

Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение
высшего образования
«Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»

На правах рукописи

Козлова Мария Андреевна

**Моральное регулирование этнокультурного разнообразия
в российском образовании**

РЕЗЮМЕ ДИССЕРТАЦИИ

на соискание ученой степени доктора социологических наук

Москва - 2023

Оглавление

Введение.....	5
Постановка исследовательской проблемы	5
Степень разработанности проблемы.....	6
Цель и задачи.....	8
Теоретико-методологические основания исследования.....	9
Объект и предмет	9
Теоретическая база.....	9
Методология и методы исследования.....	15
Научный вклад исследования в развитие предметного поля.....	17
Научная новизна исследования.....	18
Положения, выносимые на защиту	20
Основные результаты исследования	21
Список публикаций, в которых отражены основные научные результаты.....	41
Апробация результатов исследования	43

К защите представлено пятнадцать публикаций:

1. Kozlova M., Ryabichenko T. (2023) 'Multicultural ideology in hidden curriculum of schoolbooks for migrant children', *Europe-Asia Studies*, 75(2), 271-289 <https://doi.org/10.1080/09668136.2022.2092596> (Козлова М., Рябиченко Т. Мультикультурная идеология в скрытой учебной программе школьных учебников для детей мигрантов // Исследования Европы и Азии. 2023. Т. 75. № 2. С. 271-289).
2. Parfenova A., Kozlova M. (2023) 'The Regulatory Power of Social Expectations: Developing a Measurement Scale', *International Journal of Sociology and Social Policy*, 43(5/6), 569-585 <https://doi.org/10.1108/IJSSP-06-2022-0139> (Парфенова А., Козлова М. Регуляторная сила социальных ожиданий: разработка шкалы измерения // Международный журнал социологии и социальной политики. 2023. Т. 43. № 5/6. С. 569-585).
3. Козлова М., Козлов А., Корниенко Д. Инклюзия против стресса: высшее образование для представителей коренных народов России // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 474. С. 144-152.
4. Kozlova M., Ryabichenko T. (2021) 'Ideologies of Intergroup Relations in Pedagogical Discourse: Representation of Cultures and Intercultural Interaction in the Educational Books for Migrant Children', *Journal of Intercultural Communication Research*, 50(6), 541-555 <https://doi.org/10.1080/17475759.2021.1910065> (Козлова М., Рябиченко Т. Идеологии межгрупповых отношений в педагогическом дискурсе: Репрезентация культур и межкультурное взаимодействие в образовательных книгах для детей мигрантов // Журнал исследований межкультурной коммуникации. 2021. Т. 50. № 6. С. 541-555).
5. Kozlova M. (2020) 'Integration Patterns in Host Societies Analysed on the Basis of Alphabet Book Content for Russian Schools in Limitrophe States in the First Third of the Twentieth Century', *History of Education*, 49(5), 707-724 <https://doi.org/10.1080/0046760X.2020.1785687> (Козлова М. Модели интеграции в принимающих обществах: анализ содержания букварей для русских школ в лимитрофных государствах в первой трети XX века // История образования. 2020. Т. 49. №5. С. 707-724).
6. Михеев И., Козлова М. Управление многообразием в эпоху транснационализма: перспективы и ограничения в образовательном пространстве. Кейс-стади // Журнал исследований социальной политики. 2020. Т. 18. № 4. С. 657-672.
7. Козлова М. Межпоколенная трансмиссия паттернов группового сплочения в разных социокультурных контекстах: на примере букварей для детей русской эмиграции и Советской России // Мир России: Социология, этнология. 2019. Т. 28. № 1. С. 124-139.
8. Kozlova M. (2018) 'Schoolbook as an instrument of in-group cohesion and social integration: various strategies of intergenerational cultural transmission in the Latvian and the Polish primers and textbooks of Russian emigration in 1920s', *History of Education and Children's Literature*, XIII(2), 31-47 (Козлова М. (2018) Школьный учебник как инструмент внутригрупповой

- сплоченности и социальной интеграции: стратегии межпоколенной культурной трансмиссии в латышских и польских букварях и учебниках русской эмиграции 1920-х годов // История образования и детской литературы. Т. XIII. № 2. С. 31-47).
9. Козлова М., Симонова О., Воронина Н. Портрет социальной сплоченности в селах центральной России: Переживание трансформаций и восприятие будущего // Социологические исследования. 2018. № 4. С. 103-111.
 10. Козлова М., Козлов А. Истоки морали, ориентированной на индивида и группу: социально-психологический и естественно-научный аспекты // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 3. С. 60-70.
 11. Козлова М.А. «Стигма расы»: стратегии совладания мигрантов из республик Северного Кавказа в Москве // Журнал исследований социальной политики. 2016. Т. 14. № 3. С. 347-362
 12. Козлова М.А. «Гости столицы» в глазах москвичей: моральное обоснование оценок миграции // Журнал социологии и социальной антропологии. 2015. Т. XVIII. № 3(80). С. 110-122.
 13. Козлова М.А. Учебная книга как инструмент закрепления морального порядка и управления многообразием: употребление категории «народ/этнос» в учебниках «Природоведение» и «Окружающий мир» // Журнал исследований социальной политики. 2014. Т. 12. № 4. С. 583-598.
 14. Kozlova M. (2014) 'Morality for kids in cultural and historical measurements: patterns, translated by primary school textbooks and their transformation in the post-Soviet period', *History of Education and Children's Literature*, IX(2), 163-184 (Козлова М. Мораль для детей в культурно-историческом измерении: образцы, транслируемые учебниками начальной школы, и их трансформация в постсоветский период // История образования и детская литература. 2014. Т. IX. № 2. С. 163-184).
 15. Козлова М.А. Пред лицом угрозы: факторы групповой сплоченности в учебной литературе советского периода // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 4 (13). С. 121-132.

Введение

Постановка исследовательской проблемы

Социальное и культурное разнообразие, стремительно увеличивающееся по мере роста социальной и географической мобильности в эпоху глобализации, потенциально несет вызов социальной интеграции и стабильности (Angell, 2000; Putnam, 2000; Gijssberts, van der Meer, Dagevos, 2012; Percival, Currin-Percival, 2013; Antonsich, Petrillo, 2018). В ответ на нестабильность в экономической, политической, идеологической сферах актуализируются процессы возрождения квазитрадиционных форм социальной интеграции, основанные на гомогенизации общества. Официальная публичная сфера формирует противоречивую повестку достижения единства за счет символического исключения «других» (Mewes, Maу, 2013; Demintseva, Kashnitsky, 2016), при этом декларируя на разных уровнях идею социальной инклюзии.

Инклюзия как принцип обеспечения социального благополучия для всех и социальная ценность была обозначена политическим императивом на Всемирном саммите по социальному развитию в 1995г. в Копенгагене (ООН, 1995). С тех пор проблематика социальной инклюзии находится в фокусе дискуссий на уровне государственного управления и наднациональных структур (ООН, 2015; Leroy, Buengeler, Veestraeten, Hoever, 2021). Россия взяла курс на формирование и внедрение принципов инклюзии, однако на этом пути еще многое предстоит сделать: по показателям Индекса инклюзивности в 2018 году занимала 113 место из 125 (Inclusiveness Index Measuring Global Inclusion and Marginality, 2018).

Поддержка культурного разнообразия, трактуемого, в первую очередь, как разнообразие этнических культур, фиксируется в доктринальных документах международных организаций (UNESCO, 2001) и нормативных актах, регламентирующих российскую национальную политику (Указ Президента РФ № 1666 от 19.12.2012). Однако очевидно, что эффективность управления в рассматриваемой сфере определяется не только фактом включения проблемы этнокультурного разнообразия в общественную и политическую повестку, но и пониманием роли этнокультурного разнообразия в развитии современного общества и выстраиванием институциональных механизмов регулирования соответствующих процессов.

Проблемы разнообразия и инклюзии проявляют себя по-разному в конкретных социальных сферах в зависимости от институционализированных режимов регулирования (Maussen, Vader, 2012). Образование не случайно стало одним из самых обсуждаемых институтов, в спектр функций которого входит трансляция обществу инклюзии как ценности и социальной нормы. Закладываемые образовательными институтами нормативные модели формируют общее понимание коллективной идентичности и целей. Соответствующие им мотивы индивидуальных и коллективных действий определяют ценностные и структурные особенности социальных трансформаций и место в них плюрализма и гуманности или конформизма и нетерпимости.

В соответствии со вступившим в силу с 1.09.2013 г. Федеральным законом «Об образовании в РФ» (ФЗ № 273 от 21.12.2012), ребенок может обучаться в любом образовательном учреждении по выбору родителей, и образовательные учреждения обязаны создать среду, учитывающую образовательные потребности разных учащихся. Таким образом, образовательная инклюзия провозглашена и закреплена на законодательном уровне. Однако, поскольку фактическое распространение инклюзии требует комплексной перестройки системы образования, необходимы исследования, ориентированные на оценку ценностно-целевых и моральных ориентиров, задаваемых школой посредством реализации практических форм регулирования социального и культурного разнообразия.

Проблема исследования строится на противоречии между стратегическим курсом на инклюзивность и задачами образования по поддержанию и укреплению социальной интеграции, для которой культурное и социальное разнообразие выступает в качестве вызова. Актуальными вопросами становятся следующие: как регулируется культурное разнообразие в российском образовании на разных исторических этапах (с акцентом на современности); каковы условия формирования и цели используемых паттернов регулирования, каковы следствия их применения; в какие моральные рамки вписано регулирование разнообразия в российской образовательной среде?

Поскольку трансляция моральных ориентиров составляет содержание воспитания в рамках образования, положения, транслируемые учебной программой и литературой, имеют моральную основу. В диссертационном исследовании реконструируется следующая логика: актуальная социально-политическая ситуация рассматривается как контекст реализации образовательной политики в отношении разнообразия, определяющий ее цели. Из формулировки целей образовательной политики вытекают нормативные предписания, которые, в свою очередь, регламентируют повседневные образовательные практики. Иными словами, в работе моральная фундированность подходов к регулированию разнообразия раскрывается в разных социальных и политических контекстах с учетом целей и ценностных ориентаций субъектов образовательной политики. Выявляя ограничения и потенциал реализации разных моральных подходов к регулированию разнообразия, мы демонстрируем комплексный характер нормативных педагогических дискурсов и повседневных стратегий регулирования разнообразия в поле культурного воспроизводства.

Степень разработанности проблемы

Как предмет социологической и социально-философской рефлексии разнообразие актуализируется в контексте глобализации и массовизации общества, сопровождающихся разнонаправленными процессами унификации и диверсификации потребностей человека (Р. Арон, Т. Веблен, М. Макклэун, Е. Масуда, Э. Левинас, Э. Тоффлер). С середины 20 в. разнообразие встраивается в социальные и философские рассуждения всех заметных

авторов при описании и осмыслении проблем значений и смыслов в сфере гносеологического дискурса тождества и различия, нормы и отклонения, признания и элиминации инаковости (З. Бауман, П. Бергер, И. Гоффман, Г. Зиммель, Р. Мертон, А. Нассеи, Р. Парк, А. Шюц). С 1980-х годов активно развиваются подходы к исследованию разнообразия в рамках критических теорий, демонстрируя эвристический потенциал в исследованиях вопросов неравенства в сфере образования и, как следствие, в обществе в целом (С. Аннамма, Д. Коннор, М. Бенеке).

В общественных практиках разнообразие так же оказывается в фокусе внимания во второй половине 20 в., и чувствительные к разнообразию практики развиваются, подчиняясь внутренней логике процесса, зачастую становясь предметом академического осмысления постфактум. Так происходит с инклюзивными практиками, реализуемыми в разных сферах, в первую очередь, в образовании и трудоустройстве, развитии городской среды, спорта, музеев и т.д. Инклюзия в процессе образования людей с инвалидностью уже укоренена в общественно-политическом дискурсе и отражена в повестке российских и международных организаций и политических инициатив (Budnyk, Sydoriv, 2019), однако актуальное понимание инклюзии как культурного феномена и принципа социальной политики переросло эти рамки и теперь утверждает безусловную ценность социальной реализации личности как таковой (Судакова, 2017).

Образовательную инклюзию в аналитических целях разделяют на структурную (фактическая доступность образовательных услуг, подкрепленная правовыми документами) и реляционную (учет разнообразия в содержании образовательного процесса, работа со сплоченностью коллектива и идентичностями его членов, развитие равноправных отношений всех акторов, учет и уважение индивидуального и семейного опыта учащихся и т.п.) (Rowley, Burnham, Drabe, 2006). При всей значимости реляционных аспектов инклюзии нельзя отрицать, что они оказываются принципиально неосуществимыми без создания школой структурных оснований, объединяющих такие компоненты, как «инклюзивный дизайн» физической среды, обеспеченность методическими материалами, принимающими во внимание социальное и культурное разнообразие, и соответствующая подготовка педагогов. Учитывая принятый в данной работе фокус на этнокультурном разнообразии, акцентируем внимание на втором и третьем из указанных компонентов, связывающих структурный и реляционный планы.

