Основные подходы к проблеме равенства образовательных возможностей // Вопросы образования. 2006. № 2. С. 5–23.
88. Хакимов Э. Р. Этническая позиция личности и ее влияние на профессиональную деятельность педагога : Спец. 19.00.07 — Пед. психология: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психолог. наук. Казань, 2000. 19 с.
89. Хакимов Э. Р. Этнопсихология и этнопедagogика в проектировании педагогического процесса: Учеб. пособие. Ижевск : Изд-во ИУУ УР, 2003. 102 с.
90. Хакимов Э. Р., Ларионова И. С., Ившина З. С., Корепанова Т. А. Поликультурное образование: учебно-методическое пособие. Ижевск: УдГУ, 2011. 104 с.
91. Ханушек Э., Вессман Л. Роль качества образования в экономическом росте // Вопросы образования. 2007а. № 2. С. 86–116.

92. Ханушек Э., Вессман Л. Роль качества образования в экономическом росте // Вопросы образования. 2007b. № 3. С. 115–185.
93. Хекман Дж. Политика стимулирования человеческого капитала // Вопросы образования. 2011. № 3. С. 73–138.
94. Хобсбаум Э. Век капитала 1848–1875. Ростов н/Д: Феникс, 1999. 480 с.
95. Ходжаева Е. Татарский язык в школах Татарстана: общественные дебаты и мнение населения // Неприкосновенный запас. 2011. № 6. <http://www.nlobooks.ru/node/1589> (дата обращения: 26.03.2012).
96. Хотинец В. Ю. Этническое самосознание и его роль в развитии индивидуальности человека. Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 1996. 76 с.
97. Хотинец В. Ю. Этническая идентичность и толерантность. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2002.
98. Шабаев Ю. П. Этносоциальные последствия объединения регионов // Социологические исследования. 2006. № 3. С. 64–70.
99. Шабаев Ю. П., Шилов Н. В., Денисенко В. Н. Язык и этничность: дискуссии о языковой политике в регионах проживания финно-угров // Этнографическое обозрение. 2009. № 2. С. 92–105.
100. Шахбанова М. М. Этническая идентичность малочисленных дагестанских народов в современных условиях. // Социологические исследования. 2013. № 10. С. 88–97.
101. Широкалова Г. С., Дерябина О. Н. Специалисты для села и село для специалистов // Социологические исследования. 2010. № 9. С. 26–39.
102. Школьное образование — данные статистики и мониторинга экономики образования // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 204–232.
103. Шлиз А., Шчепаньски М. С. Социологический смысл мультикультурализма: является ли Польша мультикультуральной? // Социологические исследования. 2014. № 2. С. 58–67.

104. Эйдхейм Х. Когда этническая идентичность становится социальным стигматом // Этнические группы и социальные границы. Социальная организация культурных различий. Сборник статей. М.: Новое издательство, 2006. С. 49–71.
105. Юсупова Г. Н. Борьба этнических групп за статус. Роль религии // Социологический журнал. 2012. № 3. С. 143–158.
106. Язык, общество и школа / Под общей редакцией К. С. Федоровой. М.: Новое литературное обозрение, 2012.
107. Языковое и этническое возрождение в Удмуртии: от политики к культурному многообразию. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2008. 252 с.
108. Ярская В. Н. Инклюзия — новый код социального равенства // Образование для всех: политика и практика инклюзии. Сборник научных статей и научно-методических материалов. Саратов: Научная книга, 2008. С. 11–16.
109. Bernstein B. Class, codes and control. Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language. L.-N.Y.: Routledge Taylor & Francis Group, 2007. 266 с.
110. Beyond Black and White. New Faces and Voices in U.S. Schools. N.Y. State University of New York Press, 1997. 287 p.
111. Cole M. Racism and Education in the U.K. and U.S. Towards a Socialist Alternative. N.Y.: PALGRAVE MACMILLAN, 2011. 242 p.
112. Foley D. E. The Silent Indian as a Cultural Production // The Cultural Production of Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice. N.Y.: State University of New York Press, 1996. P. 79–91.
113. Ethnicity Matters: Rethinking How Black, Hispanic, and Indian Students Prepare for and Succeed in College. N.Y.-Washington: PETER LANG, 2006. 160 p.
114. Gansky F. R. Multicultural Education: Implication for American Indian People // Multicultural Education and the American Indian. Los Angeles: The Regents of the University of California, 1979. P. 69–75.

