

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 325.1 + 316.323 + Т331.108.3

**Е. С. Баразгова
М. Н. Вандышев
Л. С. Лихачева**

ПРОТИВОРЕЧИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ ТРАНСГРАНИЧНЫХ МИГРАНТОВ

Исследуется проблема социальной адаптации и социально-культурной идентификации детей трансграничных мигрантов, прибывающих в Россию. Выявляются противоречия, возникающие в пространстве взаимодействия местного и прибывающего из-за границы населения в образовательной сфере, прогнозируются образовательные и социокультурные риски, возможности их минимизации.

К л ю ч е в ы е с л о в а: социология миграции, дети трансграничных мигрантов, социальная адаптация, социально-культурная идентичность, социокультурные риски.

Изучение проблемы адаптации детей мигрантов в социокультурной среде РФ актуально и в теоретическом, и, особенно, в практическом ракурсе. Уровень и характер адаптации детей являются индикатором стремления взрослых мигрантов к укоренению в новой социально-политической и социокультурной системе. Исследование поведенческих форм адаптации детей мигрантов как своеобразных сигналов, обнаруживающих меру глубины планируемого укоренения, помогает диагностировать актуальный процесс трансграничной миграции, прогнозировать его функциональные и дисфункциональные последствия для целостной социальной системы принимающего сообщества.

Проведенное в 2008 г. межрегиональное компаративистское исследование (Воронеж, Екатеринбург, Иркутск, Томск) в рамках поддержанного АНО «ИНО-Центр» проекта «Трансграничные миграции и принимающее сообщество: практики взаимной адаптации» позволило оценить готовность институтов

принимающего сообщества к принятию детей мигрантов. Кроме того, в нем была использована возможность выявления социальной и психологической готовности мигрантов и их детей к интеграции в местное сообщество в ее реальных границах. Таким образом, процесс миграции реконструирован в качестве саморазвивающегося социокультурного взаимодействия с его значимыми проблемами и противоречиями.

Изучение работ отечественных авторов, ранее обращавшихся к этой проблеме, позволило уточнить границы объекта, предмета и цели исследования. Усиливающаяся миграция привела к появлению большого количества детей мигрантов, испытывающих материальные, социальные и образовательные трудности в адаптации к иной среде и культуре. Меняется все, что раньше традиционно окружало юных переселенцев, — природно-климатические, социальные, экономические условия, морально-психологические отношения со сверстниками и взрослыми. Возникает социально-психологическая напряженность со стороны как мигрантов, так и коренных жителей. По справедливой констатации Е. А. Варфоломеевой, дети мигрантов, как и взрослые, стоят перед необходимостью адаптироваться к новым социальным и социокультурным условиям и ситуациям [см.: Варфоломеева]. О злободневности и остроте этих проблем свидетельствуют многочисленные материалы, опубликованные в СМИ и на Интернет-сайтах.

В отечественных социально-гуманитарных науках уже имеется определенный опыт изучения различных аспектов этой проблемы [см.: Гукаленко; Варфоломеева; Лебедева; Лобас; Холод; Черных; и др.]. В целом теоретические разработки отличаются многогранностью и достаточно широким спектром изучаемых объектов. Но есть и свои ограничения:

- внимание ученых в большей степени сконцентрировано на социально-психологических, психолого-педагогических, демографических и социально-экономических особенностях миграции;
- практически отсутствуют работы, связанные с образовательной парадигмой миграции, с институциональной адаптацией детей трансграничных мигрантов в системах образования, здравоохранения и права;
- немногочисленные социологические исследования по проблемам трансграничных мигрантов концентрируют внимание на проблемах взрослых переселенцев и практически не затрагивают проблем социальной адаптации их детей. Вместе с тем нельзя не отметить, что уже накоплен относительно большой и интересный практический опыт работы с детьми трансграничных мигрантов в Москве, Санкт-Петербурге, Сочи, Воронеже, Сургуте, Ставропольском крае, Ростовской области. Однако преимущественно этот опыт касается ограниченного круга проблем: обучения детей трансграничных мигрантов русскому языку (так называемый феномен инофонов), психолого-педагогической адаптации в школе и поликультурной среде общения (так называемое фольклорное воспитание) [см.: Интеграция мигрантов ... ; и др.].