Изучение учебной программы и учебника — особое направление междисциплинарных исследований, сфокусированное на анализе содержания школьных предметов, зафиксированного в виде образовательных стандартов, программ занятий, учебников, различных вспомогательных материалов. В центре внимания - учебник, специально создаваемая книга, задающая последовательный алгоритм освоения знаний и навыков, которые отбираются, накапливаются и распределяются в соответствии с некими латентными (в том числе моральными и идеологическими) принципами (Young, 1988). Программу и учебник можно понимать и как разновидности демонстрации

литературно(научно)-дидактического канона в образовании - совокупности текстов, признанных научным, педагогическим и властным сообществами в качестве образцовых и пригодных для использования в учебном процессе. Создание учебника осмысливается исследователями как исключительно важная культурная практика моделирования идентичности и поддержания самоосознания (со)общества в контексте, обусловленном широким спектром факторов - от государственной политики до принятого отношения к ребенку (S. Ehlers, B. Fortna, C. Heinze, C. Kaemmer, E. Matthes, F. O'Dell, J. Rodden, W. Rothmund, V. Stuermer). Особое место занимают исследования механизмов репрезентации общественных и личных ценностей и анализ взаимосвязи контента учебника с государственной идеологией и политикой (C. Kelly, W. Sroka, U. Notarp). В России изучение учебников, во многом, замыкается вокруг дидактических и психологических проблем (В. Безрогов, Д. Мамедова, И. Огоновская, Л. Окольская, М. Осорина, Д. Рамазанова, Е. Ромашина, Ю. Шустова и ряд других). И хотя внимание исследователей при анализе контента учебной книги охватывает аспекты неравенства при репрезентации этничности и гендера (В. Шнирельман, О. Карпенко, П. Романов, Е. Ярская-Смирнова, Л. Штылева), но в центральном для представляемого исследования аспекте и в хронологических рамках, соединяющих историю и современность, исследований не проводилось.

Одним из основных принципов государственной политики и правового регулирования в сфере образования, закрепленных в Федеральном законе «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ, является принцип «единства образовательного пространства на территории РФ, защиты и развития этнических и культурных особенностей и традиций народов РФ в многонациональном государстве» (ФЗ № 273 от 21.12.2012. Ст. 3, п. 4). Эта же принципиальная идея представлена и в более поздних нормативных документах, в частности, в Национальном проекте «Образование», где в качестве одной из целей заявлено «воспитание [...] на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций» (Указ Президента РФ № 204 от 7.05.2018.). Таким образом, образование рассматривается не только как механизм передачи знаний, но и как культуuroобразующий институт общества с функциями сохранения и развития национальной идентичности (Egorova, Sibirkina, 2020). В документах международных организаций культурное разнообразие репрезентируется в моральном ключе («Поддержка культурного разнообразия является этическим императивом» (UNESCO, 2001)), соотносясь как с защитой индивидуальных прав, так и с укреплением интегрированности общества.

Это дает нам основания обращаться к концепту социальной интеграции при определении механизмов и перспектив регулирования разнообразия в организованных процессах культурного воспроизводства, на исследование которых направлена данная работа.

Цель и задачи

Цель – анализ форм морального регулирования этнокультурного

разнообразия в российской образовательной среде.

Задачи

1. Теоретическое реконструирование типологии форм морали социальной интеграции, сфокусированной на социальном и культурном разнообразии как ключевом аспекте их дифференциации, на основе критического анализа классических и современных функционалистских, конструктивистских и критических подходов. Концептуализация и операционализация моральных ориентиров регулирования этнокультурного разнообразия.

2. Эмпирическая типологизация форм социальной интеграции по содержанию моральных мотивов отношения к разнообразию.

3. Экспликация ценностных и моральных ориентиров регулирования разнообразия на основе анализа дискурсов об этнокультурном разнообразии в учебном плане и учебной книге.

4. Классификация практик регулирования этнокультурного разнообразия в современной российской школе на основе анализа субъективных смыслов, вкладываемых учителями в их реализацию.

5. Анализ соответствия морального регулирования этнокультурного разнообразия в образовательном пространстве ориентирам, предлагаемым государственной политикой.

6. Выявление паттернов социальной инклюзии/эксклюзии в рамках доминирующего педагогического дискурса и организационных практик, с учетом контекстуальных условий их возникновения и бытования, и перспектив их возможной трансформации.

Теоретико-методологические основания исследования

Объект и предмет

Объект данного исследования – дискурсивные и организационные практики регулирования этнокультурного разнообразия в российской школе.

Предмет - моральные рамки регулирования этнокультурного разнообразия в процессе культурного воспроизводства.

Теоретическая база

Представляемое исследование ориентировано на анализ дискурсивных и практических форм регулирования этнокультурного разнообразия в российском образовании на разных исторических этапах (с акцентом на современности).

Ключевой концепт – этнокультурное разнообразие, определяемое как степень, в которой общество/сообщество может интегрировать индивидов и группы с характеристиками, отличными от тех, которые в нем преобладают, таким образом, чтобы обеспечить им равные права и обязанности (Purkosz, 2021).

Управление разнообразием можно определить как политику, направленную на формирование и регулирование социальных отношений, связанных с этнической, культурной или расовой неоднородностью общества

(Паин, 2017; Вендина, 2016). «Регулирование» в рамках данной работы рассматривается как компонент управления, предполагающий более «тонкие настройки» в ответ на особенности микроконтекста, обусловленного этнокультурным разнообразием в локальных рамках и интерпретациями целей и стратегий управления непосредственно включенными в образовательный процесс акторами.

Идея о том, что моральные категории служат основой иерархических систем, обсуждалась разными авторами (Steenland, 2010). Ч. Тилли рассматривает феномен «устойчивого неравенства» сквозь призму социальной категоризации (Tilly, 1998). Он утверждает, что бинарные оппозиции служат основой социальной эксклюзии, воспроизводясь с помощью диффузии, посредством которой установленные паттерны действия распространяются на все общество, и адаптации, благодаря которой поведенческие реакции на категориальное неравенство как в среде доминирующих, так и подчиненных групп укрепляют существующие модели неравенства. Таким образом, категориальное мышление на социальном уровне выступает феноменом, генерирующим, закрепляющим и воспроизводящим неравенство, что позволяет рассматривать культурные структуры как имеющие собственную внутреннюю логику и относительную автономию, не отрицая при этом необходимость учета влияния контролирующих ресурсы акторов и сдерживающих институтов. Признание перспективности этого подхода относительной автономии позволяет представить моральные категории как, с одной стороны, формирующие, а с другой – отражающие социальные практики, в том числе практики социальной интеграции и регулирования разнообразия.

Уделяя внимание анализу проблем социальной категоризации и регулирования этнокультурного разнообразия, мы рассматриваем способы репрезентации в учебной программе и книгах этничности, культурного разнообразия и социальной интеграции, а также повседневную деятельность школьных учителей, включающую конкретные приемы, направленные на интеграцию детей из семей представителей этнокультурных меньшинств и формирование инклюзивной среды в классе. Ориентируясь, преимущественно, на исследование представлений учителей и нормативный дискурс учебной книги в отношении разнообразия, работа в качестве носителей культурного и лингвистического опыта, отличного от большинства, рассматривает людей, имеющих миграционный опыт. При этом, как отмечается в ряде исследований, с точки зрения школы, языковые и культурные особенности являются более значимыми индикаторами инаковости, нежели гражданство (Александров, Баранова, Иванюшина, 1012; Bombieri, Galyarina, Bushina, 2019), поэтому мы, отталкиваясь от имплицитных представлений непосредственно включенных в образовательный процесс акторов, не разделяем внешних и внутренних мигрантов, говоря об этнокультурном разнообразии в школе. Это не означает, впрочем, что при рассмотрении проблематики на уровне общества понимания характера имплицитных представлений достаточно для оценки перспектив

процесса интеграции представителей меньшинств с миграционным опытом. Без учета социальных, экономических и правовых аспектов, напрямую зависящих от гражданского статуса индивида, эта оценка невозможна. Однако фокусировка настоящей работы на анализе форм морального регулирования этнокультурного разнообразия в российской образовательной среде предполагает, в качестве допущения, рассмотрение представлений педагогического сообщества, отраженных в учебных книгах и повседневных практиках учителей, без учета гражданско-правового статуса представителей меньшинств.

Для определения целей и перспектив поддержки разнообразия в процессах культурного воспроизводства, его социальных и культурных эффектов мы обращаемся к концепту социальной интеграции. Социальная интеграция трактуется как конструктивное (созидательное) объединение общества, основанное на общем понимании целей развития, функциональной взаимодополняемости, социальной ответственности и гражданском активизме, на гарантии равных возможностей доступа к социально значимым ресурсам и благам (Гофман, 2015). В этом широком понимании социальная интеграция затрагивает синхроническое и диахроническое измерения, поскольку процесс организованного с помощью учебника освоения знаний выступает каналом межпоколенной культурной трансмиссии и, соответственно, встраивает идентичность в историю, обуславливая как внутри-, так и межпоколенную интеграцию. Изучение эволюции социальных моделей и норм на материале учебной литературы позволяет раскрыть заложенные в систему педагогического воздействия механизмы конструирования социально-культурных представлений, а также институционализированные и зарождающиеся формы социальных взаимодействий. Школьный учебник, предлагая новым поколениям систему представлений о себе и других, создает поле межкультурной коммуникации, способствуя или препятствуя разворачиванию интеграционных процессов, неотъемлемым компонентом которых становится инклюзия социально уязвимых групп, а именно представителей этнокультурных меньшинств. Исходя из того, что школьный учебник определяет, что достойно упоминания и обсуждения, и как правильно это должно быть воспринято, а что должно остаться незамеченным, мы обращаемся к анализу репрезентаций в учебной книге этнокультурного разнообразия и социальной инклюзии.

Концепт интеграции используется в работе и в узком значении – как одна из стратегий аккультурации, предполагающая реализацию представителями меньшинств установок на сохранение исходной культуры и идентичности в сочетании со стремлением к взаимодействию с представителями других культур и желанием стать полноправной частью нового общества (Berry, 2006). Реализации стратегии интеграции представителями меньшинств соответствует идеология и политика интеркультурализма (Паин, 2011) со стороны большинства, которая не только допускает сосуществование представителей разных культур в одном политическом пространстве, но и направлена на создание условий,

поддерживающих интеграционные установки меньшинств и предотвращающих дискриминацию, т.е. на социальную инклюзию людей, имеющих культурный и лингвистический опыт, отличный от большинства.

Поскольку представляемая в широком смысле социальная интеграция может рассматриваться как синоним социальности как таковой (Голенкова, Игитханян, 1999), пул релевантных социологических работ чрезвычайно широк. Ключевую роль для определения теоретической рамки сыграли классические теории (де Токвиль, 2008; Дюркгейм, 1994, 1996) и современные эмпирические исследования моральных аспектов социальной интеграции. Так, обозначенные Дюркгеймом два типа социальной солидарности, основанные на разных моделях сплочения, определяют главные акценты в понимании функций сплоченности в континууме, образованном полюсами сохранения стабильности (защиты) и развития сообщества. Фундамент теоретической рамки диссертационного исследования сформировала Модель моральных мотивов (МММ), базирующаяся на разделении основ мотивации и саморегуляции поведения на два типа: достижение (успеха) против избегания (неудач) (Janoff-Bulman, Carnes, 2013). Система торможения, базирующаяся на избегании, чувствительна, преимущественно, к наказаниям и негативным последствиям. Напротив, система поведенческой активации, основанная на достижении, чувствительна к поощрениям и положительным результатам. Применение этих различий к области морали позволяет провести границу между запрещающими и предписывающими аспектами моральной регуляции: запрещающая мораль акцентирует ограничения, направленные на избегание искушений и, таким образом, защищает от причинения вреда, а предписывающая мораль позволяет преодолевать инерцию и мотивирует на совершение хороших поступков.

Указанная модель и соответствующая ей исследовательская методология были адаптированы и успешно применялись в исследованиях социальной идентичности и межгрупповых отношений (Parker, Janoff-Bulman, 2013), социального капитала и доверия, а также политических взглядов (Janoff-Bulman, Carnes, 2016). На основе указанных типов саморегуляции (достижение успеха/избегание неудач) авторами МММ выделены шесть типов моральных мотивов, соответственно соотносимых с тремя уровнями морального регулирования: на личном уровне это усердие и самоограничение, на межличностном – оказание помощи и непричинение вреда, на групповом (коллективном) – социальная справедливость и социальный порядок.

