

Научная статья
УДК 316-7
doi: 10.17223/15617793/474/16

Инклюзия против стресса: высшее образование для представителей коренных народов России

Мария Андреевна Козлова¹, Андрей Игоревич Козлов^{2, 3}, Дмитрий Сергеевич Корниенко⁴

^{1, 2} Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

³ Научно-исследовательский институт и музей антропологии Московского государственного университета, Москва, Россия

⁴ Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия

¹ makozlova@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0001-5516-2611>

^{2, 3} dr.kozlov@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-6710-4862>

⁴ dscorney@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-6597-264X>

Аннотация. Проблематизируется организация высшего образования для представителей коренных меньшинств. Исследование сфокусировано на коми-пермяках, обучающихся в вузе г. Перми. Формулируется вывод об адаптированности коми-пермяков к условиям обучения, на основе полуструктурированных интервью определяются факторы адаптации. Делается вывод об адаптивном потенциале мягких стратегий инклюзии, позволяющих индивиду самостоятельно варьировать степень культурной закрытости-открытости.

Ключевые слова: высшее образование, коренные этнокультурные меньшинства, образовательная инклюзия, адаптация

Источник финансирования: исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2021 году; статья подготовлена в рамках выполнения общественно значимых мероприятий Минпросвещения России (Приказ № 272 от 26.05.2021 о проведении VI Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование и общество: стратегии, практики, ресурсы»).

Для цитирования: Козлова М.А., Козлов А.И., Корниенко Д.С. Инклюзия против стресса: высшее образование для представителей коренных народов России // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 474. С. 144–152. doi: 10.17223/15617793/474/16

Original article
doi: 10.17223/15617793/474/16

Inclusion against stress: Higher education for representatives of the indigenous peoples of Russia

Maria A. Kozlova¹, Andrey I. Kozlov^{2, 3}, Dmitriy S. Kornienko⁴

^{1, 2} National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation

³ Institute and Museum of Anthropology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

⁴ Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation

¹ makozlova@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0001-5516-2611>

^{2, 3} dr.kozlov@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-6710-4862>

⁴ dscorney@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-6597-264X>

Abstract. This article problematizes the organization of higher education for indigenous minorities, considering alternative strategies, namely segregation and inclusion, at the theoretical and empirical levels. Based on the analysis of publications by Russian and foreign researchers, representatives of indigenous peoples are presented as one of the categories, along with students from remote regions and from families with low socioeconomic status, whose opportunities for higher education are limited by a number of economic and social factors. The empirical study focuses on a group of Komi-Permyak (one of the indigenous ethnic groups of the Russian North) students studying in a large industrial city, Perm. The Department of Komi-Permyak Language and Literature of the Faculty of Philology at the Perm State University of Humanities and Pedagogy (PSUHP) provides professional training for teachers majoring in “Native (Komi-Permyak) Language and Literature and the Russian Language”. In addition to pedagogical disciplines, the curriculum includes a wide range of disciplines related to the linguistic aspects of the Komi-Permyak language, literature and regional studies. In the course of the interdisciplinary study, indicators of cortisol and anxiety levels – markers of stress response – were obtained. Their comparison with the same indicators of Russian students of other faculties of the same university (N=268) allowed us to conclude that Komi-Permyak students are adapted to the learn-

ing conditions. This fact distinguishes this group from students from other ethnic minorities of the Arctic and subarctic regions who study at other universities. The data provided by the department's administration on the composition of students indicate a low dropout rate of Komi-Permyaks, which indicates that the main factor of educational inequality in relation to this category of students has been overcome. The second stage of the study, carried out in a qualitative methodology (semi-structured interviews, N=9), analyzed aspects of the biographical situation, including migration experience, features of the organization of the educational process and individual strategies of educational/career formation and building social ties within and outside the ethno-cultural community. Based on the barriers identified in the narratives of the informants and new opportunities for integration into a new sociocultural environment, the key factors of successful adaptation of indigenous students to learning conditions are reconstructed. On the basis of the obtained data, a conclusion is made about the adaptive and integrative potential of soft strategies of educational inclusion, which involve the creation of conditions that allow an individual to independently vary the degree of cultural closeness-openness and social inclusion-exclusion.

Keywords: higher education, indigenous ethnic and cultural minorities, educational inclusion, adaptation

Funding: The study was carried out as part of the HSE Basic Research Programme in 2021; the article was prepared as part of the implementation of socially significant events of the Ministry of Education of Russia (Order No. 272 of May 26, 2021, on holding the VI International Conference "Inclusive Education and Society: Strategies, Practices, Resources").

For citation: Kozlova, M.A., Kozlov, A.I. & Kornienko, D.S. (2022) Inclusion against stress: Higher education for representatives of the indigenous peoples of Russia. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 474. pp. 144–152. (In Russian). doi: 10.17223/15617793/474/16

Введение. Высшее образование для представителей коренных народов в РФ и мире

Проблематика преодоления социального неравенства, оставаясь в фокусе академического, политического и общественного дискурсов на протяжении последних трех десятилетий, вносит в повестку всех социальных институтов и в первую очередь – образования, необходимость учета разнообразия и социальной инклюзии. Однако в отношении представителей коренных народов исследователи обращают внимание на высокую стрессогенность включения молодых людей в жизнь современного города, связанного с необходимостью получения высшего образования [1–3].

Тема высшего образования для представителей коренных народов проблематизируется в современной академической литературе в двух направлениях:

Во-первых, она рассматривается в контексте программ сохранения культурного наследия, языков меньшинств и идентичности [4].

Во-вторых, фокус интереса исследователей составляют вопросы доступности высшего образования для представителей коренных меньшинств.