Анализ теоретических источников и современного состояния практической деятельности позволил выявить имеющиеся в них противоречия и сформулировать проблему исследования. Это противоречия:

- между стремлением практиков (педагогов, родителей, административно-

управленческих работников, общественности) к поиску и созданию условий для успешной социокультурной адаптации детей мигрантов и ограниченностью реальных мер в этом направлении со стороны государственных институтов власти как РФ, так и стран исхода мигрантов;

— между накопленным локальным практическим опытом изучения и решения проблем детей трансграничных мигрантов в различных регионах России и слабой теоретической проработкой и обобщением данных по этой проблеме на федеральном и межрегиональном уровнях.

Таким образом, исследование противоречий в формировании социокультурной идентичности детей трансграничных мигрантов в институциональной среде принимающего сообщества в регионах России представляется актуальной проблемой, требующей комплексного социологического изучения.

На начальном этапе исследования мы столкнулись с недостаточной проработанностью категориального аппарата социологии миграции. Многие понятия и термины не всегда полно и точно отражают противоречия реально происходящих процессов и явлений и трактуются в литературе неоднозначно. Даже словарь Т. Н. Юдиной, при всех его несомненных достоинствах, далек от полного и системного освоения категориального аппарата исследования миграции как многомерного явления и процесса [см.: Юдина]. Это заставило нас сформулировать свою трактовку ключевых для данного исследования понятий и терминов.

М и г р а н т ы — социальная группа, состоящая из лиц, переселяющихся на другую территорию со сменой места жительства на постоянной или долговременной основе.

Т р а н с г р а н и ч н ы е м и г р а н т ы — социальная группа, состоящая из лиц, пересекающих государственные границы и переселяющихся на другую территорию со сменой места жительства на постоянной или долговременной основе.

А н к л а в и з а ц и я т р а н с г р а н и ч н ы х м и г р а н т о в — процесс и результат территориально замкнутого компактного проживания трансграничных мигрантов, сопровождающиеся ограниченными внешними социальными и коммуникативными контактами.

С о ц и а л ь н ы е с е т и т р а н с г р а н и ч н ы х м и г р а н т о в — неформальные образования трансграничных мигрантов (по типу социальных ячеек) в стране пребывания, основанные на родственной, земляческой, общинной солидарности и системе поддержки друг друга.

И н т е г р а ц и я т р а н с г р а н и ч н ы х м и г р а н т о в — процесс и результат предоставления принимающим сообществом прав и реальных возможностей трансграничным мигрантам и членам их семей участвовать во всех видах и формах социальной жизни наравне и вместе с остальными членами общества.

Д е т и т р а н с г р а н и ч н ы х м и г р а н т о в (д е т и Т Г М) — дети, родители которых являются трансграничными мигрантами.

С о ц и а л ь н о - к у л ь т у р н а я а д а п т а ц и я д е т е й т р а н с г р а н и ч н ы х м и г р а н т о в — процесс и результат приспособления детей трансграничных мигрантов к изменяющимся условиям, обстоятельствам нового социального

пространства и новой социально-культурной среды. Процесс этот включает в себя три компонента. Первый — преодоление первичного культурного шока, приспособление к качественно иной по сравнению со страной исхода социальной и социокультурной среде принимающей страны. Второй — экологическое, психологическое, социокультурное приспособление к конкретным условиям социального взаимодействия в принимающем регионе и населенном пункте. Третий — приспособление к условиям и требованиям образовательной деятельности (основному виду деятельности данной группы) в институционально регулируемой законами и нормативными актами системе принимающего сообщества.