115. Graney K. E. Education Reform in Tatarstan and Bashkortostan: Sovereignty Projects in Post-Soviet Russia // *Europe-Asia studies*. Vol. 51. No 4. 1999. P. 611–632.
116. Hodge C. L., Krumm B. L. NCLB: a Study of its Effect on Rural school — School Administrators Rate Service Options for Students with Disabilities // *Rural Special Education Quarterly*. 2009. № 28 (1). P. 20–27.
117. Kozol J. *The Shame of the Nation. The Restoration of Apartheid Schooling in America*. N.Y.: Crown Publishers, 2005. 404 p.
118. Logan J. R., Minca E., Adar S. *The Geography of Inequality: Why Separate Means Unequal in American Public Schools* // *Sociology of Education*. 2012. № 85(3). P. 287–301.
119. Morris J. S. *Indian Portrayal in Teaching materials* // *Multicultural Education and the American Indian*. Los Angeles: The Regents of the University of California, 1979. P. 83–92.
120. Ogbu J. U. *Minority Education and Caste. The American System in Cross Cultural Perspective*. N.Y., San Francisco; L., Academic Press, 1978. 410 p.
121. Pollock M. *An Intervention in Progress: Pursuing Precision in School Race Talk* // *Toward Positive Youth Development: Transforming schools and Community Programs*. N.Y.: Oxford University Press, 2008. P. 102–114.
122. Rivera H. H., Therp R. G. *A Native American Community's Involvement and empowerment to Guide their Children's Development in the School Setting* // *Journal of Community Psychology*. 2006. Vol. 34. № 4. P. 435–451.
123. Timm P., Borman K. "The Soup Pot don't Stretch that far no more". // *Beyond Black and White. New Faces and Voices in U.S. Schools*. N.Y. State University of New York Press, 1997. P. 257–281.
124. *The National Impact of Multicultural Education: Renaissance of Native American Culture through Tribal Self-determination and Indian Control of Education* // *Multicultural Education and American Indian*. Los Angeles: The Regents of the University of California, 1979. P. 43–54.

125. Villeneuve I. The Voices of Chicano Families. Life Stories, Maintaining Bilingualism and Cultural Awareness. // *Beyond Black and White. New Faces and Voices in U.S. Schools*. N.Y. State University of New York Press, 1997. P. 61–79.
126. Ward C. J. Native Americans in the School System. Family, Community and Academic Achievement. Lanham, New York, Toronto, Oxford: A Division of Rowman & Littlefield Publishers Inc., 2005. 267 p.
127. Williams Ch. From a restricted to full linguistic space: an affirmative action strategy for the Udmurt language // *Pragmatics and Society* 01/2013; 4 (2). DOI: 10.1075/ps.4.2.06wil (дата обращения 13.06.2015).
128. Zamyatin K. The Education Reform in Russia and its Impact on Teaching of the Minority Languages: An Effect of Nation Building // *Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe*. Vol. 11. No 1. 2012. P. 17–47.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблицы и графики к разделу 2.1

Таблица А1. Соотношение уровня образования и уровня доходов родителей в сельской выборке

Образование Доход	Среднее	Среднее профессион.	Неполное высшее	Высшее	Итого
5000–10000	37,9 %	46,6 %	1,7 %	13,7 %	100 %
10000–15000	22 %	49,7 %	4,3 %	24 %	100 %
15000–20000	19,7 %	43,1 %	3,6 %	35,4 %	100 %
20000–25000	14,4 %	36 %	4,9 %	44,7 %	100 %
25000–30000	10 %	35,9 %	5,6 %	48,5 %	100 %
Более 30000	8,6 %	28,9 %	4,3 %	58,2 %	100 %

Таблица А2. Соотношение уровня образования и уровня доходов родителей в городской выборке

Образование Доход	Среднее	Среднее профессион.	Неполное высшее	Высшее	Итого
5000–15000	36,8 %	47,4 %	4,5 %	11,3 %	100 %
15000–30000	15,7 %	41,3 %	8,7 %	34,3 %	100 %
30000–60000	8,1 %	32,6 %	3,5 %	55,8 %	100 %
Более 60000	4,8 %	14,3 %	4,8 %	76,2 %	100 %

Таблица А3. Соотношение уровня образования и уровня доходов родителей в выборке по гуманитарной гимназии

Образование Доход	Среднее	Среднее профессион.	Неполное высшее	Высшее	Итого
5000–15000	20 %	20 %	0	60 %	100 %
15000–30000	0	26,7 %	6,6 %	66,7 %	100 %
30000–60000	5,7 %	8,6 %	0 %	85,7 %	100 %
Более 60000	0	7,1 %	0 %	92,9 %	100 %

График 1. Количество учеников национальных классов и школ г. Ижевск в 1993–2014 гг.



