

лении симулякров.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ:**

1. Грант Д. Манифест инноваций бренда. Как создаются бренды, переориентация рынков и преодоление стереотипов. М., 2007. С. 205 – 206.
2. Иванов Д.В. Глэм-капитализм. СПб. 2008.
3. Чернышева В. Анатомия роскоши // Независимая газета, 27 апреля 2007 г.

*Веселкова Н. В., г. Екатеринбург*

## **КОНСТРУИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ, ИЛИ КАК ОПОЗНАТЬ МИГРАНТА**

### **(ДЕТИ МИГРАНТЫ: ГРАНИЦЫ «ГРУППЫ» И ГРАНИЦЫ ПОНЯТИЯ)**

В социологической литературе давно уже стала общим местом констатация всеобщей неопределенности, включая размытость традиционных социальных границ. Да и в повседневной жизни ‘унисекс’ все более становится не только стилем одежды, но и образом жизни. То же можно сказать о границе между рабочим и свободным временем, информированием и развлечением, социальными ролями, возрастными и т. д. На этом фоне особенно заметно происходящее на наших глазах активное формирование отдельных социальных различий. Один из таких процессов связан с миграцией, у которой, как выясняется, есть не только женское, но и детское лицо. Не взирая на возмущенное Нейлом Постманом исчезновение детства [1], детей все еще можно отличить от взрослых. Не смотря на все волны глобализации, которые давно уже должны были всех перемешать, дети мигранты раздражающе заметны в современной российской школе. Анализируя их взаимодействие с принимающим сообществом, сосредоточимся на институциональной среде образования [2]. Где пролегает и как конструируется граница, отгораживающая таких детей от их сверстников?

Разделение людей происходит из нужд повседневного взаимодействия и формируется существующими дискурсивными и иными практиками. Понятие детей мигрантов обслуживает прежде всего нужды принимающего сообщества. В 1998 г. дети мигранты впервые в РФ получили особый социальный статус и были включены в группу «детей, находящихся в трудной жизненной ситуации» в соответствии с федеральным законом РФ от 24.07.1998 г. № 124-ФЗ «О гарантиях прав ребенка». В 1999 г. были опубликованы «Рекомендации об организации обучения детей из вынужденных переселенцев в ОУ РФ» Министерства образования и науки РФ [3]. Хотя сегодня «данная категория несовершеннолетних» находится в контексте главным образом трудовой / экономической, а не вынужденной миграции, они по-прежнему официально позиционируются как попавшие в трудную жизненную ситуацию. В Управлении образования администрации г. Екатеринбурга дети мигранты находятся в ведении специалиста, который курирует блок социально-педагогической реабилитации. По словам школьного руководителя, в образовательном учреждении таких детей сразу, автоматически заносит в категорию неблагополучных, для них нужно писать программу сопровождения, *«это плохо и неправильно в корне, потому что семьи разные»*, убеждена информантка.

Такие дети видятся дилеммами в том смысле, что не вписываются в «нормальную» социальную ткань. В управленческом дискурсе мигранты – это те, кто создает проблемы: *«мы прежде всего какие проблемы обнаружили, это низкий уровень владения русским языком, это уровень базового образования большей части этих детей недопустимо ниже, чем у их ровесников в российских школах, и поведенческие осо-*

*бенности детей мигрантов, обусловленные психологическими, социально-культурными особенностями новых для них условий сопровождалась конфликтами с учащимися»* (специалист управления образования г. Екатеринбург). Справедливости ради нужно сказать, что в ряде случаев мы сами спрашивали информантов о проблемах, но одни из них поддерживали эту лексику, другие нет, третьи самостоятельно оснащали свою речь соответствующими словами. Учителя в «чужих», «нерусских» детях заранее видят угрозу эффективности своей работы: *«Если бы они раскидали по классам, не было бы такого ужаса, когда восемь человек, вот чужих детей, другой национальности, мало того из них два олигофрена»* (учитель начальных классов). Такая установка подтверждает и закрепляет аскрипцию – наделение индивидов определенными, в данном случае негативными, качествами на основании отнесения к группе. О том, что названные выше характеристики не являются уникальными для мигрантов, а следовательно, вряд ли могут служить и группообразующими, свидетельствуют сами же работники образования: *«те, кто здесь родился, пишут хуже, чем иностранцы, для которых русский язык неродной»* (учитель начальной школы), *«таких детей, которые борются за свои права с кулаками и среди русских полностью»* (зам. директора школы), *«русскоязычных детей, которые состоят на внутришкольном учете, гораздо больше [чем мигрантов]»* (директор школы).