Типы моральных мотивов могут быть аналитически соотнесены с типологией форм моральной регуляции, представленной в авторитетной теории моральных оснований Дж. Хайдта и его коллег. Теория Дж. Хайдта постулирует пять психологических оснований морали: удержание от причинения вреда/забота, справедливость/взаимность, внутригрупповая лояльность, власть/уважение к авторитету и чистота/святость (Haidt, 2008), которые могут быть объединены в три более крупные этические системы: первая пара соответствует индивидуальной этике, вторая – этике сообщества, третья – религиозной этике. Индивидуализирующие основания

сосредотачиваются на правах и благополучии индивидов, тогда как группа выступает местом действия связующих моральных оснований. «Межличностный» уровень в МММ аналогичен индивидуализирующим основаниям в классификации Дж. Хайдта: удержание от причинения вреда попадает в «запрещающую/защитную» ячейку, а забота и справедливость – в «предписывающую». «Связующие» же основания, по Хайдту, соответствуют «коллективному» уровню в МММ: ингрупповая лояльность, уважение к власти и чистота отражают озабоченность порядком и солидарностью, поэтому все помещаются в «запрещающую» ячейку, а «предписывающая» ячейка остается пустой. Янофф-Бульман и Карнес утверждают существование группоориентированной предписывающей морали, основанной на социальной справедливости, вырастающей из чувства общей ответственности. При этом авторы считают неправомерным отождествление справедливости в интересах группы со справедливостью, реализуемой в межличностных взаимодействиях, поскольку по своей сути эти моральные основания принципиально различаются: межличностная справедливость (*microjustice*) – индивидуализирующая – основана на соображениях благополучия другого индивида и предполагает учет индивидуальных качеств и атрибутов, в то время как социальная справедливость (*macrojustice*) – связующая – основана на интересах группового уровня, ориентирована на минимизацию неравенства и, соответственно, требует не учета личных качеств индивидов, а ориентации на обезличенные правила (Jost, Kay, 2010). Межличностная справедливость и социальная справедливость отражают две различные моральные проблемы, что становится очевидным при рассмотрении случаев (например, аффирмативных акций), в которых они вступают в противоречие. Дж. Хайдт отмечает, что благополучие и целостность группы обеспечиваются следованием связывающим основаниям ингрупповой лояльности, почитания власти и чистоты, т.е., в соответствии с МММ, запрещающим моральным мотивам. Однако эмпирические данные доказывают, что целостность и благополучие группы обеспечиваются не только запрещающей, но и предписывающей моралью, основанной на социальной справедливости и эгалитаризме: равенство связано с социальной гармонией (Kesebir, 2011), с более высоким уровнем жизни (Wilkinson, Pickett, 2009), субъективным благополучием и здоровьем (Deaton, 2003; Oishi, Kesebir, Diener, 2011), а неравенство – с низким социальным капиталом, дефицитом социального доверия и более высоким уровнем насильственных преступлений (Uslaner, 2022).

Различия моральных регуляторов, основанных на мотивации достижения или избегания, не так очевидны, когда речь идет о моральной саморегуляции, где в фокусе морального интереса – сам индивид или другой человек, потому что на этом уровне моральные системы вполне совместимы – люди, как правило, действуют на основе и запрещающей, и предписывающей морали: они стараются избегать совершения преступлений, подавляют искушения, помогают окружающим и ведут нравственную жизнь. Тем не менее гармоничные отношения между двумя формами морального

регулируемого, по-видимому, разрушаются, когда анализу подвергается группа. Здесь мы имеем дело с социальной регуляцией, а не только с саморегулированием – это область действия моральных правил и стандартов, применяемых группой для группы, где разные формы регламентации – запрещающая и предписывающая – выступают, скорее, как антагонисты (Janoff-Bulman, Carnes, 2013). Диссертационное исследование фокусируется на коллективном уровне морального регулирования, МММ позволяет сконцентрировать внимание именно на разнообразии как системообразующем аспекте моральных систем, роль которого дифференцируется в зависимости от доминирующих целей сообщества: безопасность vs. развитие.

Анализируя социальный контекст, в котором реализуется регуляция этнокультурного разнообразия, мы обращаемся к эмпирическим и теоретико-методологическим работам, посвященным социально-демографической оценке миграционных процессов в РФ (Мукомель, 2021; Абашинов, Бредникова, 2021; Demintseva, 2020; Камалов, Понарин, 2020), интеркультурализму как идеологии и политике (Modood, 2017; Куропятник, Куропятник, 2018), а также проблематике интеркультурного образования (Byram, 2011; Dryden-Peterson, 2020). Интеркультурное образование определяется Советом Европы через призму «взаимности», как нацеленное на выход за рамки пассивного сосуществования, достижение развивающегося и устойчивого образа совместной жизни в поликультурных обществах путем формирования и укрепления «понимания, уважения и диалога между различными культурными группами» (Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session, 2008), «критического взаимодействия учащих со своей собственной культурой, а также с культурой других» (Hoff, 2018). Главное преимущество этого подхода заключается в идее, что культура и идентичность рассматриваются «как находящиеся в постоянных трансформациях и развитии» (Portera, 2020), что выступает как принцип, комплементарный транснациональному характеру современных миграционных процессов. Транснационализм смещает фокус образовательной политики с адаптации (что характерно для кросс-культурного образования) и толерантности (для мультикультурного образования) на сотрудничество. Таким образом, термин «интеркультурное образование», заключающий в себе ориентацию не на адаптацию мигрантов, а на инклюзию как процесс полноценного вовлечения в различные сферы общественной жизни, в том числе в образование, всех людей, независимо от их физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых, религиозных и других особенностей, представляется наиболее релевантным для обозначения целевых и структурных ориентиров образования в эпоху глобализации. Исследования образования в эпоху транснационализма все чаще используют в качестве аналитического инструмента интерсекционный подход для лучшего понимания и решения проблем расизма и эйблизма в дошкольном образовании (Beneke, 2017; Love, Beneke, 2021), в школах и вузах (Friedman, Hallaran, Locke, 2020; DeMatthews, 2020; Annamma, Handy, 2019) и для

развития интеркультурной подготовки в ходе обучения педагогов (Elder, Migliarini, 2020).

В условиях поликультурности современного (российского) общества образование оказывается непосредственно связано с вопросами формирования гражданской и этнической идентичности, консолидации представителей различных групп в общегосударственном контексте, конструктивной интеграции населения. Соответственно, именно в этой области общественной жизни морально-фундированная репрезентация социального и культурного разнообразия формирует рамки межгрупповых отношений и ключевые основания социальной интеграции.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (ФЗ № 273 от 21.12.2012) определяет «образование как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства...» (ст. 2) и выделяет «основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования» (ст. 3). Среди них подчеркнем следующие – «признание приоритетности образования; обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования; гуманистический характер образования... единство образовательного пространства на территории РФ, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства; светский характер образования...». Таким образом, в число приоритетных задач образования федеральным законом вводится управление культурным разнообразием. Для детей с культурным опытом, отличным от большинства, сохранение родной культуры и языка означает поддержание связей со старшими родственниками и открывает возможность для получения нового опыта, способствующего этнической идентификации, психологическому благополучию, культурной преемственности, необходимым для обеспечения жизнеспособности группы в целом (Галяпина, Лебедева, 2019). Но это не замкнутая жизнеспособность группы, материнская культура в таком случае перестает быть «вещью в себе», поскольку компетентные в нескольких культурах индивиды становятся своего рода посредниками и фасилитаторами диалога культур и социальной интеграции. Для оценки перспектив перехода российского образования на «интеркультурные рельсы» важно проследить ключевые его ориентиры и эксплицировать моральные обоснования дискурсивных и практических форм регулирования разнообразия в пространстве российской школы.

Методология и методы исследования

В фокусе внимания находится ключевой аспект социализирующего механизма школы — содержание учебных книг, поскольку именно в них ученику предъявлен рекомендуемый государством набор канонических образов, отражающих предпочтительную часть спектра ценностных

ориентаций и нравственных предписаний, а также способов взаимодействия с социальным и природным миром и с самим собой.

Однако, школа – это институт, с одной стороны, отражающий актуальное состояние общества, для реконструкции актуального социального контекста рассмотрим установки принимающего населения в отношении миграции и людей с миграционным опытом. С другой стороны, школа – это институт, моделирующий общество будущего в рамках, заданных властным сообществом, что требует аналитического взгляда на документы, регламентирующие государственную политику в отношении этнокультурного разнообразия. На основе анализа таким образом реконструированного социального контекста и политических императивов культурного воспроизводства обратимся к инструменту конструирования «идеального типа» отношения к этнокультурному разнообразию – к контенту учебников.

Исследование контента учебной книги опирается на генетический анализ корпуса текстов и иллюстраций, позволяющий проследить трансформации паттернов интеграции в изданиях разных эпох; семиотический анализ композиции пособий и сконструированных в них образов человека, сообществ, общества в целом и культуры; семантико-тематический анализ, дающий возможность иерархического распределения материалов учебника, определения последовательности и частоты тем и эпизодов, анализа их трансформации-сохранения.

Источниковую базу составили учебники для начальной и средней школы по дисциплинам обществоведческого цикла, изданные в разные исторические периоды, в разных общественно-политических контекстах и предназначенные для разных аудиторий. Однако, полагая, что сообщение обретает смысл, лишь когда оно услышано, мы обращаемся к вопросам интерпретации норм, транслируемых учебной книгой, и имплементаций в повседневных педагогических практиках принципов регулирования этнокультурного разнообразия, используя результаты серии полуструктурированных интервью со школьными учителями.

Эмпирическая база исследования и личный вклад автора в разработку проблемы и сбор данных

Интервью (N=27) и опрос (N=300) позволили валидизировать рамку исследования, уточнить и дополнить теоретически фундированную типологию моральных ориентиров и операционализировать моральные аспекты регулирования разнообразия.

Фокус-группы с представителями этнокультурных меньшинств иммигрантского происхождения и принимающего общества (N=8, общее число участников 76) дали возможность реконструировать установки в отношении разнообразия и репрезентировать широкий социальный контекст, в который вписан непосредственный предмет исследования. Раскрытие этого контекста необходимо для понимания той моральной «почвы», в которой предполагается укоренение нормативных предписаний, транслируемых образовательными программами и учебниками.

Анализ контента учебников для начальной и средней ступеней образования, издававшейся в разные исторические периоды: в Российской империи до 1917г. (N=4), для русскоязычных детей в государствах, образовавшихся после распада Российской империи (N=9) и в Советской России (N=4) в 1920е гг., в позднесоветский (1970-80е гг.) (N=6) и постсоветский (2000-2020е гг.) (N=36) периоды для учащихся общеобразовательных школ, а также нормативных документов (ФЗ «Об образовании» 2012, ФГОС среднего общего образования (2014, 2017, 2020), примерных рабочих программ по учебным предметам, нормативных документов государственной национальной политики РФ (1996, 2012, 2018)) и их соотнесение со сформированной теоретической рамкой позволили реконструировать в синхроническом и диахроническом измерениях систему моральных предписаний и инструментов регулирования разнообразия, предлагаемых государством в качестве «канона».

Анализ контента букваря и книг для чтения (2019-21 г. изд., N=4), предназначенных для обучения детей из семей с миграционным опытом, а также интервью с учителями общеобразовательных школ (N=26), имеющими опыт преподавания в поликультурных классах, дали возможность продемонстрировать комплементарность дискурсов и практик, ориентированных на разные категории учащихся.

Автор осуществляла разработку программы и теоретико-методологических оснований исследований, создание, в ряде случаев – подбор из числа уже существующих, инструментов исследования, сбор и анализ эмпирического материала, подготовку отчетов и представление результатов исследования в научных статьях и на научных конференциях.

Научный вклад исследования в развитие предметного поля

На основе комбинирования положений классических и современных функционалистских, конструктивистских и критических теорий построена типология форм группоориентированной морали, сфокусированная на социальном и культурном разнообразии как ключевом аспекте дифференциации рассматриваемых форм. Осуществлена операционализация моральных мотивов регулирования этнокультурного разнообразия, разработан инструментарий как качественного, так и количественного исследований социальной интеграции, проведение которых позволило верифицировать построенную типологию.

Эксплицированы моральные основания противоречий в репрезентации этнокультурного разнообразия в дискурсе учебной книги и в практиках регулирования разнообразия в классе. Продемонстрированы связанные с противоречивостью нормативных предписаний проблемы образовательной инклюзии представителей этнокультурных меньшинств и перспективы социальной интеграции на основе двух типов группоориентированной морали: морали социального порядка и морали социальной справедливости.

Анализ дискурсивных и практических форм управления культурным разнообразием в пространстве российской школы с учетом исторического

периода и в зависимости от целевой группы, для которой предназначена учебная книга, позволил продемонстрировать укорененность выбора стратегий управления разнообразием в системе ценностных ориентаций и моральных норм. Так, сопоставление контента учебников, относящихся к разным эпохам отечественной истории, демонстрирует высокую устойчивость репрезентации «этничности» и «культуры» в примордиалистской традиции: «привязку» этнической группы к территории и климатическим условиям, приписывание культурам неизменного набора свойств, незыблемость «объективных» этнокультурных границ. Это свидетельствует о воспроизводимости культурного образца интерпретаций этнокультурного разнообразия и ригидности форм его репрезентации, обусловленных, в свою очередь, неизменностью задач отечественной системы образования, направленных на гомогенизацию общества.

Логически продолжают эссенциализацию культуры и этничности связанные с ними маргинализирующие дискурсивные и организационные практики в отношении учащихся, обладающих культурным опытом, отличным от большинства, и членов их семей: символическое «лишение голоса» взрослых, направленное на ограничение культурной трансмиссии в семьях представителей этнокультурных меньшинств и «патологизация» учащихся – распространение форм специального образования для детей из семей мигрантов. Так под эгидой «инклюзивного образования» укрепляется мотивированный моралью социального порядка тренд гомогенизации образовательной среды.

Научная новизна исследования

В процессе разработки темы была развита теория моральных мотивов, перекликающаяся с идеями Э. Дюркгейма о содержании и социальном смысле механической, основанной на однородности и растворении индивидуальных сознаний в коллективном, и органической, основанной на автономии индивидов и функциональной взаимозависимости, солидарностей. При этом на основании собственных эмпирических исследований выбранная диссертантом теоретическая модель была уточнена путем экспликации роли отношения к социальному и культурному разнообразию в выстраивании целостной системы моральной регуляции поведения. В зависимости от того, на безопасность или благополучие ориентируется сообщество, оно выстраивает определенные стратегии управления разнообразием, определяющие критерии групповой принадлежности, цели и допустимую меру вмешательства группы в частную жизнь ее членов, проницаемость групповых границ и характер межгруппового взаимодействия. Применимость обоснованной в диссертации концептуальной рамки была продемонстрирована для решения разных аналитических задач: выявления качественных характеристик сплоченности локальных сообществ, межгрупповых установок людей с миграционным опытом и принимающего населения, а также отношения представителей принимающего населения к миграционным процессам в РФ.