График 2. Количество школ в г. Ижевске, где удмуртский язык преподавался как предмет



ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Описание полевых данных к разделам 2.2 и 2.3

Интервью 1 — м., директор сельской школы, стаж управленческой работы 2 года, педагогический стаж 17 лет.

Интервью 2 — ж., директор национальной гимназии, стаж управленческой работы 8 лет, педагогический стаж 31 год

Интервью 3 — ж., завуч начальных классов национальной гимназии, педагогический стаж 30 лет.

Интервью 4 — ж., завуч по воспитательной работе национальной гимназии, педагогический стаж 4 года.

Интервью 5 — м., учитель истории национальной гимназии, педагогический стаж 6 лет.

Интервью 6 — ж., учитель удмуртского языка национальной гимназии, педагогический стаж 19 лет.

Интервью 7 — ж., завуч по учебной работе городской общеобразовательной школы, педагогический стаж 21 год.

Интервью 8 — ж., завуч по учебной работе городской общеобразовательной школы, педагогический стаж 43 года.

Интервью 9 — ж., директор городской общеобразовательной школы, стаж управленческой работы 3 года, педагогический стаж 21 год.

Интервью 10 — ж., директор городской общеобразовательной школы, стаж управленческой работы 3 года, педагогический стаж 29 лет.

Интервью 11 — ж., завуч по учебной работе городской общеобразовательной школы, педагогический стаж 26 лет.

Интервью 12 — ж., учитель удмуртского языка городской общеобразовательной школы, педагогический стаж 23 года.

Интервью 13 — ж., учитель удмуртского языка городской общеобразовательной школы, педагогический стаж 13 лет.

Интервью 14 — ж., директор городской общеобразовательной школы, стаж управленческой работы 6 лет, педагогический стаж 27 лет.

Интервью 15 — ж., учитель удмуртского языка в гуманитарной гимназии, педагогический стаж 14 лет.

Интервью 16 — ж., учитель удмуртского языка в городской общеобразовательной школе, педагогический стаж 8 лет.

Интервью 17 — ж., учитель удмуртского языке в сельской школе, педагогический стаж 23 года.

Интервью 18 — ж., учитель удмуртского языка в сельской школе, педагогический стаж 32 года.

Интервью 19 — ж., учитель начальных классов в сельской школе, педагогический стаж 26 лет.

Интервью 20 — ж., учитель начальных классов в сельской школе, педагогический стаж 23 года.

Интервью 21 — ж., завуч сельской школы, педагогический стаж 17 лет.

Интервью 22 — ж., учитель удмуртского языка в сельской школе, педагогический стаж 28 лет.

Интервью 23 — ж., завуч в сельской школе, педагогический стаж 23 года.

Интервью 24 — ж., директор сельской школы, стаж управленческой работы 2 года, педагогический стаж 18 лет.

Интервью 25 — ж., учитель удмуртского языка в сельской школе, педагогический стаж 29 лет.

Интервью 26 — ж., учитель удмуртского языка в сельской школе, педагогический стаж 14 лет.

Интервью 27 — ж., директор сельской школы, управленческий стаж 3 года, педагогический стаж 18 лет.

Групповое интервью — с учителями национальной гимназии.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Таблицы к разделу 2.4

Таблица Б1. Язык повседневного общения среди этнических групп.
Сравнение сельской и городской выборки

		Этническая принадлежность		
		Удмурты		
		Русские		
		Татары		
	Сельские школы	Городские школы	Язык общения	
	23,9 %	58,3 %	Только русский	
	70,7 %	40,9 %	Русский и удмуртский	
	5,4 %	0,8 %	Русский и др. язык	
	100 %	100 %	Итого	
	92,5 %	95,8 %	Только русский	
	5,8 %	3,4 %	Русский и удмуртский	
	0,6 %	0,8 %	Русский и татарский	
	100 %	100 %	Итого	
	51,1 %	50 %	Только русский	
	48,9 %	50 %	Русский и татарский	
	100 %	100 %	Итого	

Таблица Б2. Ответы на вопрос «Считаете ли вы, что необходимо сохранить программы изучения национального языка в школах Удмуртии?»