Для системы важно выделить именно ту категорию, которая представляет угрозу дестабилизации. На сегодняшний день городское управление образования использует следующее рабочее определение: «дети-мигранты – это дети иностранных граждан, вынужденных переселенцев, которые испытывают проблемы с изучением русского языка, освоением школьной программы, так называемой («мигрантофобией») [4]. Выработать единое представление, позволяющее безошибочно вычислять мигрантов, крайне важно как для нужд управления, так и для решения образовательных задач. Сами авторы дефиниции признают, что она дает сбоя. Получается, например, что дети иностранных граждан с соответствующими культурными особенностями, но приемлемо владеющие русским языком, автоматически перестают быть мигрантами. Считать ли ребенка мигрантом только если он лично пересек границу или он мог родиться здесь? Тогда как давно могли приехать его родители, чтобы считаться мигрантами? В представлении ряда педагогов главным критерием трансграничной миграции является не факт пересечения границы, а гражданство, но поскольку сегодня при желании этот вопрос решается довольно быстро, то в оборот входят другие собирательные обозначения – «иноязычные» и «иностранцы». Слово «мигранты» продолжает хождение в предельно широком смысле. При этом в зависимости от контекста может доминировать плохое владение русским языком, внешние признаки национальности, социальное положение родителей и т. д. Разночтение усугубляется тем, что такие дети, как правило, - выходцы из бывших союзных республик, то есть бывшие «свои». Можно заметить, что во всех случаях идет поиск неких «объективных» критериев, которые бы не зависели от отношений и практик.

Мы рассматриваем миграцию как расширение социального пространства, которое, безусловно, сопровождается и культурными изменениями. Но вот что именно играет первую скрипку в культурном миксе, который обуславливает инаковость, на наш взгляд, нельзя определить однозначно. Культурные особенности: много государства с его системой образования и политической регуляции выездной миграции; много типа поселения, включая характеристики района и микрорайона; иной природно-климатической зоны – все это смешивается в результирующей инаковости трансграничных мигрантов. Стремление «опознать» мигрантов основано на представлении

о них как о реальной социальной группе, единство которой обусловлено естественными, предсуществующими признаками. По этой логике и «социальные проблемы» - это то, что «само по себе» существует и «объективно» обладает значимостью. «Социальные проблемы» очень реалистически воплощаются в категориях, которые выдаются за реальные социальные группы [5, с. 17]. В нашем случае это «проблемы мигрантов» - проблемы, которые возникают у принимающего сообщества в отношениях с мигрантами, по «вине», как считается, последних. То есть проблематизируются люди, якобы обладающие заведомой общностью (в ней-то и коренится источник трудностей), а не изменяющееся качество социальных отношений. Собственно отношения, социальная ткань выводятся из-под удара: принимающая сторона выступает как неизменное целостное образование. Да, оно подвергается воздействиям со стороны трансграничной миграции, но демонстрирует гуттаперчивость, сохраняя и воспроизводя себя в целостном в неизменном виде.

Между тем, 1980-е годы в социологии были ознаменованы лишением конструктивистской невинности как социальных групп, так и социальных проблем (первоначальные идеи высказывались гораздо раньше) [см., напр., 5; 6]. В образовательных дискурсах фигурируют не какие-то универсальные критерии выделения мигрантов, а именно те, которые *считаются* важными в данной системе отношений, а проблемой оказывается то, что *определяется* как проблема, выносимая на повестку дня. Радикально конструктивистская позиция выносит на первый план происки власти, нацеленные, конечно же, на закрепление неравенства и угнетения. Если, однако, рассматривать выработку «доктринальных» определений мигрантов не в контексте властного доминирования (в духе В. Воронкова [7]), а менеджмента образования, мы увидим, что педагоги и управленцы действительно часто делят детей по самым разным критериям с благими практическими намерениями. Выделение детей мигрантов в отдельную категорию, по которой идет отчетность, призвано обеспечить им более эффективную поддержку со стороны системы образования (например, дополнительные занятия, «индивидуальный подход» при оценивании). Беда в том, что позитивная дискриминация (предоставление преимуществ) идет рука об руку с негативной (ущемление реальных возможностей): выделение детей мигрантов, как и других «попавших в трудную жизненную ситуацию», «с особыми потребностями» нередко ведет к их социальной эксклюзии. А именно, образовательные учреждения по возможности стремятся оградить себя от проникновения «чужих», а родители «голосуют ногами».