В проведении исследования мы исходили из убеждения, что изучение противоречий процесса социальной адаптации и социокультурной идентификации детей ТГМ актуально как в теоретическом, так и в практическом отношении. Во-первых, оно позволяет дезавуировать актуальные институциональные и социокультурные риски современных обществ, все в большей мере становящихся пространством взаимодействия коренного и прибывающего из-за границы населения. Эти риски, как показывает практика, обнаруживаются именно в поведении детей мигрантов. Во-вторых, его результаты позволят посредством минимизации прогнозируемых рисков регулировать объективно неизбежный в условиях глобализации процесс трансграничной миграции.

В разработке стратегии эмпирических исследований мы попытались найти оптимальное сочетание методов, ориентируясь при этом на принципы методологической адекватности, сформулированные известным французским социологом Пьером Бурдьё, а затем развитые в эмпирической традиции [см.: Начала практической социологии]. В итоге были использованы перечисленные ниже методы.

1. Экспертные интервью. В них удалось зафиксировать «идеализированную» картинку, общий фон, более подробно рассмотреть опыт конкретного эксперта, устоявшееся отношение к проблеме.

2. Групповые дискуссии. Они позволили смоделировать обсуждение, при котором снимаются коммуникационные барьеры. Сработал «принцип воронки»: с помощью провокативных суждений удалось вывести линейных менеджеров и учителей на обсуждение темы не столько в рамках педагогического контекста, сколько в рамках более широкого социального фона.

3. Анализ статистической информации, любезно предоставленной министерствами общего и профессионального образования областей, региональными управлениями Федеральной миграционной службы, городскими и районными управлениями образования и т. д.

4. Сбор и анализ личных документов, осуществленный в форме школьных сочинений на заданную тему.

5. Анализ вторичной информации, монографий, статей как научного, так и публицистического характера, а также исследований, проведенных ранее по смежной проблематике.

6. Методы психологической и педагогической диагностики, прежде всего тестовые методики (в Воронеже и Томске).

Процесс социокультурного взаимодействия детей трансграничных мигрантов с российским обществом и местными сообществами регулируется институтами семьи, права, образования, здравоохранения и др. Ведущую роль среди них, безусловно, играют институты семьи и образования. Эффективность процесса взаимодействия зависит от согласованности усилий именно этих институтов, во многом предопределяющих направленность и меру активности в нем самого ребенка.

Логично обратиться к рассмотрению прежде всего роли семьи в интересующем нас процессе. Семья, без сомнения, определяет судьбу каждого ребенка. Но в жизни детей трансграничных мигрантов ее роль значительно возрастает. Решение о пересечении границы и смене страны и гражданства принимается, как правило, родителями, искренне заботящимися о лучшей доле для своих детей. В отличие от детей-мигрантов, приезжающих ради получения образования, дети трансграничных мигрантов прибывают в Россию в качестве членов семей, т. е. пассивных участников процесса миграции.

В новой стране перед семьей трансграничных мигрантов встает чрезвычайно сложная и противоречивая задача. С одной стороны, необходимо приспособиться к новой жизни, культуре, общности, а с другой — велико желание сохранить верность своей культуре, языку, традициям. В этой двойственности воспитываются дети ТГМ. У них еще не сформировался рациональный конформизм, но есть идеальные воспоминания об оставленном доме и Родине. В объективной двойственности семьи кроются риски социокультурной идентификации детей. Профилизация этих рисков способствовала информация, полученная в ходе групповых интервью с директорами школ, классными руководителями и учителями-предметниками. В ней обнажались семейные истории и «подводные камни» процесса адаптации детей в российских школах. Один из информантов рассказал, к примеру, историю, ярко демонстрирующую одну из ипостасей представляемой проблемы: «...дети приезжают с совершенно разным уровнем школьной подготовки, и нет какого-то стандарта, через который их можно было бы пропустить, чтобы они безболезненно уже включились в образовательный процесс. Но еще и помимо этого есть проблема психологической адаптации — это другой менталитет, другая культура. В одной из школ... первоклассник... долгое время ходил в туалет за шкафчик. Он даже и не предполагал, что может быть по-другому» (из интервью с представителем общественной организации, Екатеринбург). Кроме этого, семья в чужом обществе остается для ребенка анклавом родной культуры, поэтому ее значение становится гипертрофированно высоким, оно постоянно подчеркивается: «...для них ведь семья... вот интересный парадокс... не ограничивается семьей в нашем понимании: мама-папа-брат-сестра... и так далее. Для них семья — это большая семья, даже какие-то дальние-супердальние родственники, у них семья — нация, мне кажется...» (из групповой дискуссии с учителями-предметниками школ со значимым присутствием детей ТГМ).