	Варианты ответа			
	Район	Согласны	Не согласны	Затруднились ответить
1. кластер	Алнашский район	89,9 %	3,9 %	6,2 %
	Шарканский район	85,4 %	4 %	10,6 %
	Дебесский район	77,5 %	7,6 %	14,8 %
2. кластер	Завьяловский район	78,9 %	8,1 %	13 %
	Кизнерский район	71,6 %	12,4 %	16 %
	Увинский район	69 %	12,9 %	17,6 %
3. кластер	Сарапульский район	46,9 %	21,2 %	32 %
	Каракулинский район	51,5 %	24,7 %	23,9 %
	Камбарский район	48,2 %	29,2 %	30,7 %
	Воткинский район	52,4 %	12,2 %	35,4 %
	г. Ижевск	43,8 %	33,3 %	22,6 %

Таблица Б3. Необходимость национальных школ и классов (по мнению родителей). Проценты подсчитывались по отдельным выборкам

Выборка	Школы Ижевска			Национальная гимназия		
	Удмурты	Русские	Татары	Удмурты	Русские	Татары
Этническая принадлежность						
Варианты ответа						
Национальных классов и школ должно быть как можно больше	52,1 %	16,7 %	19,0 %	64,2 %	32,8 %	2,2 %
Достаточно специальных классов в нескольких школах	38,7 %	61,5 %	71,4 %	42,3 %	53,7 %	4,1 %
Достаточно одной специализированной школы	9,2 %	21,3 %	9,5 %	29,2 %	62,5 %	8,3 %

Таблица Б4. Ответы на вопрос «Что, на ваш взгляд, наиболее важно при обучении в национальной школе или классе?». Процентное соотношение подсчитывалось внутри выборок по разным типам школ

Тип выборки Вариан- ты ответа	Сельские школы	Городские школы	Гуманитарная гимназия	Национальная гимназия
Учить родной язык	22,3 %	21,8 %	19,0 %	17,4 %
Знать культуру родного края	20,2 %	20,7 %	29,8 %	47,4 % ¹
Знать историю родного края	20,5 %	19,6 %	10,7 %	2,0 %
Осознавать себя представителем своего народа	17,5 %	9,9 %²	22,6 %	22,2 %
Осознавать себя жителем УР	19,4 %	19,4 %	17,9 %	10,9 %

Таблица Б5. Ответы на вопрос «Что, на ваш взгляд, наиболее важно при обучении в национальной школе или классе?» в соотношении с этнической идентичностью респондентов. Процент подсчитывался внутри каждой выборки

Выборка	Сельские школы			Национальная гимназия		
	Удмурты	Русские	Татары	Удмурты	Русские	Татары
Этническая принадлежность						
Учить родной язык	25,6 %	17,7 %	29,5 %	23,2 %	10,8 %	18,2 %
Знать культуру родного края	17,1 %	23,8 %	29,5 %	39,7 %	60,0 %	—
Знать историю родного края	15,0 %	27,9 %	18,2 %	0,7 %	3,8 %	—
Осознавать себя представителем своего народа	21,4 %	11,2 %	13,6 %	33,1 %	10 %	18,2 %
Осознавать себя жителем УР	21,2 %	19,4 %	9,1 %	3,3 %	15,4 %	63,6 %

¹ Курсивом обозначена тенденция изменения внутри выборки по выбранному показателю.

² Жирным шрифтом выделены показатели, существенно отличающиеся от других по выбранному критерию.

Таблица Бб. Ответы на вопрос «Какие еще национальные школы и классы должны быть в Удмуртии?». Процент подсчитывался внутри каждой выборки

Тип выборки Варианты ответа	Сельские школы	Городские школы	Национальная гимназия
Татарский язык	10,7 %	29,5 %	26,7 %
Другие языки, в том числе марийский ¹	8,3 %	3,9 %	6,1 %
Такие классы и школы не нужны	18,9 %	30,6 %	19,9 %
Затрудняюсь ответить	62,1 %	37 %	47,3 %
Итого	100 %	100 %	100 %

¹ Марийский язык оговаривается особо, так как в Каракулинском районе в опросе участвовали родители, чьи дети учатся в школе с программой изучения марийского языка.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Таблицы к разделу 2.5

Таблица В1. Ответы на вопрос «Какой профиль обучения наиболее подходит для вашего ребенка?». Процентное соотношение подсчитывалось внутри каждой выборки

Профиль обучения \ Тип выборки	Сельские школы	Городские школы	Гуманитарная гимназия
По математическим и техническим дисциплинам	36 %	34,3 %	36,3 %
По естественно-научным дисциплинам	22 %	10,1 %	10 %
По гуманитарным дисциплинам	26,1%	15,3 %	23,8 %
Изучение иностранных языков	12,6 %	5,4 %	2,5 %
Изучение национального языка	9,1 %	5,9 %	2,5 %
Универсальный профиль / Отсутствие профиля	32 %	28,6 %	25 %