В случае, если государственное законодательство обеспечивает возможность получения высшего образования на родном языке учащихся, указанные направления усиливают друг друга и сливаются в единый тренд, в соответствии с которым получение представителями коренных народов высшего образования становится инструментом возрождения этнических культур и языков. В случае же, если высшее образование доступно только на государственном языке, повышение адаптации коренных студентов в вузе реализуется за счет ассимиляции, предполагающей ориентацию на культуру большинства, за счет отказа от материнского языка и культуры. Применение западных показателей качества образования коренных народов и ассимиляционистский подход к созданию академических программ без учета исторических, гео-

графических и других культурно детерминированных знаний становятся фактором, существенно снижающим шансы коренных студентов на академический успех [5–7].

Исследования высшего образования в Австралии указывают коренных австралийцев в числе трех наиболее ущемленных в этом отношении групп наряду со студентами из удаленных регионов и выходцами из семей с низким социально-экономическим статусом [8]. При этом происхождение из удаленных регионов и низкий социально-экономический статус, как и принадлежность к коренному меньшинству, выступают в качестве факторов, снижающих шансы на поступление в университет. Однако после зачисления студенты с низким социально-экономическим статусом и происходящие из удаленных районов демонстрируют почти такую же академическую успеваемость, как и студенты, не относящиеся к этим уязвимым группам, но для представителей коренных народов ситуация складывается иначе: они чаще, чем представители иных групп, не завершают обучение [9]. Из статистических данных об успеваемости студентов из числа коренных народов в высших учебных заведениях очевидно, что обеспечение доступа к образованию без эффективной поддержки коренных студентов в процессе обучения еще не гарантирует увеличения их присутствия в сфере высшего образования [10]. Так, в соответствии с Федеральным законом Российской Федерации от 30.04.99 № 82-ФЗ «О гарантиях прав коренных малочисленных народов Российской Федерации» [11], высшие учебные заведения предоставляют право на поступление в высшие учебные заведения без сдачи экзаменов или на льготных условиях. Однако к третьему году обучения в вузе большинство студентов – представителей коренных народов бросают учебу [12]. Это наблюдение требует принятия специальных мер, направленных на обеспечение качественного образовательного опыта для студентов из числа коренных народов.

С опорой на опыт канадских, американских, скандинавских и российских вузов могут обсуждаться два альтернативных пути решения проблем адаптации представителей коренных народов и повышения их академической успешности. Один – создание отдельного специализированного высшего учебного заведения (или отдельных факультетов), ориентированного на предоставление высшего образования коренным народам. Противоположный – создание благоприятной среды в существующих высших учебных заведениях с целью обеспечения больших возможностей и более благоприятных условий для получения высшего образования коренными народами.

Создание специализированных высших учебных заведений для коренных малочисленных народов является достаточно распространенной и эффективной практикой, как показывает мировой (Sami University of Applied Sciences) и российский (Российский государственный педагогический университет им. Герцена (Институт народов Севера)) опыт. Основным преимуществом специализированного высшего учебного заведения является возможность осуществлять преподавание на родных языках по всем предметам образовательной программы, а также создавать специализированную адаптивную среду в кампусе, обеспечивая культурные потребности коренных народов, или расположить университет или исследовательский центр в местах традиционного проживания коренных народов (пример Финляндии). Однако создание специализированного высшего учебного заведения влечет ряд проблем, начиная от финансовых и кадровых и заканчивая концептуальным противоречием современной образовательной миссии по созданию инклюзивной среды, в соответствии с которой университет должен стать поликультурным и толерантным пространством, где каждому студенту гарантирована индивидуальная образовательная траектория, где молодой человек имеет возможность развивать не только профессиональные, но и коммуникативные компетенции, формировать навыки совместного проживания с различными представителями общества (одаренными студентами, студентами с ОВЗ, иностранными студентами, студентами, представляющими коренные народы, и др.). Таким образом, создание новых автономных специализированных учебных заведений для отдельных категорий граждан, в частности для представителей коренных народов, не соответствует современным образовательным тенденциям [5, 12, 13].

В итоге остается открытым вопрос: какой должна быть система мер в области организации профессионального и высшего образования, чтобы она могла обеспечить, с одной стороны, адаптированность и благополучие представителей коренных народов, а с другой – предоставить им всю широту возможностей для интеграции в единую социокультурную систему на паритетных основаниях? В попытке приблизиться к его разрешению обратимся к результатам серии исследований адаптации представителей коренных народов к условиям обучения в вузе крупного российского города.

Эмпирическое исследование образовательной инклюзии представителей коренных народов: кейс Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

Поэтапно представим следующие шаги: сравнительный анализ уровня адаптированности студентов – представителей разных этнокультурных групп, приехавших для получения высшего образования из небольших населенных пунктов в крупный город – Пермь; анализ представлений студентов-коми-пермяков об их потенциальных возможностях интеграции в современное общество, получающих образование, жизненных перспективах, роли этнокультурного компонента в выстраивании этих перспектив (профессиональных и частных).

Поскольку проблема социально-психологической адаптации студентов – представителей коренных народов к условиям урбанизированной среды является сложной и многогранной процесс, требующий вовлечения социальных и биологических резервов человека, реализованный дизайн эмпирического исследования также носит комплексный междисциплинарный характер.

Однако предваряя описание дизайна исследования и полученных результатов, представим краткую характеристику социокультурного контекста исследования.

Социокультурный контекст исследования – коренное население Урала.

Коми-пермяки – автохтонное население Приуралья, представляющее один из народов восточно-финской языковой группы, проживающих в Российской Федерации. До настоящего времени коми-пермяки относительно компактно проживают на территории, географически близкой к области формирования группы в V в. н. э.

Спорадические поначалу контакты между коми-пермяками и русскими стали интенсивными с XV в., когда регион вошел в состав Русского государства. Значительный приток русских в Уральский регион привел к тому, что коми-пермяки, по-прежнему занимавшие традиционные территории, быстро превратились в этническое меньшинство. Коми-пермяцкий округ (КПО) существенно отличается от Пермского края, в состав которого входит с 2005 г., показателями урбанизированности. Пермский край в целом – высокоурбанизированная территория: на долю городского населения приходится 75%, причем 39% (более миллиона) проживает в крупном промышленном центре – Перми. КПО, однако, остается сельским регионом с единственным городом – административным центром Кудымкар (29 807 жителей в 2021 г.).