Уточненная таким образом теоретическая рамка применяется к анализу дискурсивных и организационных форм регулирования разнообразия в российской школе. Дискурс учебных книг, репрезентирующих разные периоды российского образования, впервые рассматривается сквозь призму морально-фундированного отношения к разнообразию. На основе анализа нормативных документов, учебной литературы, дискурсов школьных учителей и используемых ими приемов управления разнообразием делается вывод о доминировании паттерна эссенциализации этничности в советский период и реификации культуры в современной школе. Заменяя этничность культурой, отечественное образование по сути воспроизводит идентичные основания социальной категоризации, открывающие возможности иерархизации разных групп и определение рамок включения и эксклюзии. Устойчивость этой категориальной рамки интерпретируется как проявление тенденции к ценностной гомогенизации школьного класса и российского общества в целом, реализуемого посредством ассимиляции или сегрегации учащихся, имеющих культурный опыт, отличный от большинства. Таким образом, демонстрируется разрыв между декларируемой инклюзивной (интеркультурной) идеологией и фактической монокультурностью российского образования.

При этом на основе анализа дискурсов учебной книги на каждом историческом этапе демонстрируется укорененность стратегий регулирования разнообразия в системе ценностных ориентаций, моральных и правовых норм. В частности, демонстрируется, каким образом безопасность, представленная в качестве основного ценностного ориентира Стратегии государственной национальной политики (2012, 2018), находит отражение в утверждении морали социального порядка в ходе репрезентации учебными книгами этничности и культуры, что позволяет реконструировать моральные механизмы имплементации политики управления этнокультурным разнообразием.

Впервые в отечественной науке проблемы образовательной инклюзии детей из семей, имеющих миграционный опыт, рассматриваются в рамках критических теорий, что обусловлено трансформациями систем специального и инклюзивного образования, порождающими внутренние очаги противоречий в условиях глобальных нелиберальных реформ в образовании, посредством «патерналистской доброжелательности», приводящей к условному включению субъектов, представляемых как «неполноценные». На основе анализа педагогических практик и оценок учителями целей образовательной инклюзии демонстрируется, что «культурализм» представляет унифицированную рамку понимания потребностей детей и, таким образом, является институциональной попыткой ассимилировать учащихся с миграционным опытом, патологизируя различия, интерпретируемые как «культурные», и выдвигая требование их устранения с помощью специальных образовательных вмешательств или сегрегации носителей «неустраняемых» различий. Преодоление патологизирующего подхода в образовательном процессе потребовало бы учета не только

культурных (ценностных, нормативных, поведенческих), но и социально-экономических и политических факторов доступа к образованию представителей разных социальных групп, т.е. внимания к структурным характеристикам образовательного пространства.

Положения, выносимые на защиту

1. Мы представляем разнообразие как ключевую характеристику моральных ориентиров и механизмов социальной интеграции, роль которого дифференцируется в зависимости от доминирующих целей сообщества: безопасность vs. развитие. При рассмотрении роли разнообразия в определении ценностно- и морально-фундированных рамок внутригрупповых отношений, обнаружено, что разнообразие встраивается во внутригрупповые представления о сущности группы: принимается эссенциалистская или агентивная концепция группы, которая, в свою очередь, фреймирует идентичность членов группы. Так, эссенциалистская концепция предполагает опору идентичности на маркеры (биологические и/или культурные), оцениваемые как наблюдаемые и неизменные. Членами ингруппы им придается нетривиальное значение для поддержания жизнеспособности группы и при сопоставлении своей группы с другими: они репрезентируются как достоинство и достижение, признание чего ожидается и со стороны аутгрупп. В зависимости от отношения к разнообразию дифференцируются и механизмы поддержания целостности группы: стремление элиминировать разнообразие требует укрепления межгрупповых границ для защиты от смешения и усиления контроля группы над образом жизни ее членов; принятие социального и культурного разнообразия ослабляет границы, внутригрупповой контроль ориентируется на вопросы распределения благ в соответствии с процедурной справедливостью.

2. При рассмотрении роли разнообразия в определении ценностно- и морально-фундированных рамок межгрупповых отношений, эксплицированы механизмы реализации в образовательном контексте стратегий, актуализируемых при принятии и непринятии разнообразия. Так, стратегии сегрегации и ассимиляции, отражающие непринятие разнообразия, определяют организационное и/или дискурсивное удаление источников разнообразия из образовательного пространства: репрезентацию инаковости как сущностного, соответственно, непреодолимого, и несущего угрозу свойства, дискредитацию носителей культурных норм и практик, воспринимаемых представителями педагогического сообщества как «иные», гомогенизацию инаковости, сегрегированное обучение дискурсивно гомогенизируемых категорий «иных учащихся». Поддержка разнообразия (интеграция со стороны меньшинств и интеркультурализм со стороны большинства) реализуется в образовательном контексте посредством актуализации как структурных, так и реляционных аспектов инклюзии. К структурным относятся: обеспечение и поддержка гетерогенности как учебного, так и педагогического коллектива, обеспечение учебными пособиями, репрезентирующими социальное и культурное разнообразие как

динамично развивающиеся, а не реифицированные аспекты социальности. К реляционным аспектам инклюзии относится актуализация диалога как инструмента выращивания идентичности ребенка и продукта воспитательного процесса.

3. Моральные обоснования социальной интеграции выступают в качестве «переходного звена» между государственной национальной политикой (ГНП) и формами регулирования культурного разнообразия в образовательном пространстве. Ключевые положения государственной политики задают способы репрезентации культур и целевые ориентиры практик регулирования разнообразия, реализуемых на разных уровнях: ФГОС – школа – школьный класс. Однако оценка, интерпретация и воплощение этих «заданных» способов акторами, непосредственно включенными в образовательный процесс, реализуются в зависимости от их понимания целей регулирования разнообразия и оценки доступного арсенала инструментов. В российском образовательном пространстве в отношении культурных меньшинств доказано преобладание ассимиляционистской стратегии, в основе которой лежат моральные нормы группового закрытия и гомогенизации и бэкграунд культурализма как реификации этничности. Все эти компоненты фундамента ассимиляционизма прослеживаются как в дискурсах и практиках школьных учителей, так и в нормативных моделях, транслируемых учебником. Как любой примордиальный феномен, культура и этничность в их реифицирующей интерпретации предполагают обязательность и возможность однозначной категоризации, а также иерархизированный порядок, в котором социальные категории организуются. Паттерны эссенциализации этничности и реификации культуры, ориентируясь на ценности безопасности, становятся воплощением репрессивной морали социального порядка, ориентированной на гомогенизацию общества. Посредством их реализации субъекты власти регулируют объем и вид предлагаемого образования, используя стратегическое «поддержание невежества» в отношении групп, подверженных множественной маргинализации, определяя объем и вид доступного образования.

4. Для поддержания культурного разнообразия и формирования инклюзивной образовательной среды обосновывается необходимость трансформации репрезентации в образовательном дискурсе культуры как таковой и фокусировки на контекстуализированных intersубъективных взаимодействиях, учитывающих множественные пересечения таких маркеров идентичности как социальный статус, возраст, гендер и т.д. Так школа может стать субъектом более масштабных изменений – формирования инклюзивной культуры общества, трансформируя через низовую активность локальных сообществ установки в отношении меньшинств и практики повседневного взаимодействия принимающего населения и людей с миграционным опытом.

Основные результаты исследования

Прежде всего, представим общую логику работы, объединяющую публикации, выносимые на защиту.

Мы исходим из того, что школа воспитывает и таким образом участвует в регулировании социальных отношений. Это аксиоматическое положение реализуется в двух важных для развития темы соображениях: во-первых, транслируемые школой предписания морально мотивированы и обоснованы; во-вторых, эти предписания, с одной стороны, находят отклик в имплицитных представлениях членов общества, с другой - частично закреплены в юридических нормах. Однако в условиях потенциальной конфликтности между задаваемыми обществом образованию ценностными и целевыми ориентирами (как в случае социальной интеграции и поддержки разнообразия) становится актуальным анализ моральных мотиваций и обоснований транслируемого школой учебного материала.

Для осуществления этого анализа необходимо выбрать или сформировать такую концептуальную рамку, которая позволила бы операционализировать исчерпывающий спектр социально значимых диспозиций в отношении социальной интеграции и (этно)культурного разнообразия. С этой рамкой необходимо соотнести

1) имплицитные представления членов общества о роли разнообразия в социальной интеграции,

2) нормативно-правовые предписания в отношении разнообразия и интеграции, регламентирующие культурное воспроизводство в организованных контекстах,

3) дискурсивные и практические формы регулирования разнообразия, непосредственно реализуемые в школе.

Первое позволит нам реконструировать социальный контекст, в котором разворачивается образовательный процесс: принятые в обществе представления о сути и смыслах интеграции и барьерах на ее пути. Сочетание первого и второго даст возможность определить нормативные границы, в которых взаимодействуют (дез)интеграция и (не)поддержка разнообразия. Третье станет основой оценки потенциала российской школы в воспроизводстве и/или трансформировании социального и культурного (не)равенства как эффекта культурного воспроизводства в российском обществе.

Первая из поставленных задач - реконструирование типологии форм морали социальной интеграции, сфокусированной на социальном и культурном разнообразии как ключевом аспекте их дифференциации, концептуализация и операционализация моральных ориентиров регулирования этнокультурного разнообразия – предполагает выделение индикаторов, позволяющих реконструировать цели и принципы регулирования разнообразия в рамках выбранного подхода к концептуализации систем моральных мотиваций тех или иных педагогических, шире – социальных, действий.

Рассмотрение феномена социальной интеграции через моральные механизмы регуляции социального и культурного разнообразия корреспондирует с идеями Э. Дюркгейма о содержании и социальном смысле

механической и органической солидарностей¹. По мысли Э. Дюркгейма, архаические общества с механическим типом солидарности характеризуются гомогенностью, и, как следствие, взаимозаменяемостью индивидов-членов общества, каждый из которых воплощает, по сути, все характеристики сообщества и способен к выполнению спектра функций, необходимых для существования в данном сообществе. Это единообразие обусловлено доминирующей ролью коллективного сознания, поглощающего и подчиняющего сознания индивидуальные. В этом культурном контексте сплоченность основывается на самоидентификации с сообществом, доминирующей и формирующей, по сути – затмевающей все прочие идентичности, коллективных чувствах, единстве разделяемых ценностей. Характерный, по мысли Дюркгейма, для индустриальных обществ тип органической солидарности базируется на разделении труда, порождающем гетерогенность более обширного сообщества, где взаимозаменяемость членов уступает место их взаимодополняемости. Коллективное сознание, не исчезает, но уже сосуществует с индивидуальными самосознаниями, идентичности умножаются, иерархические отношения между ними дифференцируются, испытывая действие многих факторов культурного и ситуативного порядка, лояльность по отношению к группе со стороны входящих в нее индивидов ослабевает. Однако уже упомянутый фактор – разделение труда, предполагающий невозможность обеспечить удовлетворение даже базовых потребностей вне обширной сети социальных связей – обеспечивает сохранение целостности сообщества. На основе теории моральных мотивов (Janoff-Bulman, Carnes, 2013) и интеграции положений других влиятельных теорий группоориентированной морали (Reynolds, Ceranic, 2007; Janoff-Bulman, Sheikh, Nepp, 2009; Graham, Haidt, Koleva, 2012) построена типология форм интеграции, которая была апробирована в ряде качественных и количественных исследований в обоснованно контрастных группах (N=300).

Работа по операционализации категории социальной интеграции дала возможность составить перечень основных показателей, позволяющих судить о степени и качестве как внутригрупповой сплоченности, так и интегрированности группы в систему надгрупповых социальных связей и отношений. Серия эмпирических исследований позволила репрезентировать разнообразие в качестве основы дифференциации рассматриваемых типов (табл. 1).

Таблица 1. Типологизация форм интеграции по содержанию моральных предписаний в отношении разнообразия

Параметры	Интеграция на основе морали социального порядка	Интеграция на основе морали социальной справедливости
Базовая мотивация	Запрет/избегание	Активация/достижение
Основа	Внешняя: противостояние	Внутренняя: единство

¹ О возможности рассматривать «солидарность», «сплоченность» и морально фундированные аспекты интеграции в качестве синонимичных концептов см. Гофман, 2015.

существования группы	угрозам, конкуренция с другими группами	ценностей и целей членов группы
Концепция группы	Эссенциалистская. Цель: защита группы	Агентивная. Цель: рост благополучия членов группы
Основа целостности группы	Гомогенность, непроницаемость границ	Гетерогенность, проницаемость границ
Основа членства в группе	Конформность, лояльность, взаимозаменяемость	Ценностно-ориентационное единство, взаимозависимость
Основа регуляции	Партикуляристская – межличностные отношения	Универсалистская – закон
Отношение к аутгруппам	Страх смешения	Открытость
Сфера морального контроля	Образ жизни, дистрибутивная справедливость	Распределение благ, процедурная справедливость
Стратегия взаимодействия с обществом	Изоляция, адаптация (индивидуальная)	Интеграция

Концептуализация и операционализация моральных ориентиров регулирования разнообразия представлены в монографии

- Козлова М., Воронина Н. Стратегии и тактики сплоченности в российском обществе: квалиметрический подход. М.: ИД «Университетская книга», 2017, 328 с.;

в статье, включенной в список основных публикаций:

Козлова М., Козлов А. Истоки морали, ориентированной на индивида и группу: социально-психологический и естественно-научный аспекты // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 3. С. 60-70.