В ходе исследования были выделены два типа воздействия семьи на процесс адаптации детей. Первый характерен для семей образованных мигрантов (по большей части — отцов). У детей целенаправленно формируются установки

на интеграцию с принимающим сообществом посредством изучения русского языка, местной культуры, обычаев, что обеспечивает реализацию высоких профессиональных и социальных амбиций. Второй тип воздействия распространен по преимуществу в семьях мигрантской волны 2000-х гг., он наблюдается, в частности, в семьях гастарбайтеров из Средней Азии. Традиционное гендерное разделение труда предписывает женщине оставаться дома, заниматься детьми и хозяйством. В этих условиях женщинам, прибывающим в Россию вслед за мужчинами, трудно интегрироваться в местное сообщество. Они не усваивают новый язык, образ жизни и образ мыслей. Нетрудно представить следствие складывающейся ситуации: матери уклоняются от воспитания детей в духе приспособления к новой социальной, образовательной и культурной ситуации. Они, осознавая или не осознавая этого, пассивно отвергают практики адаптации. Данная позиция обнаружилась в интервью с преподавателями. Во-первых, они отмечали нежелание матерей способствовать учебной активности детей: «...не знаем русского языка и не понимаем ваших замечаний»; во-вторых, обращали внимание на консерватизм гендерного воспитания, осуществляемого матерями: «...девочка в нашей школе носила портфель за своим старшим братом, что вызывало неблагоприятное внимание со стороны местных сверстников...» (из групповой дискуссии с учителями-предметниками школ со значимым присутствием детей ТГМ). При этом сами дети трансграничных мигрантов, не отдавая себе в этом отчета, стремятся интегрироваться в местное сообщество сверстников, высоко ценя дружбу с одноклассниками, их помощь в освоении русского языка и т. д. Это прочитывается в сочинениях учеников разного возраста, из разных школ, с разной успеваемостью.

Однако часто встречается ситуация, когда мать ребенка не в состоянии решить простейшие образовательные задачи, следовать рекомендациям учителей только потому, что не владеет в достаточной степени русским языком. В таких случаях сотрудникам школ приходится подключать диаспоры. «Тут ситуация какая... не посещает он школу, домой заходишь, звонишь... дома — мама. По-русски, говорит, я не понимаю ничего, хотя понимает. С мамой разговаривать бесполезно. Начинаешь выяснять, где отец, он на заработках в... другом регионе. В конце концов выходили на диаспору, чтобы как-то повлиять на некоторых. Они сюда приехали, а работать могут в Тюмени, на Севере, в Ханты-Мансийске. Здесь квартиру сняли, дети учатся в нашей школе. Когда начинаются проблемы... мама ничего не решает, а папу дозваться иногда невозможно» (из интервью с социальным психологом, школа со значимым присутствием детей ТГМ).

Таким образом, мы выделили первое значимое противоречие социокультурной идентификации детей ТГМ: несовпадение мотивации детей и семьи на интеграцию в местное сообщество. Глубина проявления этого противоречия зависит от срока пребывания семьи в России и уровня образования родителей, главным образом матери — ведущего агента семейного воспитания и хранителя культурной традиции.