Таким образом, коми-пермяки и русские Приуралья представляют собой группы, различные по языковым и отчасти культурным характеристикам и при этом существенно различающиеся по степени урбанизации. Эти группы населения являются хорошими кандидатами для изучения проблем и перспектив интеграции, в частности инклюзии представителей коренных народов в современное образовательное пространство.

В Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете (ПГГПУ) с 1955 г. функционирует коми-пермяцко-русское отделение филологического факультета, осуществляющее профессиональную подготовку педагогов по профилю «Родной (коми-пермяцкий) язык и литература и Русский язык». Подготовка реализуется на уровне бакалавриата (5 лет) с ежегодным набором на 1-й курс 10 студентов (всего единовременно обучается 46–50 человек). Учебный план, помимо общепедагогических дисциплин, включает широкий спектр дисциплин, связанных с лингвистическими аспектами коми-пермяцкого языка, коми-пермяцкой литературой и регионоведением. Именно обучающиеся в Перми студенты-коми-пермяки и стали целевой группой нашего исследования.

Организация и методы исследования

Выраженность реакции стресса. В качестве показателей уровня стресса использовались концентрация кортизола как наиболее информативный биомаркер реакции стресса [14], и психологические показатели тревожности, определявшиеся по шкале личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера (State-Trait Anxiety Inventory – STAI) в адаптации Ю.Л. Ханина. В процессе адаптации теста Спилбергера были установлены средние для России значения уровней ситуационной (35–50 баллов) и личностной (30–45 баллов) тревожности [15. С. 44–49]. В выборку (N = 268) не включены индивиды, прошедшие обследование в день экзамена, а также в период двух дней до или после него. Предварительный многофакторный дисперсионный анализ уровня слюварного кортизола показал, что фактор гендерной принадлежности незначим. Соответственно, разделения по полу не проводилось. Группы, включенные в выборку, и их количественные характеристики, представлены в табл. 1.

Процедура прохождения психологического тестирования и забора образцов для последующего биохимического анализа производилась по унифицированной методике. Обследование проводилось с 11:30 до 13:00. Забор образцов слюны происходил в микропробирки “SaliCaps” (IBL International GmbH, Germany). Анализ проводился на базе коммерческой диагностической лаборатории иммуноферментным методом с использованием стандартных наборов фирмы Diagnostics Biochem Canada Inc.

Поскольку распределение значений концентрации слюварного кортизола отличается от статистически нормального, сравнение выборок осуществлялось непараметрическим методом (Mann-Whitney U Test).

Поскольку процесс социальной (образовательной) инклюзии предполагает не просто предоставление целевым группам (в нашем случае – представителям коренных народов) доступа к тем или иным благам (образовательным услугам), а осуществление этого доступа на паритетных основаниях, оценка инклюзивных процессов и результатов требует понимания тех смыслов, которые придают представители целевых групп происходящим в их жизни событиям, и

собственного взгляда на открывающиеся для них перспективы. Это соображение обусловило необходимость включения в инструментарий исследования полуструктурированного интервью. Информантами стали 9 студентов (все учащиеся отделения – девушки) коми-пермяцко-русского отделения филологического факультета ПГГПУ (по 2 студентки 1, 2, 4, 5-го курсов, 1 студентка 3-го курса). Гайд интервью включал следующие блоки:

1. Биографическая ситуация. Блок реализуется в формате свободного нарратива информантки в ответ на общий вопрос: «Расскажите, пожалуйста, о Вашей сегодняшней жизни и учебе». В качестве дополнительных (вспомогательных) пунктов используются просьбы рассказать о характере получаемого образования, организации быта, круге общения.

2. Миграционный опыт. Также в формате свободного нарратива информантка повествует о том, как было принято решение о переезде в Пермь и получении высшего образования. Для «выспрашивания» используются вопросы об отношении семьи и близких к принятому информанткой решению, о трудностях, с которыми ей пришлось столкнуться в первый год проживания на новом месте и обучения в вузе.

3. Оценка возможных биографических траекторий и перспектив профессионального развития. В этот блок включены более детализированные вопросы относительно планов информантки, их связи с возвращением в КПО, перспектив применения профессиональных знаний и использования накопленного в процессе обучения культурного и социального капитала.

Продолжительность проведенных интервью – от 50 до 110 минут. Расшифровка записей интервью оформлялась в транскрипты в формате Ms. Word. На первом этапе использовалось открытое кодирование по предложениям по принципу «главная идея». На втором этапе применялось избирательное кодирование, выстраивались оси ключевых категорий.

Первая раскрывала тему социокультурной и личной идентичности студентки.

Вторая – тему представлений и эмоциональных оценок реальных социокультурных условий жизни и учебной деятельности.

Третья ось раскрывала тему оптимальных, с точки зрения информанток, условий быта, учебной и профессиональной деятельности.

По сути, друг на друга накладывались три матрицы кодов, условно обозначаемые как «идентичность», «отношение к условиям жизни», «ожидания и временная перспектива».

Полученные результаты

Мы сравнили показатели ситуативной и личностной тревожности и уровня слюварного кортизола у трех групп студентов: русских, проживавших в сельской местности и в городе до поступления в университет, и коми-пермяков, проживавших в сельской местности до поступления в университет (табл. 1).