и в статье, включенной в список дополнительных публикаций:

Козлова М. Моральные обоснования управления (этно)культурным разнообразием в образовательном пространстве // Журнал исследований социальной политики. 2022. Т. 20. № 4. С. 591-606.

Демонстрация применимости теоретической рамки к анализу принципов и практик регулирования разнообразия требует реконструкции социального контекста образования, что предполагает соотнесение с представленной рамкой имплицитных представлений членов общества о роли разнообразия в социальной интеграции. Проанализируем моральные аспекты установок по отношению к культурному разнообразию представителей большинства и меньшинств на основе результатов проведения фокус-групп с мигрантами из стран и республик Кавказа, проживающими в Москве, и представителями принимающего населения. Проведено по четыре фокус-группы в каждой подвыборке (по две с мужчинами, по две с женщинами, участники двух фокус-

групп были в возрасте 17–25 лет, двух – 25–50 лет, численность участников каждой фокус-группы: 8 - 11 человек). Рекрутинг участников осуществлялся в двух районах Москвы (центральном и удаленном от центра) случайным образом.

Исследование позволило определить мотивацию, лежащую в основе моральных оценок миграции представителями принимающего населения. Преобладание в оценках эмоций, относимых к «моральным» (Ролз, 1995), позволяет нам обратиться непосредственно к анализу моральной составляющей представлений о миграции и мигрантах. «Межгрупповой» контекст анализируемых представлений предполагает, что и моральные обоснования, составляющие их базис, относятся к числу регламентирующих именно отношения индивида к группам «своих» и «чужих».

Те участники, которые продемонстрировали активное эмоциональное неприятие миграции в Москву, объясняют его беспокойством за собственную безопасность. Как следствие – ингрупповой фаворитизм представляется основой для обеспечения жизне- и конкурентоспособности сообщества. Поскольку «группа» конструируется участниками как категоризация и сплочение на основе критерия этничности или региональности («крови и/или почвы»), опорой дискурса составляет апелляция к примордиальным категориям, часто в дискурсе вокруг проблем миграции представляемым в связи с концептом «дом», который проявляется в самовосприятии представителей принимающего населения в качестве ключевого компонента, непосредственно создающего образ «местного», и усиливается использованием концепта «семьи» («*Они приходят в мой дом и ведут себя нагло, почему я должен это терпеть*» (ФГ1), «*Вот, местный - это человек, для которого это дом, и мы мгновенно чувствуем друг друга. Мы в одном регионе, в одной семье, понимаем друг друга*» (ФГ2)), что закрепляет переход от публичного пространства к приватному, (ре)конструируя иерархический порядок: хозяин – субъект правотворчества, гость должен либо следовать установленным хозяином порядком, либо «освободить помещение» («*Просто более высокие по рангу люди... Хозяин*» (ФГ2)).

Как следствие, «оптимизация» межгруппового взаимодействия видится как элиминация – или инаковых, или инаковости в них: «*Я считаю просто, что должен быть главный процесс - резко стереть все различия*» (ФГ1).

Так акцентируется необходимости установления социального порядка, который представляется участниками через следующие опорные позиции:

- необходимость гомогенизации населения;
- важность общей идентичности (определяющей и маркеры тождественности: язык, повседневные практики);
- лояльность и конформность по отношению к ингруппе.

Указанные три аспекта свидетельствуют о высокой ценности безопасности и, соответственно, низкой ценности разнообразия, что требует однозначного определения тех, кто включен, а кто не включен в группу и укрепления групповых границ. Принципы включения: язык, повседневные практики.

Фокус-группы с мигрантами продемонстрировали, во-первых, симметричность описанным выше имплицитных концепций интеграции, которая видится как имеющая примордиальную основу. Участникам сообщалось, что речь пойдет о сообществах, но ведущий «не задавал» этничность в качестве критерия определения сообщества «своих» для собеседника. Однако на вопрос «Каких людей вы считаете близкими?» все участники после семьи называли этнокультурную группу. Непосредственная близость «семьи» и «этнической группы» сама по себе свидетельствует о том, что в сознании участников этническое сообщество предстает, скорее, как первичная, примордиальная общность. Хотя в числе маркеров принадлежности к группе респондентами назывались культурные символы и воспроизводимые практики, нечто неуловимое, но изначально присущее оставалось в большинстве случаев основным критерием: *«то, что отличает всех осетин от других людей – это глаза»* (м., 18–25).

На начальном этапе адаптации к условиям принимающего общества поддержка гомогенной группы, где идентичность определяет и маркеры тождественности – «кровное родство», язык, повседневные практики, лояльность и конформность по отношению к группе, представляются высокозначимыми. Высокая ценность безопасности для сообщества мигрантов отсылает к концепту ограничивающей морали социального порядка, и малопроницаемая межгрупповая граница, таким образом, служит задаче минимизации внешних «угроз».

Однако в высказываниях участников проявляется противоречие: с одной стороны, этничность видится как примордиальная сущность, с другой – участники отчетливо осознают инструментальный смысл объединения, даже, скорее, конструируют его, и актуализируют этничность как инструмент поддержки в критической ситуации. Именно осознание этой «инструментальной» функции этничности позволяет индивиду достаточно гибко регулировать степень включенности/дистанцированности от данного сообщества. С одной стороны, этничность обеспечивает набор маркеров групповой принадлежности, которые известны и понятны всем членам этнокультурной общности. С другой, различия между представителями разных социальных слоев, относящих себя к одной этнокультурной общности, оказываются столь существенными, что часто превосходят по субъективной значимости межкультурные различия. Принадлежность к тому или иному социальному слою оказывается значимым фактором для определения индивидом маркеров самоидентификации. Иными словами, «классовость» определяет интерпретацию и оценку «этничности», формирование практик ее реализации и демонстрации в публичном пространстве.

Если инструментальный характер этнической самоидентификации не осознается индивидом, этничность становится препятствием для адаптации в новых социокультурных условиях, так, сплоченность группы на основе изолированного признака – этничности – затрудняет ее интеграцию в общество макроуровня.

Приоритет морали социального порядка реализуется людьми с

миграционным опытом через закрытие группы и, симметрично – представителями принимающего населения через ориентацию на усиление мер, направленных на гомогенизацию «среды обитания», на ужесточение миграционной политики государства. Таким образом, демонстрируется, во-первых, что моральные оценки этнокультурного разнообразия встроены в имплицитные представления о внутригрупповой сплоченности и надгрупповой интеграции, во-вторых, что эти оценки корреспондируют с поддержкой соответственно ориентированных программ социальной политики. Это позволяет рассматривать моральные мотивации как основу конструирования стратегий регулирования этнокультурного разнообразия.

Полученные результаты отражены в статьях:

Козлова М. «Стигма расы»: стратегии совладания мигрантов из республик Северного Кавказа в Москве // Журнал исследований социальной политики. 2016. Т. 14. № 3. С. 347-362.

Козлова М.А. «Гости столицы» в глазах москвичей: моральное обоснование оценок миграции // Журнал социологии и социальной антропологии. 2015. Т. XVIII. № 3(80). С. 110-122.

Уяснить, каким образом сообщества используют работу моральных мотиваций в конструировании ориентиров социальной интеграции, формируя содержание учебных книг, позволило решение *второй задачи - эмпирическая типологизация форм социальной интеграции по содержанию моральных мотивов отношения к разнообразию.*

На примере учебников для начальной ступени образования, издававшихся для русскоязычных детей в государствах, образовавшихся после распада Российской империи (в частности, в Латвии и Польше) в 1920е гг., можно представить различия моральных мотиваций, заложенных в инструменты межпоколенной культурной трансмиссии, реализуемой в разных политических контекстах. Источниковая база включала три букваря, изданных в Латвии, и два – изданных в Польше (50% и 100% генеральной совокупности).

В латвийских учебниках почти полностью отсутствуют представители старшего поколения, ребенок совершенно самостоятелен и репрезентируется как носитель и источник знания, представляемого как единственная безусловная ценность. Набор и иерархия терминальных ценностей оставляются авторами на усмотрение самого ребенка. В букварях, выпущенных в Польше, напротив, образы родителей появляются уже на первых страницах, выступая в роли гаранта благополучия ребенка в опасном и враждебном мире; значительное место занимает репрезентация божественного, что в латвийских учебниках отсутствует; присутствует обилие пословиц, транслирующих широкий спектр терминальных ценностей.

Инструментальный характер этих двух в корне различных моделей межпоколенной культурной трансмиссии очевиден при сравнении социально-политических условий в двух странах. В Латвии русские пользовались правами культурной, в т.ч. образовательной, автономии, имея законодательно закрепленную возможность получать образование, включая высшее, на родном языке. В Польше, напротив, с 1918г. проводилась политика,

направленная на постепенную ликвидацию русскоязычных школ и принудительное «окатоличевание» населения. В условиях дружелюбного окружения русскоязычное образование в Латвии ориентируется на открытость и поддержание разнообразия внутри сообщества, не ограничивает социальный контекст жизни ребенка семьей или общиной и не регламентирует терминальные ценности, предлагая, таким образом, модель интеграции, основанную на морали социальной справедливости. Ребенок, не нуждающийся в защите, побуждается к самостоятельной выработке ценностей и ориентиров, апробированию поведенческих практик, с использованием рекомендованного взрослым сообществом средства – образования. В значительно более напряженном политическом контексте Польши русскоязычные учебники ориентированы на закрытие (границы определены кровнородственными связями) и гомогенизацию сообщества, регламентируя терминальные ценности и репрезентируя внешнюю по отношению к группе среду как враждебную, что обеспечивает внутригрупповую сплоченность на основе морали социального порядка, как кокон защищающей группу от культурной диффузии и ассимиляции.

Таким образом, обе системы моральной регуляции – мораль социального порядка и мораль социальной справедливости – способны поддерживать единство группы. Однако они фокусируются на различных социальных вопросах: мораль социальной справедливости – на накоплении общественных благ и решении вопросов, связанных с преодолением неравенства в доступе к экономическим ресурсам и социальным благам, а мораль социального порядка – на регуляции образа жизни, контроле над вопросами религиозной веры и этнической самоидентификации. Это предполагает разные отношения к культурному и социальному разнообразию, что позволяет нам рассматривать моральные ориентиры как «переходное звено» между ГНП и практиками регулирования культурного разнообразия в образовательном пространстве.

Полученные результаты отражены в следующих публикациях:

Kozlova M. (2018) 'Schoolbook as an instrument of in-group cohesion and social integration: various strategies of intergenerational cultural transmission in the Latvian and the Polish primers and textbooks of Russian emigration in 1920s', *History of Education and Children's Literature*, XIII(2), 31-47 (Козлова М. (2018) Школьный учебник как инструмент внутригрупповой сплоченности и социальной интеграции: стратегии межпоколенной культурной трансмиссии в латышских и польских букварях и учебниках русской эмиграции 1920-х годов // История образования и детской литературы. Т. XIII. № 2. С. 31-47).

Козлова М. Межпоколенная трансмиссия паттернов группового сплочения в разных социокультурных контекстах: на примере букварей для детей русской эмиграции и Советской России // Мир России: Социология, этнология. 2019. Т. 28. № 1. С. 124-139.

Kozlova M. (2020) 'Integration Patterns in Host Societies Analysed on the Basis of Alphabet Book Content for Russian Schools in Limitrophe States in the First Third of the Twentieth Century', *History of Education*, 49(5), 707-724

<https://doi.org/10.1080/0046760X.2020.1785687> (Козлова М. Модели интеграции в принимающих обществах: анализ содержания букварей для русских школ в лимитрофных государствах в первой трети XX века // История образования. 2020. Т. 49. №5. С. 707-724).

Козлова М. Моральные обоснования управления (этно)культурным разнообразием в образовательном пространстве // Журнал исследований социальной политики. 2022. Т. 20. № 4. С. 591-606.

Рассмотренный пример демонстрирует релевантность целям исследования выбранной рамки и эксплицированных критериев, позволяющих судить об установках в отношении разнообразия и инструментах его морального регулирования, задействованных в школьных учебниках и повседневных практиках.

Задача 3: Экспликация ценностных и моральных ориентиров регулирования разнообразия на основе анализа дискурсов об этнокультурном разнообразии в учебном плане и учебной книге

Рассмотрим, каким образом учебная книга, предназначенная для обучения детей-представителей этнокультурного большинства, репрезентирует сущность и цели социальной интеграции и конструирует границы сообщества.

Источниковую базу составили учебники для начальной («Окружающий мир») и средней школы («Обществознание»). Учебная литература, издававшаяся до 2014г., представлена продукцией двух издательств: «Вентана-Граф» и «Просвещение» (совокупно - 63% генеральной совокупности). Литература, изданная после 2014г., представлена продукцией «Просвещения», которое стало безусловным лидером в издании учебной литературы (Просвещение. Официальный сайт). Проанализировано три комплекта учебников, выпущенных в 2003-14гг., и два - после 2014г. («Окружающий мир» 1-4 кл., «Обществознание» 5-11 кл.).