Таблица В2. Соотношение факторов, повлиявших на выбор школы, и уровня образования родителей. Проценты подсчитывались в выборке по школам Ижевска

	Высшее	Неполное высшее	Среднее проф.	Среднее	Средний показатель по выборке
Близость школы к дому	<i>64,6 %</i>	73,1 %	79,8 %	88,8 % ¹	76 %
Качество преподавания предметов	45,8 %²	19,2 %	27,7 %	23,6 %	32 %
Знали будущего учителя	11,8 %	11,5 %	10,4 %	3,4 %	9 %
Привлекала учебная программа	13,9 %	7,7 %	10,4 %	9 %	11 %
Советы родственников и знакомых	13,2 %	15,4 %	12,1 %	12,4 %	13 %
Советы воспитателей дошкольных учреждений	5,6 %	0	1,7 %	1,1 %	3 %
В школе учится старший ребенок (дети)	16 %	23,1 %	20,2 %	22,5 %	19 %

¹ Курсивом обозначена тенденция изменения внутри выборки по выбранному показателю.

² Жирным шрифтом выделены показатели, существенно отличающиеся от других по выбранному критерию.

Таблица В3. Ответы на вопрос «Откуда вы могли узнать о школе, в которую должен был пойти ваш ребенок?» в соотношении с уровнем образования респондентов¹

Образование \ Источник информации о школе	Высшее	Неполное высшее	Среднее профес.	Среднее	Средний показатель по выборке
Родственники	18,1 %	16,5 %	18,1 %	16 %	17,4 %
Соседи и знакомые	23,3 %	17,7 %	20,8 %	14,8 % ²	20,2 %
Сотрудники школы	28,5 %	22,8 %	23 %	20,2 %	24,2 %
Средства массовой информации	6,8 %	8,9 %	6,2 %	4 %	5,9 %
Сайт учебного учреждения	13,5 %	8,9 %	2,3 %	1,2 %	5,8 %
Форумы в интернете	0,9 %	—	0,6 %	0,2 %	0,7 %
В этой школе учились вы сами	51,2 %	50,6 %	54,1 %	52,3 %	52,5 %
В этой школе учится старший ребенок (дети)	47,1 %	49,4 %	49,5 %	52,8 %	49,5 %

¹ Процент подсчитывался по результатам опроса в сельских школах.

² Курсивом обозначены тенденции, которые проявляются в зависимости от уровня образования респондентов.

Таблица В4. Ответы на вопрос «Откуда вы могли узнать о школе, в которую должен был пойти ваш ребенок?» в соотношении с уровнем доходов респондентов¹

Уровень доходов \ Источник информации о школе	5000–10000	10000–15000	15000–20000	20000–25000	25000–30000	Более 30000	Средний показатель по выборке
Родственники	13,2%	18,1%	18,3%	21,4%	20%	17%	17,3%
Соседи и знакомые	16,2%	18,8%	20,9%	24,2%	22,9%	19,3%	19,7%
Сотрудники школы	24%	23,4%	22,5%	23,8%	25,2%	25,7%	23,9%
Средства массовой информации	4,2%	6,5%	5,7%	7,3%	9%	4,1%	5,9%
Сайт учебного учреждения	<i>1,6%</i>	<i>4,6%</i>	<i>5%</i>	<i>8,5%</i>	<i>11%</i>	<i>11,5</i> ²	6%
Форумы в интернете	0,5%	0,7%	0,8%	0,4%	–	0,9%	0,6%
В этой школе учились вы сами	49%	52,8%	54,8%	55,2%	51,9%	55%	52,8%
В этой школе учится старший ребенок (дети)	56,8%	47,7%	46,5%	46,8%	52,4%	44%	49,5%

¹ Процент подсчитывался по результатам опроса в сельских школах.

² Курсивом обозначены тенденции, которые проявляются в зависимости от уровня образования респондентов.

Власова Татьяна Анатольевна

**Этнокультурное образование в школах Удмуртии:
социологический очерк**

Монография

Технический редактор А. В. Бакиев

Корректор Е. В. Огородникова

Подписано в печать 11.04.2016. Формат 60×84 1/16.

Усл. печ. л. 13,25. Уч.-изд. л. 9,15. Печать офсетная.

Тираж 100 экз. Заказ № 16-15.

Ижевский институт компьютерных исследований

426034, г. Ижевск, ул. Кооперативная, д. 5

Тел./факс: +7 (3412) 50-02-95 E-mail: mail@rcd.ru