Таблица 1

Уровень слюняного кортизола и тревожность у коми-пермяков и русских, проживавших в разных типах поселений до поступления в университет

Этническая группа	Место жительства до поступления в вуз	n	Уровень слюняного кортизола, нмоль/л					Ситуативная тревожность		Личностная тревожность	
			Min	Q25	Me	Q75	Max	Mean	SD	Mean	SD
Коми-пермяки	Село	66	2,484	8,004	12,398	17,800	75,900	38,747	8,054	41,027	8,781
Русские	Село	62	5,100	13,550	18,750	32,150	67,600	42,190	9,818	44,885	8,801
	г. Пермь	140	6,300	14,400	18,800	25,300	61,700	40,365	8,516	43,604	8,591

Данные, представленные в табл. 1, свидетельствуют об отсутствии значимых различий в уровне кортизола между выборками русских студентов, проживавших до поступления в вуз в селах Пермского края ($n = 62$) и в г. Перми ($n = 140$; $p = 0,539$). При этом медианный уровень концентрации кортизола у коми-пермяков значимо ниже по сравнению и с бывшими «сельскими» русскими, и с русскими уроженцами г. Перми ($p < 0,0001$ в обоих случаях). Табл. 1 демонстрирует также различия в уровнях ситуативной (Mann-Whitney (195) = 3 497,5; $p < 0,01$) и личностной тревожности (Mann-Whitney (195) = 3 486; $p < 0,01$) между коми-пермяками и русскими, проживавшими в сельской местности до поступления в университет. При этом русские студенты, проживавшие до поступления в университет в разных типах поселений, не демонстрируют значимых различий в изучаемых переменных. Различия между студентами-коми-пермяками, проживавшими в сельской местности, и русскими, проживавшими в городе до поступления в университет, выявлены только в уровне личностной тревожности (Mann-Whitney (232) = 4 982,5; $p < 0,05$).

Проведенные полуструктурированные интервью продемонстрировали воспринимаемую коми-пермяками культурную дистанцию с населением г. Перми, обусловленную преимущественно социальными и биографическими особенностями информанток: миграционным опытом, происхождением из сельской местности. Однако в числе объяснительных факторов воспринимаемой дистанции сами информантки называют, прежде всего, фактор этнической культуры, «национальный характер и менталитет», обнаруживая тенденцию к этнизации социального: «это какая-то душевность, спокойно с ними (с коми-пермяками. — М.К.) очень, они добрые, отзывчивые, нет никакой дерзости в твой адрес <...>. Это культура, думаю, национальная, менталитет, потому что я знаю коми-пермяков, которые живут в городе изначально, и у них все равно присутствуют эти черты» (инф. 4).

Склонность к этнизации социального, культурализации социальных отношений, в целом характерная для общественных представлений, имплицитно основанных на примордиалистской концептуализации этничности, вероятно, закрепляется, в ходе получения высшего образования. Учебный план отделения, основанный на курсах по изучению коми-пермяцкого языка и культуры, формирует призму восприятия социальных отношений, центрированную на языке и культуре. Однако погружение в родную культуру и язык, их освоение на новом теоретически-фундированном уровне описывается информантками как открытие нового, захватывающее приключение, которое даже в случае, когда информантка не

ориентируется в будущем на преподавание родного языка и литературы, воспринимается как ценный культурный ресурс: «Это оказалось очень интересно! В коми-пермяцком языке еще очень много загадок» (инф. 9). Оценка информантками контактов со студентами других направлений подготовки и вузов также фокусируется на языке и культуре: «...когда мы знакомились, они думали, что я русская, и удивились, что рядом с ними человек другой национальности, и он знает другой язык и может на нем разговаривать. Коми-пермяцкий язык для них новое, непривычное звучание, которое не похоже на те языки, которые они знают» (инф. 5).

В процессе непосредственно учебной деятельности студентки коми-пермяцкого отделения преимущественно взаимодействуют, встречаясь со студентами другого отделения филологического факультета (отделение русского языка и литературы) только на «поточных» лекциях, в общежитии коми-пермячки тоже живут вместе. Ни в одном рассказе об условиях в общежитии не упоминалось совместное проживание в комнате с русскими студентками. Информантки рассказывали о двух типах расселения в общежитии: первый — они проживали совместно с одновременно с ними поступившими девушками из одной деревни, бывшими одноклассницами, второй — на первом-втором курсах они жили со студентками коми-пермяцкого отделения более старших курсов, которые становились для них «проводниками» в новых культурных и социальных условиях: «Я сначала, на 1–2 курсах, жила с соседками, они тоже с коми-пермяцкого отделения, учились на 4 курсе, знают коми-пермяцкий язык, мы с ними общались на коми-пермяцком языке полностью. Одна девочка была из моей деревни, и она мне помогла адаптироваться, она меня учила всему, показывала все по общежитию и по универу и по городу, мы дружили. На 3–4 курсе мы живем в комнате вдвоем с девочкой, которая в том году поступила, сейчас на 2 курсе учится» (инф. 5). После того как старшие студентки заканчивают вуз и покидают общежитие, в комнату заселяются вновь поступившие, и уже сама информантка становится «проводником» для первокурсниц. Такая система расселения, безусловно, вносит вклад в сегрегацию студенток-коми-пермячек, однако воспринимается ими как благо, как фактор, позволяющий совладать с эмоциональными и когнитивными перегрузками, обусловленными миграционным опытом (переездом из маленьких деревень в крупный индустриальный центр) и изменением социального статуса (поступлением в университет): «...когда приезжаешь в этот большой город, чувствуешь, что совсем одна. Мы привыкли к деревенской жизни, там со всеми ты знаком, и нам, коми-пермякам, важно это дружеское плечо, чтобы мы

друг друга знали, а здесь нет никого, здесь абсолютно чужие люди, трудно привыкать. До сих пор часто до- мой езжу, каждый месяц» (инф. 8).