Этничность и «мигрантскость» конструируются как через подчеркивание отличий, так и отказ от их выделения. Признавая, что мигрантов и не-мигрантов «надо смешивать», работники образования ясно видят негативные последствия: *«у нас школа же от этого страдает. ...я слышала в трамвае: «Хотела отдать в школу, она вот у нас из окон видна, а смотрю в окна, все нерусские идут. Русских-то единицы, мы идем в другую школу». И мы остаемся без победителей олимпиад, потому что все сильные дети проходят мимо нас, мы начинаем работать на иностранцев, а свои у нас разбегаются* (учитель русского языка). Речь не идет о том, что дети мигранты не могут быть успешными школьниками, напротив, нам с гордостью приводили немало таких примеров. Однако достижение высоких показателей такими учениками обычно требует гораздо большего времени и неординарных усилий со стороны учителей. *«Я не хочу, чтоб мой ребенок учился с «чурками»», – родители так говорят* (школьный социальный педагог); *«наши родители предпочитают, конечно, отдавать детей в другие школы»* (зам. начальника РОО). Отток *«если не одаренных,*

то заинтересованных» «своих» учащихся усугубляется наличием микрорайонов компактного проживания мигрантов, дети которых идут в школы по месту жительства, согласно российскому законодательству. В итоге дети мигранты крайне неравномерно распределяются по образовательным учреждениям. Усугубление этого «негласного разделения» принимает форму территориальной и образовательной сегрегации и оценивается работниками образования негативно: «нельзя допускать концентрации» (директор школы). За сбоем «политкорректных» высказываний учителей проглядывает наблевшее: «такой ужас», «засилье» детей мигрантов, «я была сначала в шоке», «учительница в полубморочном состоянии».

Педагоги, как они говорят, «чисто эмпирическим путем» ищут способы наилучшего взаимодействия с мигрантами и достигли немалых успехов. Но все эти наработки отягощены серьезными побочными эффектами, неизбежными в существующей системе образования. Так, особый порядок оценивания, поощряющий нерусскоязычного ребенка, который с 20 ошибок в диктанте поднялся до 6 (по принятым меркам это все равно двойка), входит в противоречие с обезличенной стандартизацией. «Для нас вилка получается как? Мы находим индивидуальный подход к ребенку. ... Но нам это потом боком может вылезти при ... ЕГЭ. Там уже ни о каком индивидуальном подходе уже не может быть речи. Там не учитывается – ребенок с родным русским, неродным русским языком» (директор школы). Та же «вилка» проявляется в отношении мониторинга качества образования, начиная с проверки техники чтения в начальной школе.

Есть еще одно противоречие, которое не было названо ни одним информантом, – перераспределение внимания и учебного времени в пользу детей мигрантов происходит за счет других учащихся. Именно за эту коллизию критикуют политику мультикультурализма, нацеленную на позитивную дискриминацию «слабых», – она ведет к дискриминации «сильных» (как если бы слабым женщинам платили больше, чем сильным мужчинам за одну и ту же физическую работу). Стремление к справедливому равенству оборачивается новым неравенством. Что касается этнокультурной специфики, то она дозированно допускается на уровне отдельных мероприятий, и совершенно немыслима в повседневной жизни образовательного учреждения. Воспитательнице детского сада кажется нелепым предположение, что родители могли бы потребовать соблюдать национальные или религиозные традиции: «как они потребуют в садике это? Он муниципальный... Так ведь в садике, в основном, культура общения ... мы здесь живем, у нас своя культура. Как это? Подстраиваться под них? Пусть у себя так живут».