Второе противоречие — несовпадение ценностных ориентаций детей местного сообщества и детей ТГМ. Это противоречие

проявляется во взаимодействии школы и семьи ТГМ. Оказалось, что готовность российской системы образования принимать и учить детей мигрантов сталкивается с нежеланием и неготовностью мигрантской семьи: «...у них нет понимания приоритета образования. У них дела пошли плохо — они снялись и уехали» (из групповой дискуссии с учителями-предметниками школ со значимым присутствием детей ТГМ).

Заложниками данной ситуации становятся дети-соученики, их семьи, учителя, т. е. само принимающее сообщество, которое затрачивает большие ресурсы на обучение, подчас платя за это отставанием в освоении образовательных программ. В отличие от родителей местных детей родители — трансграничные мигранты не всегда могут и хотят усиливать учительские позиции. «...Дети маленькие — они быстрее впитывают и лучше осваиваются. Зачастую мне проще договориться с ребенком, чем с родителями на том же родительском собрании, поэтому на помощь со стороны родителей вообще не приходится рассчитывать...» Или: «...у нас в основном родители без образования. Папы, как правило, зарабатывают деньги, их нет годами, месяцами. Они все в командировках. Приходят мамы, которые не владеют русским языком... У них нет уважения к той земле, на которую они приезжают. С женщиной разговариваю — мамой, она кивает головой, потом начинаю ее спрашивать о чем-то и вижу, что она просто ничего не понимает и не говорит по-русски. И она ведь пришла! Зачем она пришла?.. Приведи переводчика хоть тогда... ну элементарно ведь!» (из групповой дискуссии с учителями-предметниками школ со значимым присутствием детей ТГМ).

Групповые интервью наглядно продемонстрировали эмоциональную остроту процесса взаимодействия семьи трансграничных мигрантов и школы. Наибольшую трудность для взаимопонимания представляет как раз культурная несовместимость, несовпадение ценностных установок мигрантской семьи и российских учителей. В складывающейся социальной ситуации несовпадение может принимать явный характер, но может оставаться и в латентном состоянии. Характер его проявления во многом зависит от адаптивных ресурсов самого ребенка.

Мы уже обращали внимание на то, что исследования детей-мигрантов преимущественно осуществлялись ранее в рамках педагогики. Педагогические же исследования главным образом направлены на изучение способностей и возможностей ребенка включаться в образовательный процесс. Однако школьное взаимодействие не может быть сведено только к получению образования. Оно самоценно и тем, что состоит также из разнообразных коммуникативных практик со сверстниками, учителями, родителями. Вклад социологов в изучение проблем адаптации детей видится нам полезным, поскольку позволяет представить образовательное взаимодействие как коммуникативное по форме с особым социокультурным содержанием.

Для поведения местных детей характерно поле относительного согласия, предопределенное общей нормативно-ценностной средой воспитания, степенью социокультурного взаимопонимания учителей и школьников. Естественно, что между ними существуют определенные трения, но и они имеют понятное обеим сторонам толкование. Когда же в школу приходят дети с совершенно другим

культурным опытом, ситуация меняется: «...я учила ребенка с первого класса, сейчас это шестиклассник, — никогда раньше у него проблем во взаимоотношениях с детьми не возникало. Он был, как все остальные: дрались, конечно, ссорились, делили что-то там, ручки теряли — это не проблемы, где бы национальный момент был бы принципиально важным. А в шестом классе вдруг возникли конфликты... Казалось бы, те же самые дети. Но что-то в них меняется. Они многое начинают воспринимать болезненно. ...Они становятся подростками, и у них переоценка ценностей... в подростковом периоде это все очень сложно» (из групповой дискуссии с учителями-предметниками школ со значимым присутствием детей ТГМ). Нормативно-ценностная мозаичность становится препятствием для эффективного ведения образовательного процесса — учителя и ученики должны постоянно искать «зоны согласия», а если последних не обнаруживается — создавать их. Такая работа отвлекает от собственно предмета изучения. Дети из семей местного сообщества невольно становятся заложниками этой ситуации — их образовательные шансы снижаются, возможна потеря образовательной мотивации. Эти риски осознаются руководителями региональных систем образования, менеджерами муниципального уровня, школьной администрацией.