Таким образом, студентки коми-пермяцкого отделения в повседневности действительно оказываются в своего рода культурной изоляции. Однако эта изоляция не носит принудительный характер, напротив, как давление студентки воспринимают попытки некоторых преподавателей «сломать» спонтанно устанавливаемые культурные рамки: «...допустим, перемена, понятно, наша группа вся коми-пермяцкая, мы между собой общаемся на нашем языке во время нашего отдыха, бывает, если преподаватель сидит с нами, бывало, что они просили говорить на русском» (инф. 7). Приведенный пример достаточно типичен, подобные истории звучали в нарративах пяти информанток, причем, отвечая на вопрос «сталкивались ли Вы со случаями дискриминации по культурному признаку?», единственное возможное пояснение заключалось в понимании значения слова «дискриминация» – ущемление прав. Таким образом, информантками побуждение к использованию государственного языка в частном пространстве (в свободное время, на перемене) воспринимается именно как дискриминация. В качестве объяснительного фактора самими информантками представляется принадлежность актора к культурному большинству или меньшинству: «они (русское население г. Перми. – М.К.) считают, что Россия – это для русских. Это может быть не агрессивно, но есть такое» (инф. 9), «у нас началась что-то вроде информатики, и преподавательница поняла, что мы к-п, и спрашивает: “вы хоть русский-то понимаете”, хотя мы сейчас говорим с ней на русском, что за странные вопросы! И говорит: “у меня была до этого группа тоже к-п, они очень медленно все делали, потому что они не понимают”» (инф. 4). Преподавательницы курсов коми-пермяцкого языка и культуры, сами коми-пермячки, когда-то выпускницы того же отделения, напротив, выступают своего рода стражами спокойствия и благополучия студенток: «наши преподаватели очень о нас пекутся» (инф. 9).

С другой стороны, описанные практики организации повседневности, безусловно, нельзя определить как геттизацию – «ворота» остаются открытыми. Информантки с удовольствием рассказывают о своем участии в общеуниверситетских культурных мероприятиях и волонтерском движении, которое имеет межвузовский характер. При этом особое внимание они уделяют случаям фиксации на культурных особенностях, которые в рамках межкафедрального и межвузовского взаимодействия студентов, безусловно, положительно эмоционально окрашены: «У нас проходят Студенческие весны, и некоторые студенты нашего отделения тоже принимают участие. У нас недавно открылся волонтерский центр, и с ребятами из этого центра я несколько раз ходила на мероприятия, и с ними очень подружилась, и мы много общаемся. Я помню, на каком-то фестивале мы в перерыв общались и тему перевели именно на языки, и я им, конечно же, сообщила, что знаю два языка сразу с детства – русский и коми-пермяцкий. Они, конечно же, были удивлены, они не знали, и думали, что

я русская полностью. Они сразу же сказали: “Скажи нам какие-то фразы, переведи нам это предложение...”, т.е. им было интересно, они очень удивились, и они теперь, вот некоторые мои друзья из волонтерского центра знают несколько фраз на коми-пермяцком языке» (инф. 5). Отчасти положительный эмоциональный флер такого рода взаимодействий обусловлен, конечно, неповседневным – праздничным, торжественным – характером мероприятий, в рамках которых они происходят. Однако, повествуя о такого рода случаях, информанты, находясь вне этого праздничного контекста, оценивают их как поддерживающие собственную этнокультурную идентичность и поощряющие к межкультурному взаимодействию: «Им (русским. – М.К.) очень интересно! Они очень удивляются и спрашивают, и интересуются, где наш народ проживает, и культурой интересуются, некоторые просят переводить какие-то определенные фразы...» (инф. 9). Заметим, что все участницы интервью рассказывают подобные истории и представляют пережитый ими опыт привлечения позитивного внимания к себе и коми-пермяцкой культуре в ходе межкультурного взаимодействия как типичный, обсуждаемый с однокурсницами и соседками по комнате в общежитии, которые приводят свои примеры.

«Открытость» культурных границ дает студенткам, во-первых, возможность варьировать степень включения в доминирующую культуру, во-вторых, способствует их самоопределению в поле межкультурного взаимодействия в качестве субъекта принятия решения, способного к регуляции степени близости – отдаления в отношении как материнской, так и доминирующей культуры. Этот опыт сочетания и регулирования комфортности «своего» пространства и вызовов «большого мира» новых возможностей, поддержанный «kozyрем», имеющим безусловную (с точки зрения как самих информанток, так и их родительских семей) инструментальную ценность – высшим образованием, дает информанткам чувство самоэффективности в совладании со стрессогенными условиями поликультурной среды большого города, уверенность в успешной социальной мобильности в период обучения и после его завершения независимо от места проживания.

Представления о будущем месте проживания у информанток очень разные, и это, пожалуй, единственный блок интервью, где консистентность ответов заметно снижается: «Я, скорее всего, вернусь на родину и буду преподавать родной язык, но если что-то пойдет не так, то я все же ориентируюсь на колледжи и вузы, идти преподавать русский язык» (инф. 1), «скорее всего, это будет город, у меня будет какое-то интересное арт-пространство, которое будет связано с туризмом и творчеством и будет направлено на развитие КПО, это 100%. Это может быть любой город» (инф. 3). В любом случае перспективы трудоустройства как в КПО, так и в Перми (или в ином крупном городе) оптимистично оцениваются информантками.

Благодаря созданию комфортной среды обучения и высокой доле студенток-коми-пермячек, которые успешно завершают учебу в университете: «Нас как было 10 человек, когда мы поступили, так мы все вме-

сте и заканчиваем учебу» (инф. 8). По нашему запросу деканат отделения предоставил информацию о количе-

стве выпускников за разные годы и количестве студентов, обучающихся в настоящее время (табл. 2).

Таблица 2

Количество обучающихся по образовательной программе «Родной (коми-пермяцкий) язык и литература и Русский язык»

Год поступления	Число студентов	Год выпуска	Число выпускников
2012/2013	13	2016–2017	13
2013/2014	13	2017–2018	13
2014/2015	15	2018–2019	11
2015/2016	15	2019–2020	15
2016/2017	10	2020–2021	10
2017/2018	10	2021–2022	9
2018/2019	9	2022–2023	9
2019/2020	13	2023–2024	13
2020/2021	11	2024–2025	11

Данные, представленные в табл. 2, свидетельствуют об очень низком уровне отсева студенток отделения, т.е. о преодолении основного препятствия присутствию студентов из числа коренных народов в образовательной среде университета.