Будучи инструментом дисциплинарного индустриального общества, машина образования настроена на массовизацию и унификацию и отвергает вызовы своим системным качествам. Поэтому выталкивается очень многое, что не поддастся соответствующей переработке. Этномиграционные проблемы перекодируются в обычные, извечные трудности с родителями и слабыми учениками, что исключает переосмысление содержания образования. Анализ с точки зрения социальных арен и дискурсов привел нас к заключению о дедраматизации социальной проблемы миграции в образовательном дискурсе.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ:**

1. Postman N. The Disappearance of Childhood. New York: Vintage Books, a division of Random House, Inc., 1994. См. также современную дискуссию: Darbyshire Ph. 'Childhood': are reports of its death greatly exaggerated? // Journal of Child Health Care. 2007. Vol. 11 (2). P. 85 – 97.

2. Используются материалы проекта «Исследование взаимодействия детей из семей трансграничных мигрантов с принимающим сообществом в рамках системы школьного и дошкольного образования» (грант РГНФ № 08-03-83321 а/У и Правительства Свердловской области), осуществляемого автором совместно с М. Н. Вандышевым, Л. Е. Петровой, Е. В. Прямиковой.
3. Из выступления начальника Управления образования г. Екатеринбурга Умниковой Е. В. на Межведомственном совещании «Правовые аспекты обучения детей-мигрантов» 30 октября 2007 г.
4. Из рабочих материалов, любезно предоставленных специалистом Управления образования г. Екатеринбург Подрабенко Н. В. В первоначальной версии определения (2005 г.) фигурировали два признака: миграция из ближнего зарубежья и проблемы с русским языком.
5. Шампань П., Ленуар Р., Мерлье Д., Пэнто Л. Начала практической социологии [1989] / Пер с фр. Д.В.Баженова, Е.Д.Вознесенской, Г.А.Чердниченко; Отв. Ред. Н.А.Шматко. М.: Институт экспериментальной социологии, 1996.
6. Хилгартнер С., Боск Ч. Л. Рост и упадок социальных проблем: концепция публичных арен [1988] // Социальная реальность. 2008. № 2. С. 73 – 94. Обзор литературы по социальному конструированию значения событий см. в: Fiss P. C., Hirsch P. M. The Discourse of Globalization: Framing and Sensemaking of an Emergent Concept // American Sociological review. 2005. Vol. 70. P. 29 – 52.
7. Воронков В. Мультикультурализм и деконструкция этнических границ // Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ. М., 2002. С. 46.

*Новгородцева А.Н., г. Екатеринбург*

## **ПРИМЕР СОЦИАЛЬНОГО ИЗМЕРЕНИЯ УСТАНОВКИ ДЛЯ СЕГМЕНТАЦИИ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ НА РЫНКЕ ТУРИСТИЧЕСКИХ УСЛУГ**

Социальная установка - ориентация индивида на определенный социальный объект, выражающая предрасположенность действовать определенным образом в отношении этого объекта. Социальная установка превращается в активную деятельность под влиянием мотива.

Социальная установка включает три аспекта: когнитивный - осознание объекта; аффективный - эмоциональная оценка объекта; поведенческий - последовательное поведение по отношению к объекту.

Как известно, наши желания не всегда совпадают с нашими действиями, но именно благодаря социальному изучению установки становится возможным зафиксировать полную картину взаимоотношения с изучаемым объектом, как восприятия объекта, эмоционального отношения к нему и тех поведенческих актов, которые совершаются по отношению к выбранному объекту.

Задача данной статьи продемонстрировать социологическое исследование установок обращения в туристические фирмы города. Исследование было осуществлено в ноябре 2006 года и было опрошено 42 человека, студенты УрГУ им. А.М. Горького.

Замерялась установка на пользование услугами туристической фирмы при совершении туристической поездки. Форма замеров:

1. Анкета, содержащая 2 части. 1 часть – список утверждений (19 утверждений), измеряющих установку; 2 часть – вопросы, исследующие поведение в данной области исследования (реальный опыт обращения в туристическую фирму).
2. Обработка данных в SPSS с применением процедуры факторного анализа.

Соответственно, анализ данных состоит из двух частей. Первая часть: выделение факторов на основе анализа утверждений. Вторая часть: выявление взаимосвязи ме-