Третье противоречие — несовпадения во взаимодействии социальных агентов процесса социокультурной идентификации детей ТГМ. С одной стороны, взаимодействие нормативно определено действующей в России законодательной базой. С другой стороны, участвующие в нем агенты не готовы к партнерскому взаимодействию, что составляет риск для реализации образовательных целей и эффективного процесса формирования идентичности.

Термин «агент» широко применяется в современной социологии, преимущественно европейской. В частности, Э. Гидденс использует это понятие для демонстрации роли личности и социальных практик в функционировании и развитии структур общества. Это взаимодействие отражено авторитетным английским социологом в теории структуризации [см.: Гидденс; Giddens]. Выделение агентов социальных процессов может осуществляться на разных методологических основаниях: структурных, функциональных, ролевых и др. Применительно к нашему исследованию наиболее продуктивными показали себя структурный и властный дискурсы. Были выделены следующие агенты процесса включения детей трансграничных мигрантов в социокультурную среду принимающего сообщества: учителя-предметники, классные руководители, завучи и директора школ, представители районных и городских управлений образования, дети, представители диаспор (институциональное оформление социальных сетей трансграничных мигрантов), родители и представители общественных организаций. Каждый из вышеназванных агентов особым образом оказывает воздействие на результат — социокультурное самоопределение детей ТГМ.

В ходе исследования стало понятно, что агенты неравнозначны в своем влиянии. Некоторые фактически никакого значимого участия во взаимодействии не принимают, некоторые пытаются самоустраниться, не замечать сложность и противоречивость проблемы (или не озвучивать их). Но больше всего

удивило совершенно пассивное поведение представителей социальных сетей и руководителей диаспор трансграничных мигрантов. Так, в привлекательном для мигрантов Екатеринбурге только представители армянской диаспоры организовали воскресную школу и пытаются поддерживать свою этническую идентичность и культуру. А представители, скажем, киргизской диаспоры (одной из бурно растущих в Екатеринбурге) практически никаких усилий в этом направлении не предпринимают. Вот, например, как прокомментировал вопрос о попытках участия официальных представителей Кыргызстана в образовательном процессе юных граждан одной из азиатских стран, постоянно проживающих на территории Российской Федерации, консул этой страны в Екатеринбурге: «...Родители... поднимают этот вопрос. Конечно, это их беспокоит, что дети их забывают свой язык родной, да, и они тоже к нам обращаются по данному вопросу... Мы, как и наши мигранты, в целом поддерживаем... я сейчас не могу сказать в точности, как этот вопрос сейчас решается... » (из интервью с консулом).

Мы пришли к общему выводу о том, что, во-первых, роль социальных мигрантских сетей в изучаемом процессе невелика, а во-вторых, их потенциал в интересующем нас направлении попросту не используется. Это заключение может служить косвенным свидетельством малой заинтересованности этнических общностей и государств стран исхода как в процессе адаптации «своих» детей в принимающем российском сообществе, так и в процессе сохранения их этнической идентичности. Так или иначе, роль конкретных агентов в конечном итоге определяется их ролевыми возможностями воздействия на включение ребенка-мигранта в социально-культурную среду принимающего сообщества.

В частности, значимую роль в процессе социокультурной адаптации детей ТГМ играют их сверстники, дети, обучающиеся в школах. Этих агентов процесса мы изучали с помощью анализа сочинений, т. е. методом провокационного сбора личных документов, и с помощью тестирования. Метод в целом себя оправдал. Мы получили представление о реальных трудностях процесса адаптации детей трансграничных мигрантов. Детям было предложено написать сочинение на одну из следующих тем: 1) «Мои друзья — кто они?» — с помощью этой темы мы пытались понять структуру коммуникативных практик, специфику общения детей ТГМ и принимающего сообщества; 2) «Мои профессиональные планы. Каковы возможности и ограничения?» — эта тема позволила смоделировать представления о карьерных путях, воспроизводстве социально-профессионального статуса родителей, складывающуюся перспективу стратификации; 3) «Мои соседи — знакомые незнакомцы?!» — эта тема помогла выявить внешкольные практики общения детей; 4) «Мои одноклассники. Чему мы учим друг друга?» — эта тема дала возможность зафиксировать понимание и формирование различий, их наличие или отсутствие.