Заключение. Инклюзивный потенциал образовательной «сегрегации»

Итак, основываясь на результатах проведенного исследования постараемся ответить на ключевой вопрос об оптимальной организации учебного процесса в высшей школе для представителей коренных народов. Мы фиксируем относительно слабо выраженную реакцию стресса у студентов-коми-пермяков, содержание образования которых предполагает дополнительное погружение в родную лингвистическую и культурную среду, их аналитическое освоение в сочетании с низкой интенсивностью контактов с представителями иных этнокультурных групп, в том числе с доминирующим населением. Эти результаты согласуются с данными многочисленных исследований, выполненных в рамках теоретико-методологического подхода Дж. Берри [16, 17], которые выявили значимые связи между аспектами межкультурных установок и психологическим благополучием. Так, хоть в качестве надежного предиктора благополучия, безопасности и адаптированности представителей разных этнокультурных групп рассматривается предпочтение интеграции как стратегии межгруппового взаимодействия [18, 17], ряд исследований показал, что в определенных социокультурных и политических контекстах более выигрышной с точки зрения показателей благополучия может оказаться стратегия сепарации, а не интеграции [17, 19, 20]. Таким образом, можно утверждать, что сепарация является предиктором хорошей психологической адаптации представителей этнокультурных меньшинств [17]. Для студентов коми-пермяцкого отделения формируемая – отчасти спонтанно, отчасти намеренно – социальная среда обеспечивает необходимый и достаточный (по оценкам самих информанток) уровень принятия и поддержки. На первый взгляд, эта среда выглядит монокультурной, и, следовательно, встает вопрос об инклюзивности образовательного процесса при такой структурной его организации. Однако интервью со студентками продемонстрировали видение ими ши-

роких возможностей разнообразных социальных контактов с представителями других социокультурных групп, а также сформированную временную перспективу в сочетании с уверенностью в собственных возможностях самореализации в разных социальных и культурных контекстах. Иными словами, культурная «закрытость» в процессе обучения фактически закрытостью не является, а представляет собой среду, podatливую для индивидуальных манипуляций.

Таким образом создаются условия, позволяющие индивиду самостоятельно варьировать степень закрытости – открытости, инклюзии – эксклюзии. При успешной реализации этой возможности создаются условия для развития коммуникативной самоэффективности и устойчивых установок на интеграцию в доминирующее общество в сочетании с ощущением ресурсной поддержки со стороны материнской культуры. Таким образом, в ряду факторов поддержания социального и эмоционального благополучия студентов из числа представителей коренных народов мы можем выделить наличие специальных академических курсов, в частности по родной истории, языку и культуре, развитие института «внутригруппового наставничества», включение студентов из числа коренных народов как в культурно-однородные, так и в культурно-гетерогенные группы по интересам. В рассмотренном нами случае наличие кафедры коми-пермяцкого языка и литературы на филологическом факультете значительно расширяет возможности для интеграции культурно-чувствительных аспектов как в содержание профессиональной подготовки, так и в организацию учебного процесса. Однако подобные возможности используются и в подготовке специалистов совершенно иных профилей в университетах Австралии, США, Канады и Северной Европы: для подготовки управленцев, учитывающих в своей работе региональные и этнокультурные контексты, экономистов, рассматривающих традиционные формы природопользования, юристов, принимающих в расчет обычное право, врачей, осведомленных о традиционных медицинских практиках и экологических условиях регионов компактного проживания коренных народов, дизайнеров и инженеров, интегрирующих элементы культур коренных народов в современный технологический процесс [18].

Такого рода мягкие стратегии инклюзии снижают опасность «насильственного осчастливливания» представителей этнокультурных меньшинств со стороны большинства, позволяют каждому студенту осознать

желаемую для него степень интегрированности и выбрать релевантные коммуникативные стратегии, т.е., приняв роль субъекта взаимодействия, включиться в осознанный межкультурный диалог. Диалог в таком случае становится формой признания, ключом к избеганию непредвиденных негативных последствий для представителей меньшинств и механизмом участия, позволяя оценить и внедрить знания и практики представителей коренных народов в учебную программу [21]. Стратегия, ориентированная на диалог, также означает развитие лидерских компетенций у студентов из числа представителей коренных народов, а также вовлечение сотрудников из числа коренных народов в управление и бизнес-планирование в масштабах всего

университета [22]. Для большинства из них возможность такого диалога становится залогом успешного решения ключевых для современных образовательных учреждений задач «приобщения всех вовлеченных в образовательный процесс акторов к идее разнообразия, поощрения их к определению общих проблем, обучения педагогического состава работе в сложных условиях разнообразия, управления конфликтами норм и ценностей, реагирования на потребности в адаптации, демонстрации гибкости и креативности в работе и решении проблем, устранения и предупреждения любого риска дискриминации, поощрения сотрудничества, диалога и взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса» [23. Р. 8].