Отметим, что учебники компенсируют понятийный дефицит, отмечаемый экспертами в содержании государственных нормативных документов (Андросов, 2020), предлагая определения «народа» в значении «этничность»: «Частью общества является и народ, к которому ты принадлежишь <...> У каждого народа свой язык, свои национальные костюмы, свои сказки, песни, танцы; представители многих народов различаются цветом кожи, чертами лица» (Плешаков, 2005).

Такого рода определения, соответствуя примордиалистскому определению этноса (Бромлей, 2008), указывают на определенность этнической принадлежности индивида и необходимость этнической идентификации в соответствии с критериями языка, фольклора, расово-антропологических признаков, психического склада, которые рассматриваются и как критерии ожидаемой гомогенности сообщества, что отсылает нас к ключевым постулатам морали социального порядка. Учебник представляет современных россиян непосредственными потомками древних славян, приходя к утверждению гомогенности нации, которая мыслится как политически зрелая форма этноса.

В учебниках, выпущенных в самое последнее время, репрезентация этнокультурных меньшинств корректируется, обнаруживая попытки ухода от примордиализма. В учебник для 8 кл. включена цитата из работы В. Тишкова (Боголюбов, 2019), где конструктивистская трактовка этничности и производное от нее разведение этнической и гражданской идентичностей встречается в учебнике в первый и – пока – единственный раз. Это представляется заметным, но, вероятно недостаточным, шагом к преодолению паттерна дифференциалистского расизма (Балибар, Валлерстайн, 2004), формируемого всем прочим учебным контентом, который, декларируя «благородные» цели (сохранения разнообразия традиционных культур, государственной безопасности) – укрепляет межгрупповые границы и, таким образом, предлагает две стратегии межгруппового взаимодействия – сегрегацию и ассимиляцию, обе из которых, впрочем, ориентированы на элиминацию разнообразия. В соответствии с логикой ассимиляционизма предлагаемая система морального регулирования закрепляет в качестве императива «золотое правило морали», которое встречается в каждом учебнике с 5 по 11 класс, настойчиво пропагандируя норму, монокультурную по сути.

Эффекты подобной репрезентации культуры и этничности прослеживаются на всех уровнях регулирования разнообразия: от классной комнаты до общества в целом. Если культура представляется объективным явлением, непосредственно детерминирующим восприятие и поведение индивида, а этнические группы видятся как обособленные целостности, «культура» становится маркером противопоставления «нас» и «их» (Breidenbach, Nyíri, 2009), придавая смыслы этому противопоставлению и обеспечивая простые объяснения индивидуального и коллективного поведения. Указанная объективация культурных признаков неизбежно приводит к выстраиванию групп в определенную иерархию, при этом «недоминирующие» группы оказываются в поддерживаемом состоянии страха ассимиляции доминирующими группами – субъектами и творцами истории. Страх порождает потребность защищаться через отстаивание уникальности, что побуждает меньшинства принять тот эссенциалистский взгляд на этничность, который навязывается элитами (Шнирельман, 2013). В результате, и представители доминирующих групп, и представители «меньшинств» оказываются убеждены в объективности, следовательно – в неустрашимости, различий между ними и в справедливости сложившегося иерархического порядка. Таким образом, объективация культурных признаков создает в российских учебниках почву для утверждения дискриминационных дискурса и практик.

Примеры таких практик мы находим в учебниках, предназначенных для обучения детей из семей, имеющих миграционный опыт, для которых русский язык является неродным или вторым (третьим) языком.

В частности, в учебниках по предмету «Литературное чтение для детей мигрантов и переселенцев» (Просвещение, 2018-19), признаются и фиксируются межкультурные различия в области фольклора и повседневной

культуры. При этом в ценностном измерении учебник обнаруживает тенденцию к гомогенизации, оставляя к 4 классу только репрезентацию культуры принимающего общества, выводя культуры исхода из сферы общеобязательных образцов восприятия и поведения в область частного, не имеющего общей значимости.

Если сфокусировать внимание на «Азбуке для детей мигрантов и переселенцев» – как первой учебной книге, попадающей в руки школьника, можно отметить, что дети во всех контекстах репрезентированы как равные субъекты. Однако репрезентация взрослых людей, имеющих миграционный опыт, принципиально отличается от репрезентации детей: взрослые исключены из коммуникации с принимающим населением, а сферы их профессиональной деятельности включают только низкоквалифицированный обслуживающий труд, тогда как все профессии, предполагающие квалификацию и реализацию властных функций, отданы представителям принимающего населения.

Идея, заложенная составителями комплекта учебников, демонстрирует сознательное конструирование дискриминирующих условий. Руководитель авторского коллектива выделяет концепцию «вторичной языковой личности» в качестве ключевого теоретико-методологического основания создания линейки учебников для детей мигрантов (Как организовать обучение мигрантов русскому языку. Просвещение, 2016). Заложенная в литературе трактовка этого понятия отсылает к примордиальным концепциям «базовой личности» и «национального характера», которые, как любой примордиальный феномен, предполагают обязательность и возможность однозначной категоризации, а также иерархизированный порядок, в котором социальные категории организуются (Шнирельман, 2013). Если педагогическое (властное) сообщество в скрытый учебный план закладывает инструменты формирования «менталитета» и «национального характера», становится понятно и почему из репрезентированного в учебной книге жизненного пространства взрослые – проводники культуры исхода - или исключаются вовсе, или маргинализируются, т.е. исключаются символически.

Полученные результаты представлены в статьях:

Kozlova M., Ryabichenko T. (2023) 'Multicultural ideology in hidden curriculum of schoolbooks for migrant children', *Europe-Asia Studies*, 75(2), 271-289 <https://doi.org/10.1080/09668136.2022.2092596> (Козлова М., Рябиченко Т. Мультикультурная идеология в скрытой учебной программе школьных учебников для детей мигрантов // Исследования Европы и Азии. 2023. Т. 75. № 2. С. 271-289).

Kozlova M., Ryabichenko T. (2021) 'Ideologies of Intergroup Relations in Pedagogical Discourse: Representation of Cultures and Intercultural Interaction in the Educational Books for Migrant Children', *Journal of Intercultural Communication Research*, 50(6), 541-555 <https://doi.org/10.1080/17475759.2021.1910065> (Козлова М., Рябиченко Т. Идеологии межгрупповых отношений в педагогическом дискурсе: Репрезентация культур и межкультурное взаимодействие в образовательных

книгах для детей мигрантов // Журнал исследований межкультурной коммуникации. 2021. Т. 50. № 6. С. 541-555).

Задача 4: Классификация практик регулирования этнокультурного разнообразия в современной российской школе на основе анализа субъективных смыслов, вкладываемых учителями в их реализацию.

Полагая, что сообщение обретает смысл, только достигая адресата, мы обращаемся к рассмотрению представлений и практик регулирования разнообразия школьными учителями, транслирующими собственные интерпретации нормативных предписаний непосредственному адресату. При этом мы ориентируемся на поиск ответов на вопросы:

а) Как учителя оценивают задачи регулирования этнокультурного разнообразия в школе?

б) Какие повседневные приемы регулирования этнокультурного разнообразия используют учителя?

В ходе исследования было проведено 26 интервью с учителями школ Москвы и МО, как наиболее привлекательного для мигрантов региона (Деминцева, Зеленова, Космидис, Опарин, 2017). Рекрутинг информаторов осуществлялся с помощью адресных электронных писем учителям, которым было предложено принять участие в исследовании адаптации к условиям обучения учащихся из семей с опытом миграции, для которых язык обучения не является родным. Сбор интервью проводился до «насыщения поля», когда последующие интервью давали мало новой информации (Квале, 2006). В соответствии с этим принципом приглашения принять участие в интервью рассылались последовательно. Во время интервью был задан вопрос о субъективной оценке преподавателем опыта обучения детей из семей с миграционным опытом, для которых язык обучения не является родным (первым). Все информанты оценили свой опыт как большой, регулярный и значимый (если бы учитель оценил этот опыт как незначительный и эпизодический, эти интервью не рассматривались бы). Мы сочли этот критерий достаточным, поскольку перед нами стояла задача анализа субъективного опыта и повседневных практик, используемых учителями. Все участники согласились сделать аудиозапись и использовать данные интервью в исследовательских целях. Стенограммы интервью были предоставлены информантам. Информантам была гарантирована анонимность (неразглашение их имен, номера/названия школы и городского округа, где расположена школа). Интервью проводились лично. Продолжительность интервью варьировалась от 30 до 80 минут.

Наши информанты оценивают академическую успеваемость детей мигрантов, в целом, как более низкую по сравнению с успеваемостью детей представителей принимающего общества, объясняют отсутствие академических успехов учителя рядом объективных факторов, например, различием школьных программ в целом и программ отдельных дисциплин в стране исхода и в РФ; недостаточным уровнем владения русским языком. Однако для понимания установок учителей интерес представляют объяснения учителями успеваемости детей мигрантов факторами, основанными на

субъективных оценках культурных и психологических особенностей учеников и членов их семей. В частности, низкую учебную мотивацию детей мигрантов учителя интерпретируют как следствие культурных особенностей: *«Они гордятся тем, что они азербайджанцы и очень часто говорят, что “я не сделал, потому что ездил в свою родную страну, и мы там не говорили по-русски”.* То есть, с сохранением чувства собственного достоинства, которое, на мой взгляд, является признаком бескультурья» (ж., учитель русского языка и литературы)

Культурные особенности информанты интерпретируют, обнаруживая склонность к эссенциализации этничности и культуры: *«миграционный поток не контролируется, и очень часто приезжают люди, не отдающие отчет себе в действиях. То есть они применяют в России приемы общения или поведение, которые для них были привычны в их среде. Это неправильно. Это рискованно для русского человека»* (ж., учитель русского языка и литературы). В приведенной цитате ориентация мигрантов на культуру исхода интерпретируется как нечто, сходное с психическим расстройством (*«люди, не отдающие отчет себе в действиях»*), следовательно, как сложнопреодолимый фактор, не только снижающий шансы мигрантов на достижение успеха в принимающем обществе, но и делающий их опасными для этого принимающего общества (*«рискованно для русского человека»*).

Приписывание культуре фиксированного и неизменного набора свойств и оценка сущностей, обладающих разными свойствами, как «несоединимых», закономерно проявляется в оценивании других культур посредством критериев собственной, что в некоторых случаях проявляется в неприкрытом этноцентризме: *«только в том случае, если они уважают мою культуру и мои традиции, они имеют право находиться в моей стране»* (ж., учитель русского языка и литературы). Оформившаяся в повседневном опыте учителей интерпретация причин академической успешности/неуспешности детей мигрантов предполагает видение этнокультурных факторов, как мешающих получению образованию. В интерпретации успехов, напротив, велика роль индивидуальных – культурно-независимых – факторов, более того, преодоление культурных различий интерпретируется как ключевой фактор успеха. Иными словами, случаи академической успешности объясняются «освобождением» индивида от влияния культуры исхода. Таким образом, образование, как «идеальный тип», видится педагогам как «свободное от культуры» получение знаний. С одной оговоркой – все это не относится к русской культуре. «Освободиться» ребенок должен от «нерусской» культуры, а освоение русской культуры, напротив, рассматривается как надежный базис успеха.

Обозначенные интерпретации воспроизводят дифференциалистскую логику - декларируя «благородные» цели (сохранения многообразия традиционных культур, государственной безопасности, учет интересов самого ребенка) – укрепляют межгрупповые границы и, соответственно, идейно исключают саму возможность инклюзии в образовательном пространстве и интеркультурализм в разных контекстах межгруппового взаимодействия.

Таким образом, информанты-учителя общеобразовательных школ воспроизводят доминирующий в публичном пространстве дифференциалистский дискурс, эмоционально-оценочные аспекты которого усугубляются повседневными трудностями реализации профессиональной деятельности, давлением требований образовательной программы, администрации школы, требующей роста показателей эффективности.

Выявлены следующие организационные формы и повседневные практики образовательной интеграции и социальной адаптации детей с миграционным опытом:

А) Учителя предпринимают эпизодические попытки интегрировать элементы, учитывающие культурные особенности, в учебный процесс. Это позволяет учащимся, чей культурный опыт отличается от опыта большинства, заявить об этом, а представителям большинства услышать их голос. В то же время учителя стараются вовлекать семьи (родителей) в этот диалог, решая таким образом ряд дидактических и воспитательных задач. Российская программа начального общего образования предоставляет для этого возможности в рамках дисциплины «Окружающий мир». В средней школе соответствующие возможности резко сужаются, но остается возможность внедрять элементы обучающей и воспитательной деятельности, чувствительные к культуре, и поощрять учащихся с различным культурным опытом к взаимодействию - «проектная деятельность» (Приказ Министерства образования РФ № 287 от 31.05.21), включенная в образовательный стандарт как содержательно нерегулируемая групповая внеклассная работа учащихся.

Б) Внеклассная работа, проводимая учителями, включает мероприятия, посвященные ценностям разных культур, спортивные соревнования и творческие конкурсы, направленные на решение тех же задач, что и элементы культурно-ориентированного образования, включенные в учебную программу, но предоставляющие более широкие возможности для налаживания сотрудничества с семьями и сообществами.