Написать сочинения мы предлагали детям, обучающимся в классах со смешанным составом. С помощью учителей все полученные сочинения были разделены на две группы по критерию «местный» — «мигрант». Затем было проведено сравнение указанных групп. Данным способом сбора социологической информации мы воспользовались в тех школах Екатеринбурга, которые представляются

знаковыми с точки зрения практик включения детей ТГМ в местное принимающее сообщество. Это: а) успешная и престижная гимназия, в которой представлено незначительное число детей ТГМ, преимущественно с высоким родительским статусом; б) небольшая школа в районе анклавизации — месте компактного проживания мигрантов с высоким присутствием их детей; в) школа в престижном спальном районе; г) школа, находящаяся вблизи одного из рынков города (рынка «Таганский ряд»). Для методической чистоты предварительно была проведена работа с учителями, позволившая максимально исключить риск необоснованных влияний на результат и «сглаживания» оценок и суждений. Работы школьников не оценивались по грамматическим и содержательным критериям и не обсуждались с учителями. О целях и задачах исследования детей (и учителей) не информировали, дабы не исказить итоговую первичную информацию.

В исследовании удалось выявить трудности детей, прошедших первичную адаптацию, т. е. детей мигрантов начала 90-х гг. Интересным оказался следующий зафиксированный в сочинениях факт: процесс адаптации являлся подлинным взаимодействием, в котором менялись умонастроения местных детей и детей трансграничных мигрантов. Нам помогло то обстоятельство, что десятиклассники, представлявшие указанное сообщество школьников, учатся в одной из екатеринбургских гимназий и, в силу достаточно высокого качества обучения, были способны отразить результаты взаимодействия.

Б. Ю.: «Я учусь в классе, который включает в себе много разных национальностей: армяне, азербайджанцы, греки, корейцы и конечно русские (здесь и далее сохранены стиль, пунктуация и орфография авторов сочинений). Чему же можно у них научиться? Прежде всего, нужно уважать человека, отличающегося от тебя. Следует понять, что он гость в твоей стране. Изучая их культуру, мы приобщаемся к миру вокруг нас».

Ш. Е.: «Г. П. для меня является эталоном доброты. Он бесконечно добрый и безотказный человек. Не всякий русский так поступает, хотя у нас в ходу хлебосольство».

Г. О.: «Учим друг друга доброте, отваге, храбрости, честности, чистолюбию, трудолюбию. Но чаще всего мы учимся друг у друга разным качествам не в школе, а на улице или каких-нибудь сборах».

Дети трансграничных мигрантов интегрировались в группы соучеников. Но, как показывают сочинения десятиклассников и семиклассников, они тем не менее предпочитают сохранять некую социокультурную дистанцию: перечисляя имена закадычных друзей, они называют имена товарищей по мигрантскому статусу. Характерно и то, что данная тенденция свойственна более девочкам, нежели мальчикам.

Об иных трудностях говорилось в сочинениях тех, кто лишь проходит этап интеграции в местное сообщество. Эта группа в нашем исследовании была представлена пятиклассниками школы, где более 25 % учеников — это дети трансграничных мигрантов второй волны. Их отцы заняты на малопrestiжных работах и не отличаются высоким уровнем образования. Данная школа популярна в указанной социальной группе, что позволило проявиться мигрантским социальным

сетям — родственным и этническим. Дети испытывают трудности психологического и культурного шока, усугубляемые незнанием русского языка. Преодолению психологического и культурного шока способствуют спонтанно сформировавшиеся практики «группообразования» в школьном коллективе.