Список источников

1. Пиковская Н.Б., Отева Э.А., Осипова Л.П., Штеренталь И.Ш. Особенности эндокринной регуляции у коренного и пришлого населения Севера // Физиология человека. 1997. № 23 (5). С. 93–96.
2. Kozlov A., Vershubsky G., Kozlova M. Stress under modernization in indigenous populations of Siberia // International Journal of Circumpolar Health. 2003. Vol. 62 (2). P. 158–166. doi: 10.3402/ijch.v62i2.17551
3. Kozlov A., Vershubsky G., Kozlova M. Indigenous peoples of Northern Russia: Anthropology and health // Circumpolar Health Supplements. 2007. Vol. 1. P. 1–184. doi: 10.1080/22423982.2007.11864604
4. Vančo I., Efremov D. Revitalizing Saami through education in Finland // Yearbook of Finno-Ugric Studies. 2020. Vol. 4. P. 617–627.
5. Dreamson N., Thomas G., Hong A.L., Kim S. Policies on and practices of cultural inclusivity in learning management systems: perspectives of Indigenous holistic pedagogies // Higher Education Research & Development. 2017. Vol. 36 (5). P. 947–961. doi: 10.1080/07294360.2016.1263830
6. Gilbert S., Tillman G. Teaching Practise Utilising Embedded Indigenous Cultural Standards // Australian Journal of Indigenous Education. 2017. Vol. 46 (2). P. 173–181. doi: 10.1017/jie.2017.4
7. Weuffen S.L., Cahir F., Pickford A.M. The centrality of Aboriginal cultural workshops and experiential learning in a pre-service teacher education course: a regional Victorian University case study // Higher Education Research & Development. 2017. Vol. 36 (4). P. 838–851. doi: 10.1080/07294360.2016.1242557
8. Bradley D., Noonan P., Nugent H., Scales B. Review of Australian Higher Education: Final Report. Canberra : Australian Government, 2008.
9. CSHE Participation and equity. A review of the participation in higher education of people from low socioeconomic backgrounds and Indigenous people. University of Melbourne, Centre for the Study of Higher Education, 2008.
10. Tinto V. Access without support is not opportunity // 36th Annual Institute for Chief Academic Officers. The Council of Independent Colleges, 2008. URL: <http://www.insidehighered.com/views/2008/06/09/tinto>
11. Федеральный закон «О гарантиях прав коренных малочисленных народов Российской Федерации» от 30.04.1999 № 82-ФЗ // СПС КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_22928/ (дата обращения: 23.09.2021).
12. Sitnikova A., Pimenova N., Filko A. Pedagogical approaches to teaching and adaptation of indigenous minority peoples of the North in higher educational institutions // Science for Education Today. 2018. Vol. 8 (4). P. 26–45. doi: 10.15293/2226-3365.1804.02
13. Tang H.H., Tsui C.G. Democratizing higher education through internationalization: the case of HKU SPACE // Asian Education and Development Studies. 2018. Vol. 7 (1). P. 26–41. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/AEDS-12-2016-0095>
14. Hajat A., Diez-Roux A., Franklin T.G., Seeman T., Shrager S., Ranjit N., Castro C., Watson K., Sanchez B., Kirschbaum C. Socioeconomic and race/ethnic differences in daily salivary cortisol profiles: the multi-ethnic study of atherosclerosis // Psychoneuroendocrinology. 2010. Vol. 35 (6). P. 932–943. doi: 10.1016/j.psyneuen.2009.12.009
15. Батаршев А.В. Базовые психологические свойства и самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике. СПб. : Речь, 2005.
16. Berry J.W. Immigration, acculturation, and adaptation // Applied Psychology. 1997. Vol. 46 (1). P. 5–34. doi: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
17. Berry J.W., Hou F. Acculturation and wellbeing among immigrants to Canada // Canadian Psychology: Special Issue on Immigrants and Refugees in Canada. 2016. Vol. 57. P. 254–264. doi: 10.1037/cap0000064
18. Abu-Rayya H.M., Sam D.L. Is integration the best way to acculturate? A re-examination of the bicultural-adaptation relationship in the “ICSEY-data set” using the bilinear method // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2017. Vol. 48 (3). P. 287–293. doi: 10.1177/0022022116685846
19. Галяпина В.Н., Лепшкова З.Х. Межэтнические отношения в современном Дагестане // Межкультурные отношения на постсоветском пространстве / под ред. Н.М. Лебедева. М. : Менеджер, 2017. С. 212–239.
20. Коджа Е., Лебедева Н., Галяпина В., Лепшкова З., Рябиченко Т. Межкультурные отношения в российском Крыму: эмпирическая проверка трех гипотез // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Vol. 16 (2). С. 250–268.
21. Acton R., Salter P., Lenoy M., Stevenson R. Conversations on cultural sustainability: stimuli for embedding Indigenous knowledges and ways of being into curriculum // Higher Education Research & Development. 2017. Vol. 36 (7). P. 1311–1325. doi: 10.1080/07294360.2017.1325852
22. Pechenkina E., Anderson I. Background Paper on Indigenous Australian Higher Education: Trends, Initiatives and Policy Implications Prepared for The Review of Higher Education Access and Outcomes for Aboriginal and Torres Strait Islander People // Australian Government. 2011. COMMISSIONED RESEARCH PAPER #1.
23. Intercultural competencies in social services. Constructing an inclusive institutional culture: methodological guide. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2011.

References

1. Pikovskaya, N.B., Oteva, E.A., Osipova L.P. & Shterental', I.Sh. (1997) Osobennosti endokrinnoy regulyatsii u korennoy i prishlogo naseleniya Severa [Features of endocrine regulation in the indigenous and alien population of the North]. *Fiziologiya cheloveka*. 23 (5). pp. 93–96.
2. Kozlov, A., Vershubsky, G. & Kozlova, M. (2003) Stress under modernization in indigenous populations of Siberia. *International Journal of Circumpolar Health*. 62 (2). pp. 158–166. DOI: 10.3402/ijch.v62i2.17551
3. Kozlov, A., Vershubsky, G. & Kozlova, M. (2007) Indigenous peoples of Northern Russia: Anthropology and health. *Circumpolar Health Supplements*. 1. pp. 1–184. DOI: 10.1080/22423982.2007.11864604
4. Vančo, I. & Efremov, D. (2020) Revitalizing Saami through education in Finland. *Yearbook of Finno-Ugric Studies*. 4. pp. 617–627.
5. Dreamson, N., Thomas, G., Hong, A.L. & Kim, S. (2017) Policies on and practices of cultural inclusivity in learning management systems: perspectives of Indigenous holistic pedagogies. *Higher Education Research & Development*. 36 (5). pp. 947–961. DOI: 10.1080/07294360.2016.1263830