В) Информанты отмечают ограниченные возможности реализации индивидуального подхода. Ограничения связаны с высокой заполняемостью классов, жесткостью требований школьной программы и ЕГЭ, давлением школьной администрации и отсутствием дополнительного финансирования. Так, российская школьная система, ориентированная на «равные стандарты успеваемости», исключает или усложняет реализацию индивидуального подхода.

Г) Дополнительные индивидуальные и групповые занятия, по мнению учителей, требуют привлечения культурного посредника. В российских школах есть гипотетическая возможность для этого: школы получают дополнительное финансирование, которое может быть использовано для организации таких дополнительных занятий, но определение реальных направлений расходования этих средств остается на усмотрение администрации школы. По мнению российских учителей, вероятность организации таких дополнительных занятий определяется личной заинтересованностью директора школы или моно/поликультурностью самого

педагогического коллектива (что также связано с позицией директора по отношению к культурному разнообразию). Таким образом, доступность для учащихся с миграционным опытом дополнительных адаптационных образовательных услуг оказывается своего рода лотереей, поскольку эти образовательные услуги не институционализированы, а определяются случайными факторами.

Д) Некоторые формы школьного обучения предполагают возможность отделения учащегося-иммигранта от его сверстников – перевод в «класс компенсирующего обучения». Такое решение принимается психолого-педагогическим советом школы (Приказ Министерства образования и науки РФ № 1082 от 20.09.2013), в который, согласно регламенту, не входят специалисты по интеркультурному образованию. Обучение в отдельных классах рекомендуется, если пять или более детей в классе недостаточно хорошо говорят по-русски, по мнению Совета (Министерство образования РФ, 2021). Это демонстрирует тенденцию к сегрегации детей с миграционным опытом на основе находящей поддержку у учителей тенденции связывать эйблизм и «культурализм» (Annamma, Connor, Ferri, 2016).

Представленная типология демонстрирует слияние содержательного и формального оснований, иными словами – непосредственную связь структурных и реляционных аспектов образовательной инклюзии детей, чьи особые образовательные потребности связаны с культурным и лингвистическим опытом, отличным от большинства. Выбор учителем той или иной организационной формы работы в направлении интеграции детей с миграционным опытом демонстрирует внутреннюю или внешне навязанную установку в отношении социального и культурного разнообразия в классе. Доступные варианты расположены в широком континууме, где с одной стороны – встраивание учета культурного и социального опыта учащихся в общее образовательное пространство, с другой – сегрегация и формирование культурно и социально гомогенных (с т.зр. самих педагогов) образовательных пространств.

Полученные результаты представлены в статье:

Михеев И., Козлова М. Управление многообразием в эпоху транснационализма: перспективы и ограничения в образовательном пространстве. Кейс-стади // Журнал исследований социальной политики. 2020. 18(4). С. 657-672.

Козлова М. Моральные обоснования управления (этно)культурным разнообразием в образовательном пространстве // Журнал исследований социальной политики. 2022. Т. 20. № 4. С. 591-606.

Задача 5. Анализ соответствия морального регулирования этнокультурного разнообразия в образовательном пространстве ориентирам, предлагаемым государственной политикой.

Сопоставим модели репрезентации этнокультурного разнообразия, предлагающиеся школьникам, с моральными мотивами политики управления разнообразием.

С конца 1990х до 2012г. основополагающим документом в области

национальной политики являлась Концепция ГНП РФ (Указ Президента РФ № 909 от 15.06.1996), утверждающая одновременно и право народов на суверенитет, и необходимость интеграции российского общества. Однако в последующем документе – принятой в 2012 г. Стратегии ГНП, один из заложенных в Концепции векторов существенно усиливается, и в качестве ключевой цели ГНП РФ признается «упрочение общероссийского гражданского самосознания и духовной общности многонационального народа РФ» (Указ Президента РФ № 1666 от 19.12.2012). При этом не раскрывается значение принципиально важных понятий: «национальное», «межэтнические отношения», «гражданский и межнациональный мир», «этнокультурное многообразие народов России», «национально-культурное развитие» (Алфимцев, 2013). Основной акцент в Стратегии сделан на межнациональных отношениях, а этнокультурное разнообразие лишь вскользь упоминается. Также в Стратегии не ведётся речь и о состоянии этнокультурного развития, лишь о создании государственной и муниципальной систем мониторинга состояния межнациональных отношений и раннего предупреждения конфликтных ситуаций.

В новой редакции Стратегии (Указ Президента РФ № 1666 от 19.12.2012/ 6.12.2018) внимание смещается на вызовы и угрозы в сфере ГНП: международный терроризм и экстремизм, незаконную миграцию, формирование замкнутых этнических анклавов, неопределённость последствий межэтнических или этнотерриториальных конфликтов. Таким образом, трансформации на протяжении двух десятилетий нормативных документов свидетельствуют о том, что ГНП РФ стала более системной и сфокусированной прежде всего на обеспечении безопасности и территориальной целостности страны. Тот факт, что ориентированность на безопасность встречает поддержку со стороны разных социальных групп (Лебедева, 2001; Магун, Руднев, 2010; Лопатина, Костенко, Понарин, 2019), обеспечивает принятие соответствующих правовых и имплицитно в них заложенных моральных норм.

Закрепленные 09.11.2022 Указом Президента РФ «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (Указ Президента РФ № 809 от 09.11.2022), которые, как отмечается в п.3 «Общих положений», конкретизируют в том числе и положения ГНП РФ, утверждают ценность безопасности и «усиление защищенности российского общества от угроз и рисков для традиционных ценностей» в качестве ключевого политического и нравственного ориентира реформирования образования, науки, культуры, СМИ и других институтов.

Представленные ранее исследования демонстрируют, каким образом ценность безопасности, ставшая ориентиром ГНП РФ, отражается в репрезентации учебными книгами этничности и этнокультурного разнообразия, и позволяют реконструировать моральные механизмы имплементации политики управления этнокультурным разнообразием. Используемые в учебной литературе понятия и их ценностное наполнение

превращаются в «учебные модули» – блоки, из которых выстраивается система мировоззрения школьника, позволяющие детям почти автоматически распознавать примеры добродетелей и пороков и, соответственно, поддерживать или отвергать те или иные практики или меры социальной политики.

Образование устанавливает социальную иерархию и предлагает моральное обоснование сформировавшемуся социальному порядку, регламентируя отношения к «своим» и «чужакам». В соответствии с принятым в качестве рамки разделением систем моральных мотивов, эссенциалистскому подходу соответствует система, ориентированная на социальный порядок и выносящая на свои знамена ценность безопасности. Установки в интерпретации «этнического», поддерживаемые репрессивной моралью социального порядка, вливаются в формируемую картину мира, где границы обозначены, различия непреодолимы, иерархический порядок незыблем. Это сплачивает группу «своих» во имя противостояния «чужим». Таким образом, представление культуры в качестве объективированного явления, а этнических сообществ – как обособленных целостностей, неизбежно приводит к росту ксенофобии и поддержки шовинизма благосостояния. Мораль социального порядка, таким образом, реализует ассимиляционистскую или сегрегационную стратегию в отношении этнокультурных меньшинств, тогда как мораль социальной справедливости, признает важность обобщающей категории, но поддерживает разнообразие («интеркультурализм»).

Полученные результаты представлены в статьях:

Kozlova M., Ryabichenko T. (2023) 'Multicultural ideology in hidden curriculum of schoolbooks for migrant children', *Europe-Asia Studies*, 75(2), 271-289 <https://doi.org/10.1080/09668136.2022.2092596> (Козлова М., Рябиченко Т. Мультикультурная идеология в скрытой учебной программе школьных учебников для детей мигрантов // Исследования Европы и Азии. 2023. Т. 75. № 2. С. 271-289).

Козлова М. Моральные обоснования управления (этно)культурным разнообразием в образовательном пространстве // Журнал исследований социальной политики. 2022. Т. 20. № 4. С. 591-606.

Kozlova M., Ryabichenko T. (2021) 'Ideologies of Intergroup Relations in Pedagogical Discourse: Representation of Cultures and Intercultural Interaction in the Educational Books for Migrant Children', *Journal of Intercultural Communication Research*, 50(6), 541-555 <https://doi.org/10.1080/17475759.2021.1910065> (Козлова М., Рябиченко Т. Идеологии межгрупповых отношений в педагогическом дискурсе: Репрезентация культур и межкультурное взаимодействие в образовательных книгах для детей мигрантов // Журнал исследований межкультурной коммуникации. 2021. Т. 50. № 6. С. 541-555).

Задача 6. Выявление паттернов социальной инклюзии/эксклюзии в рамках доминирующего педагогического дискурса и организационных практик, с учетом контекстуальных условий их возникновения и бытования, и перспектив их возможной трансформации.

Склонность к этнизации и культурализации социального (Малахов, 2004) характерна для общественных представлений, имплицитно основанных на эссенциализации этничности. Как в повседневном, так и в экспертном знании «культура» становится инструментом легитимации неравенства и реализации власти, как мы видим в дискурсах школьных учителей. Отказ от культурализма, т.е. использования статического понимания культуры, которое упускает из виду контекстуализированное и интересубъективное взаимодействие между сложными личностями и приводит к «множественному монокультурализму» (Sen, 2001), а не к диалогу, может, таким образом, рассматриваться как базовый принцип образования с учетом разнообразия. Эвристичность концепт культуры может вновь обрести только при условии рассмотрения ее не как вещи, но как процесса – с динамичной точки зрения, которая учитывает как различия, так и сходства между отдельными людьми и группами, а также включая аспекты, «традиционно» от концепта культуры отделяемые, например, знание политических и экономических систем и т.п. Установка на то, чтобы не только слушать учеников, но и слышать их, предполагает также внимание к множественным пересечениям таких маркеров идентичности, как социальный класс, возраст, пол, эмоциональное состояние и т.д. Это может стать основой формирования у учителей понимания необходимости и стремления выстроить систематические активные, равноправные и потому взаимообогащающие отношения с семьями учеников и локальными сообществами. Так школа может стать субъектом более масштабных изменений, трансформируя через низовую активность локальных сообществ установки в отношении меньшинств и практики повседневного взаимодействия принимающего населения и людей с миграционным опытом.

Характер исключения имеют практики в рамках негласной, но фактически работающей, политики «патологизации» детей, имеющих миграционный опыт. В условиях глобализации, с одной стороны предлагающей широкий спектр возможностей группам, которым доступ к образованию был ранее затруднен, под лозунгом «Образование для всех» (UNESCO, 2004), с другой – порождая новые формы и основания социального и экономического неравенства, специальное образование встраивается в глобальную инклюзивную повестку. Однако культурализм и эйблизм, приписывая детям с миграционным опытом устойчивую «неспособность», выводя за рамки «нормальности», оправдывают их исключение и сегрегацию в образовании и в обществе. Анализ образовательной политики через призму интерсекционального подхода дает возможность подумать о способах (ре)организации школ, от «исправления» личности перейдя к справедливости, привлекая таким образом внимание не только к характеристикам, установкам и поведению учащихся и преподавателей, но и к структурным особенностям ситуации, в которой они работают. Включение учащихся и их семей в роли субъектов образовательного процесса позволит преодолеть поддерживаемую ныне дистанцию между школой, семьями и сообществами, которая подрывает доверие к учителям и учебным заведениям.

Полученные результаты представлены в статье:

Козлова М. Моральные обоснования управления (этно)культурным разнообразием в образовательном пространстве // Журнал исследований социальной политики. 2022. Т. 20. № 4. С. 591-606.

Итак, используемая теоретическая рамка, основанная на разделении группоориентированных моральных мотивов на мотивацию социального порядка и социальной справедливости и сфокусированная на отношении к разнообразию, продемонстрировала эвристичность в отношении анализа межгрупповых установок и моральных мотивов поддержки национальной и культурной политики. В частности, выбранная рамка позволила эксплицировать моральные оценки этнокультурного разнообразия, встроенные в представления о внутригрупповой сплоченности и надгрупповой интеграции, установки в отношении разнообразия и инструментов его морального регулирования, задействованные в школьных учебниках и повседневных образовательных практиках, и паттерны поддержки соответственно ориентированных программ социальной политики. Так, приоритет морали социального порядка, ориентированной на элиминацию разнообразия, симметрично провоцирует укрепление межгрупповых границ и взаимную сегрегацию представителей как принимающего населения, так и мигрантских сообществ. Таким образом, социальный контекст морального регулирования разнообразия, в т.ч. в образовательной среде, характеризуется наличием запроса принимающего населения на внутригрупповую гомогенизацию и иерархизацию межгрупповых отношений, поддержкой национальной солидарности за счет эксклюзии меньшинств. Это позволяет рассматривать моральные мотивации как основу конституирования стратегий регулирования этнокультурного разнообразия.

Оценка актуального социально-политического контекста сообществом, являющимся субъектом конструирования и трансляции новым поколениям стратегических ориентиров и повседневных практик внутригруппового сплочения и надгрупповой интеграции, выступает в качестве основы морального регулирования разнообразия. Если внешняя по отношению к сообществу среда оценивается как дружелюбная, сообщество ориентируется на поддержание внутреннего разнообразия и открытость, предлагая для усвоения и тиражирования модель интеграции, основанную на морали социальной справедливости. В условиях, которые оцениваются как враждебные, угрожающие целостности и жизнеспособности сообщества, транслируемые школой стратегии ориентированы на закрытие и гомогенизацию сообщества, что обеспечивает внутригрупповую сплоченность на основе морали социального порядка и ограничивает возможности интеграции в общество надгруппового уровня. Таким образом, моральные мотивации выступают в качестве «переходного звена» между общенациональными стратегиями регулирования разнообразия и образовательными практиками их имплементации.