Б. И.: «Мы с друзьями дружим, у нас между собою много общего, не хулиганим, не курим не пьем, мы вместе ходим на тренировку. Мои друзья могут быть не моей национальности. Всякое бывает с нами».

П.: «Я по нации Армян. Я учю своих друзей своей культуре а они учат мне своей культуре. Мы еще все вместе дружим».

А. А.: «Мои одно классники мне учат уважать старших. Но мы тоже даем им знание».

Мы привели эти цитаты не из снобистских академических соображений. В них заключены противоречие и риск. Противоречие заключается в том, что психологически дети открыты к взаимодействию. Но его эффективность снижается (и не может не снижаться) в силу различий в уровне образовательной подготовки. Это несоответствие превращается в противоречие в свете заниженной образовательной мотивации отстающих от учебных программ детей ТГМ. В свете этого противоречия вырастает риск снижения успеваемости и образовательной мотивации всех детей в классе. Более того, в этих условиях следует ожидать снижения требовательности учителей и снижения качества школьного образования.

Коммуникационные проблемы, с которыми сталкиваются дети ТГМ в образовательных учреждениях, порождают тенденции социокультурной обособленности, замкнутости. Имеющиеся в актуальном педагогическом арсенале средства для их преодоления до сих пор недостаточны. И это характерно не только для нашей страны, но и для тех стран, которые столкнулись с трансграничной миграцией давно, например для Германии, Франции, Великобритании и др. Каждая из этих стран разработала свою оригинальную концепцию интеграции детей ТГМ в образовательное пространство местного сообщества. Данная тема заслуживает специального исследования. Между тем наше российское межрегиональное исследование стало, по существу, пионерским.

Осмысление результатов проведенного исследования позволяет сделать вывод о существовании серьезных противоречий в процессе социокультурной идентификации детей ТГМ в российских регионах. Эти противоречия ожидаемы в той мере, в какой они обусловлены сущностью и содержанием самого процесса трансграничной миграции. Но мы зафиксировали и тот факт, что их глубина и острота во многом определяются стихийностью процесса социальной и социокультурной адаптации семей трансграничных мигрантов. Его агенты, выступающие в разных социальных ролях, не склонны прогнозировать целостный результат. Это относится не только к детям — трансграничным мигрантам и их семьям, но и к тем, на ком лежит институциональная ответственность, кто должен быть заинтересован в сохранении приверженности детей к культуре страны и народа, из которого они вышли, и к тем, кто отвечает за ценностную интеграцию российского сообщества.

Бочарова Ю. Ю. Межкультурное образование в детском возрасте — актуальная проблема современности (по материалам отечественных и зарубежных исследований) / 2002 [Электронный ресурс]. URL: [http:// www.eduhmao.ru/ portal](http://www.eduhmao.ru/portal) (дата обращения: 07.09.2009).

Варфоломеева Е. А. Связь молодежной субкультуры и адаптация детей мигрантов к новым социокультурным условиям : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Астрахань, 2007.

Гидденс Э. Устройство общества : Очерк теории структуриации. М., 2003.

Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы / Ю. А. Горячев, В. Ф. Захаров, Е. А. Омельченко, Т. В. Савченко. М., 2008.

Гукаленко О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 2000.

Лебедева Н. М. Социальная психология этнических миграций. М., 1993.

Начала практической социологии / Р. Ленуар, Д. Мерлье, Л. Пэнто, П. Шампань. М. ; СПб., 2001.

Лобас М. И. Особенности психологической адаптации детей-мигрантов к русскоязычной школе : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2001.

Холод А. В. Дети мигрантов как субъект социально-культурной деятельности. Белгород, 2005.

Черных А. В. Таджики в Перми. Очерки этнокультурного развития. Пермь, 2004.

Юдина Т. Н. Миграция : словарь основных терминов : учеб. пособие. М., 2007.

Giddens A. New Rules of Sociological Method. L., 1976.

Статья поступила в редакцию 15.05.2009 г.