6. Gilbert, S. & Tillman, G. (2017) Teaching Practise Utilising Embedded Indigenous Cultural Standards. *Australian Journal of Indigenous Education*. 46 (2). pp. 173–181. DOI: 10.1017/jie.2017.4
7. Weuffen, S.L., Cahir, F. & Pickford, A.M. (2017) The centrality of Aboriginal cultural workshops and experiential learning in a pre-service teacher education course: a regional Victorian University case study. *Higher Education Research & Development*. 36 (4). pp. 838–851. DOI: 10.1080/07294360.2016.1242557
8. Bradley, D., Noonan, P., Nugent, H. & Scales, B. (2008) *Review of Australian Higher Education: Final Report*. Canberra: Australian Government.
9. Centre for the Study of Higher Education. (2008) *CSHE participation and equity. A review of the participation in higher education of people from low socioeconomic backgrounds and Indigenous people*. University of Melbourne.
10. Tinto, V. (2008) *Access without support is not opportunity*. 36th Annual Institute for Chief Academic Officers. The Council of Independent Colleges. [Online] Available from: <http://www.insidehighered.com/views/2008/06/09/tinto>
11. Consultant Plus. (1999) *Federal Law "On Guarantees of the Rights of Indigenous Minorities of the Russian Federation" of April 30, 1999, No. 82-FZ*. [Online] Available from: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_22928/ (Accessed: 23.09.2021).
12. Sitnikova, A., Pimenova, N. & Filko, A. (2018) Pedagogical approaches to teaching and adaptation of indigenous minority peoples of the North in higher educational institutions. *Science for Education Today*. 8 (4). pp. 26–45. DOI: 10.15293/2226-3365.1804.02
13. Tang, H.H. & Tsui, C.G. (2018) Democratizing higher education through internationalization: the case of HKU SPACE. *Asian Education and Development Studies*. 7 (1). pp. 26–41. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/AEDS-12-2016-0095>
14. Hajat, A. et al. (2010) Socioeconomic and race/ethnic differences in daily salivary cortisol profiles: the multi-ethnic study of atherosclerosis. *Psychoneuroendocrinology*. 35 (6). pp. 932–943. DOI: 10.1016/j.psyneuen.2009.12.009
15. Batarshchev, A.V. (1999) *Bazovye psikhologicheskie svoystva i samoopredelenie lichnosti: Prakticheskoe rukovodstvo po psikhologicheskoy diagnostike* [Basic psychological properties and self-determination of personality: A practical guide to psychological diagnostics]. Saint Petersburg: Rech'.
16. Berry, J.W. (1997) Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*. 46 (1). pp. 5–34. DOI: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
17. Berry, J.W. & Hou, F. (2016) Acculturation and wellbeing among immigrants to Canada. *Canadian Psychology: Special Issue on Immigrants and Refugees in Canada*. 57. pp. 254–264. DOI: 10.1037/cap0000064
18. Abu-Rayya, H.M. & Sam, D.L. (2017) Is integration the best way to acculturate? A re-examination of the bicultural-adaptation relationship in the "ICSEY-data set" using the bilinear method. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 48 (3). pp. 287–293. DOI: 10.1177/0022022116685846
19. Galyapina, V.N. & Lepshokova, Z.Kh. (2017) *Mezhetnicheskies otnosheniya v sovremennom Dagestane* [Interethnic relations in modern Dagestan]. In: Lebedev, N.M. (ed.) *Mezhkul'turnye otnosheniya na postsovet'skom prostranstve* [Intercultural relations in the post-Soviet space]. Moscow: Menedzher. pp. 212–239.
20. Kodzha, E. et al. (2019) Intercultural Relations in Russian Crimea: Empirical Testing of Three Hypotheses. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 16 (2). pp. 250–268. (In Russian).
21. Acton, R., Salter, P., Lenoy, M. & Stevenson, R. (2017) Conversations on cultural sustainability: stimuli for embedding Indigenous knowledges and ways of being into curriculum. *Higher Education Research & Development*. 36 (7). pp. 1311–1325. DOI: 10.1080/07294360.2017.1325852
22. Pechenkina, E. & Anderson, I. (2011) *Background Paper on Indigenous Australian Higher Education: Trends, Initiatives and Policy Implications Prepared for The Review of Higher Education Access and Outcomes for Aboriginal and Torres Strait Islander People*. COMMISSIONED RESEARCH PAPER #1. Australian Government.
23. Council of Europe. (2011) *Intercultural competencies in social services. Constructing an inclusive institutional culture: Methodological guide*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Информация об авторах:

Козлова М.А. – канд. ист. наук, главный научный сотрудник Международной лаборатории исследований социальной интеграции Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Москва, Россия). E-mail: makozlova@yandex.ru. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5516-2611>

Козлов А.И. – д-р биол. наук, ведущий научный сотрудник Международной лаборатории исследований социальной интеграции Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Москва, Россия); ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского института и музея антропологии Московского государственного университета (Москва, Россия). E-mail: dr.kozlov@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6710-4862>

Корниенко Д.С. – д-р психол. наук, профессор кафедры общей психологии Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Москва, Россия). E-mail: dsorney@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6597-264X>

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

M.A. Kozlova, Cand. Sci. (History), chief researcher, International Laboratory for Social Integration Research, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russian Federation). E-mail: makozlova@yandex.ru. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5516-2611>

A.I. Kozlov, Dr. Sci. (Biology), leading researcher, International Laboratory for Social Integration Research, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russian Federation); leading researcher, Institute and Museum of Anthropology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russian Federation). E-mail: dr.kozlov@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6710-4862>

D.S. Kornienko, Dr. Sci. (Psychology), professor, Department of Psychology, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russian Federation). E-mail: dsorney@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6597-264X>

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 23.09.2021;
одобрена после рецензирования 10.12.2021; принята к публикации 28.01.2022.

The article was submitted 23.09.2021;
approved after reviewing 10.12.2021; accepted for publication 28.01.2022.