Анализ дискурсов об этнокультурном разнообразии в учебниках, предназначенных для представителей большинства и детей из семей с

миграционным опытом, демонстрирует симметричность эффектов эссенциалистской репрезентации этничности и культуры. Репрезентация культуры в качестве объективированного атрибута, необходимого и достаточного для определения повседневных практик, стилей жизни и индивидуального потенциала, подпитывает паттерн шовинизма благосостояния для большинства и стратегий ассимиляции и сегрегации для представителей меньшинств. Наметившиеся в самые последние годы вероятные изменения в характере репрезентации этничности и культуры в учебнике представлены фрагментарно и непоследовательно.

Практики регулирования разнообразия, реализуемые российскими учителями, корреспондируют с имплицитными концепциями разнообразия и социальной интеграции, ценностно-целевыми предписаниями нормативных документов ГНП и дискурсами учебной книги. Заметный тренд в этом отношении представляет «патологизация» детей, имеющих миграционный опыт. Таким образом, за фасадом сложившихся стратегий инклюзии, направленных на выявление и категоризацию различий внутри школьного коллектива, поддерживаемых риторикой «особых потребностей» и индивидуальных «дефицитов», скрывается концепция гомогенности образовательной среды и достижения определенных стандартов отдельным учеником, что полностью соответствует принципам морали социального порядка и противоречит ценностно-целевому аспекту политики десегрегации, равенства и инклюзии. Монокультурная идеология, задающая рамку представления учебного материала в учебнике, и монологичное поведение окружающих, исключение взрослых представителей этнокультурных меньшинств из коммуникации, лишение их голоса, как возможности отстаивать свои интересы, в частности, в вопросах воспитания детей, минимизирует вероятность распространения интеркультурной идеологии, обесценивает биографический, культурный (лингвистический) опыт, отличный от большинства, и создает символическое противодействие интеграции иностранных граждан со стороны школ.

Российские педагогика и образование стоят сегодня перед вызовом, обусловленным противоречием между фактическим ростом гетерогенности социальной среды и неподготовленностью индивида к восприятию подобной среды и осмысленному функционированию в ней. Это противоречие поддерживается на всех уровнях социальной регуляции посредством приоритизации безопасности по сравнению с благополучием, что способствует, в свою очередь, распространению и поддержанию рестриктивной морали социального порядка как на уровне массовых представлений, так и на уровне государственной политики. Оценивая трансформации непосредственно образовательной политики и практик управления разнообразием в российской школе, можно определить современный этап ее развития как промежуточный между монокультурной и интеркультурной образовательными моделями. Соответствующая этому этапу идеология внутренне противоречива: допуская разнообразие как демографический факт и совокупность практик, она, руководствуясь

ценностью безопасности, не признает возможности взаимного учета надповседневных интересов взаимодействующих акторов. Уходя от ограничений монокультуры, актуальная модель не предполагает и равноправного диалога культур. Опасность этой противоречивой позиции заключается в заложенном в ней потенциале возврата к монокультурности в любой ситуации нестабильности. Полученные результаты демонстрируют необходимость переосмысления содержания школьных учебников и включения в них материалов, способствующих уходу от ассимиляционизма, и ставят перед научным сообществом задачу выработки ясной и гибкой системы теоретико-методологических ориентиров для сообщества педагогического.

Одним из основных принципов видится наращивание разнообразия во внутришкольной среде. Педагогический коллектив может стать своего рода площадкой для выстраивания и «отработки» приемов и технологий существования и деятельности в разнообразной социальной по сути и образовательной по функционалу среде. При этом равенство участников - наиболее труднодостижимое условие конструктивного контакта по причине сложности очищения ситуации от внешней по отношению к ней статусной структуры - достигается именно включением в состав педагогического коллектива людей, имеющих миграционный опыт, позволяя воспринимать мигрантов не как людей, занятых низкоквалифицированным физическим трудом (а именно такой образ превалирует в учебной литературе). Различия, которые могут быть выявлены участниками образовательного процесса, могут в рамках того же процесса быть вынесенными в публичное обсуждение, реинтерпретированы и прожиты таким образом, который позволит представить их как ценность, предмет и основание социальной интеграции, а не как барьер для взаимопонимания. С тем же эффектом будет работать включение материала, учитывающего культуру, в контент учебных программ и книг. Представленность в них материалов, отражающих культурный опыт учащихся, придает ценность и больший вес как самому материалу, так и учащимся, которые опознают этот материал как «свой», что, в свою очередь, выступит дополнительным фактором укрепления учебной мотивации и самоэффективности учащихся, имеющих миграционный опыт, а также откроет дополнительные пути и возможности диалога.

Список публикаций, в которых отражены основные научные результаты

1. Kozlova M., Ryabichenko T. (2023) 'Multicultural ideology in hidden curriculum of schoolbooks for migrant children', *Europe-Asia Studies*, 75(2), 271-289 <https://doi.org/10.1080/09668136.2022.2092596> (Козлова М., Рябиченко Т. Мультикультурная идеология в скрытой учебной программе школьных учебников для детей мигрантов // Исследования Европы и Азии. 2023. Т. 75. № 2. С. 271-289).
2. Parfenova A., Kozlova M. (2023) 'The Regulatory Power of Social Expectations: Developing a Measurement Scale', *International Journal of Sociology and Social Policy*, 43(5/6), 569-585 <https://doi.org/10.1108/IJSSP-06-2022-0139> (Парфенова А., Козлова М. Регуляторная сила социальных

- ожиданий: разработка шкалы измерения // *Международный журнал социологии и социальной политики*. 2023. Т. 43. № 5/6. С. 569-585.
3. Козлова М., Козлов А., Корниенко Д. Инклюзия против стресса: высшее образование для представителей коренных народов России // *Вестник Томского государственного университета*. 2022. № 474. С. 144-152.
 4. Kozlova M., Ryabichenko T. (2021) 'Ideologies of Intergroup Relations in Pedagogical Discourse: Representation of Cultures and Intercultural Interaction in the Educational Books for Migrant Children', *Journal of Intercultural Communication Research*, 50(6), 541-555 <https://doi.org/10.1080/17475759.2021.1910065> (Козлова М., Рябиченко Т. Идеологии межгрупповых отношений в педагогическом дискурсе: Репрезентация культур и межкультурное взаимодействие в образовательных книгах для детей мигрантов // *Журнал исследований межкультурной коммуникации*. 2021. Т. 50. № 6. С. 541-555).
 5. Kozlova M. (2020) 'Integration Patterns in Host Societies Analysed on the Basis of Alphabet Book Content for Russian Schools in Limitrophe States in the First Third of the Twentieth Century', *History of Education*, 49(5), 707-724 <https://doi.org/10.1080/0046760X.2020.1785687> (Козлова М. Модели интеграции в принимающих обществах: анализ содержания букварей для русских школ в лимитрофных государствах в первой трети XX века // *История образования*. 2020. Т. 49. №5. С. 707-724).
 6. Михеев И., Козлова М. Управление многообразием в эпоху транснационализма: перспективы и ограничения в образовательном пространстве. Кейс-стади // *Журнал исследований социальной политики*. 2020. Т. 18. № 4. С. 657-672.
 7. Козлова М. Межпоколенная трансмиссия паттернов группового сплочения в разных социокультурных контекстах: на примере букварей для детей русской эмиграции и Советской России // *Мир России: Социология, этнология*. 2019. Т. 28. № 1. С. 124-139.
 8. Kozlova M. (2018) 'Schoolbook as an instrument of in-group cohesion and social integration: various strategies of intergenerational cultural transmission in the Latvian and the Polish primers and textbooks of Russian emigration in 1920s', *History of Education and Children's Literature*, XIII(2), 31-47 (Козлова М. (2018) Школьный учебник как инструмент внутригрупповой сплоченности и социальной интеграции: стратегии межпоколенной культурной трансмиссии в латышских и польских букварях и учебниках русской эмиграции 1920-х годов // *История образования и детской литературы*. Т. XIII. № 2. С. 31-47).
 9. Козлова М., Симонова О., Воронина Н. Портрет социальной сплоченности в селах центральной России: Переживание трансформаций и восприятие будущего // *Социологические исследования*. 2018. № 4. С. 103-111.
 10. Козлова М., Козлов А. Истоки морали, ориентированной на индивида и группу: социально-психологический и естественно-научный аспекты // *Психологический журнал*. 2016. Т. 37. № 3. С. 60-70.

11. Козлова М.А. «Стигма расы»: стратегии совладания мигрантов из республик Северного Кавказа в Москве // Журнал исследований социальной политики. 2016. Т. 14. № 3. С. 347-362
12. Козлова М.А. «Гости столицы» в глазах москвичей: моральное обоснование оценок миграции // Журнал социологии и социальной антропологии. 2015. Т. XVIII. № 3(80). С. 110-122.
13. Козлова М.А. Учебная книга как инструмент закрепления морального порядка и управления многообразием: употребление категории «народ/этнос» в учебниках «Природоведение» и «Окружающий мир» // Журнал исследований социальной политики. 2014. Т. 12. № 4. С. 583-598.
14. Kozlova M. (2014) 'Morality for kids in cultural and historical measurements: patterns, translated by primary school textbooks and their transformation in the post-Soviet period', *History of Education and Children's Literature*, IX(2), 163-184 (Козлова М. Мораль для детей в культурно-историческом измерении: образцы, транслируемые учебниками начальной школы, и их трансформация в постсоветский период // История образования и детская литература. 2014. Т. IX. № 2. С. 163-184).
15. Козлова М.А. Пред лицом угрозы: факторы групповой сплоченности в учебной литературе советского периода // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 4 (13). С. 121-132.

Дополнительные публикации

16. Козлова М. Моральные обоснования управления (этно)культурным разнообразием в образовательном пространстве // Журнал исследований социальной политики. 2022. Т. 20. № 4. С. 591-606.
17. Козлова М., Воронина Н. Стратегии и тактики сплоченности в российском обществе: квалиметрический подход. М.: ИД «Университетская книга», 2017, 328 с.

Апробация результатов исследования

XV Конгресс этнографов и антропологов России (Санкт-Петербург, 2023). *Образование, чувствительное к культуре, в учебном плане и образовательных практиках: инструменты интеграции и ассимиляции детей с миграционным опытом*

XXIII Апрельская международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества (Москва, 2022). *Ideologies of intergroup relations in pedagogical discourse: representation of cultures and intercultural interaction in the educational books for migrant children (Идеологии межгрупповых отношений в педагогическом дискурсе: репрезентация культур и межкультурное взаимодействие в учебных пособиях для детей-мигрантов)*

XXIII Апрельская международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества (Москва, 2022). *Адаптация и интеграция детей-мигрантов в школах России и Италии: изучение установок и практик учителей.* В соавт. с Т. Рябиченко

XIV Конгресс этнографов и антропологов России (Томск, 2021). *Интеркультурализм в дискурсах учителей и учебников: ограничения и точки роста*

Всероссийская конференция «Учебник как модель мира и общества» (Москва, 2021). *Межгрупповые отношения в скрытом учебном плане: анализ контента учебных книг для детей мигрантов*

The 32th International Congress of Psychology (Prague, 2021). *Strategies of minorities integration in the historical research of school books* (32-й Международный психологический конгресс (Прага, 2021). Стратегии интеграции меньшинств в историческом исследовании школьных учебников)

Санкт-Петербургская международная конференция по неравенству и разнообразию (Санкт-Петербург, 2020). *Образовательная инклюзия детей мигрантов в дискурсе и практиках учителей российских школ*. В соавт. с Т. Рябиченко

XIX Апрельская международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества (Москва, 2018). *Variety of social cohesion forms in Russian society: an experience in application of the qualimetric approach* (Разнообразие форм социальной сплоченности в российском обществе: опыт применения квалиметрического подхода)

4th International Research Conference. Culture in society, between groups and across generations. International Laboratory for Socio-Cultural Research (HSE). (Moscow, 2017). *Representation of the vulnerable groups in the secondary schools' textbooks* (4-я Международная научно-исследовательская конференция «Культура в обществе, между группами и поколениями». Международная лаборатория социокультурных исследований (НИУ ВШЭ). (Москва, 2017). *Репрезентация уязвимых групп в учебниках для средних школ*)

9th European IACCP Conference (Warsaw, 2017). *Social and personal identity and work ethics in the context of post-soviet socio-economic transformations* (9-я Европейская конференция Международной ассоциации кросс-культурной психологии (Варшава, 2017). *Социальная и личностная идентичность и трудовая этика в контексте постсоветских социально-экономических преобразований*)

XII Конгресс этнографов и антропологов России (Ижевск, 2017). *Стигма расы»: стратегии совладания мигрантов из республик Северного Кавказа в Москве*

The ISA 3rd Forum of Sociology (Vienna, 2016) *The Futures We want: Global Sociology and the Struggles for a Better World. Moral emotions and the new work ethic among the rural population of modern Russia: alienation as a strategy of adaptation in challenging socio-economic conditions* (3-й форум Международной социологической ассоциации: Глобальная социология и борьба за лучший мир (Вена, 2016). *Моральные эмоции и новая трудовая этика сельского населения современной России: отчуждение как стратегия адаптации в сложных социально-экономических условиях*). В соавт. с О. Симоновой