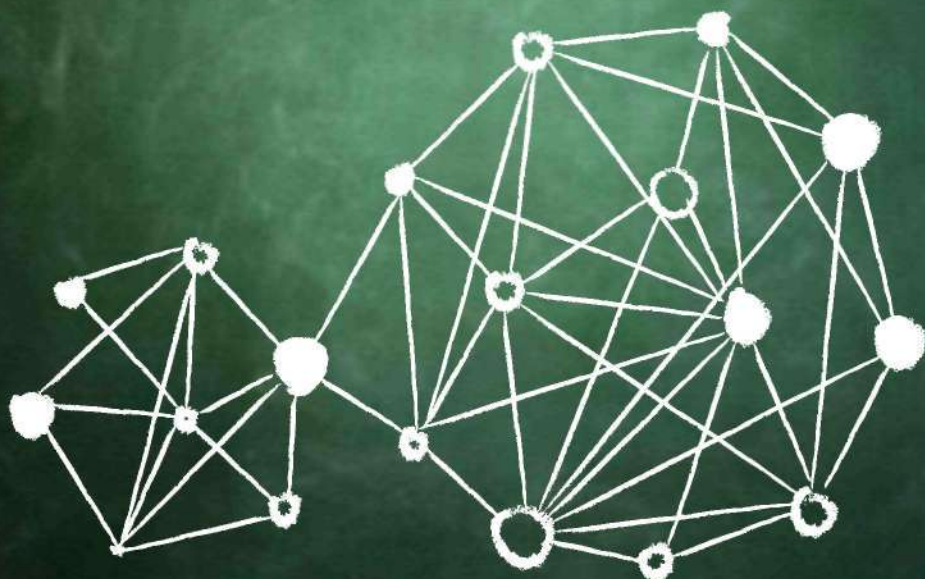


Д.А.Александров,
В.В.Баранова,
В.А.Иванюшина

Дети из семей мигрантов в школах Санкт-Петербурга: предварительные данные



Санкт-Петербургский филиал Государственного
университета — Высшей школы экономики
Научно-учебная лаборатория социологии образования
и науки

Д.А. Александров В.В. Баранова В.А. Иванюшина

**Дети из семей мигрантов
в школах Санкт-Петербурга;
предварительные данные**

Рабочие материалы НУЛ СОИ

**Санкт-Петербург
Издательство Политехнического университета
2011**

УДК 316.3/.4:37.06-054.72

ББК 74.2

А 46

Александров Д.А. Дети из семей мигрантов в школах Санкт-Петербурга: предварительные данные : рабочие материалы НУЛ СОН /Д.А. Александров, В.В. Баранова, В.А. Иванюшина. - СПб.: Изд-во Политехи, ун-та, 2011. - 100 с.

Брошюра посвящена актуальной проблеме адаптации детей из семей мигрантов в школе. Представлены первые результаты исследования по долгосрочному проекту «Дети-мигранты в российских школах», полученные при изучении двадцати двух школ Санкт-Петербурга. Описаны: этнический состав школьников Санкт-Петербурга, отношение учителей к иноэтничным детям, взаимоотношения родителей со школой, взаимодействие детей-мигрантов и школы, стратегия адаптации к школе в зависимости от возраста переезда, различные аспекты языковой адаптации. В работе использован сетевой анализ общения школьников для оценки социального включения/исключения.

Исследование по долгосрочному проекту «Дети-мигранты в российских школах» поддержано грантом Фонда Спенсера (в рамках программы «Развитие исследований образования в России» Европейского университета в Санкт-Петербурге) и грантами Центра фундаментальных исследований П/ВШЭ (гранты TZ33-2009, TZ25-2010).

© Александров Д.А., Баранова В.В.,
Иванюшина В.А., 2011

© СПб филиал П/ВШЭ, 2011

© СПбГПУ 2011

ISBN 978-5-7422-2901-8

Содержание

Содержание.....	3
Введение.....	4
Мировые исследования детей из семей мигрантов.....	5
Изучение мигрантов в России.....	8
Задачи исследования и эмпирическая база.....	9
Инструментарий исследования: Анкета.....	10
Инструментарий исследования: Гайды для интервью.....	12
Формирование выборки и сбор данных.....	13
Описание школ кейсов для качественного исследования.....	16
Анализ данных официальной статистики.....	17
Этнический состав школьников Петербурга.....	22
Выбор школы и сегрегация между школами.....	26
Проблемы школ с большим количеством детей из семей мигрантов.....	31
Взаимоотношения родителей мигрантов с учителями.....	33
Особенности иноэтничных детей в глазах учителей.....	41
Волны миграции.....	42
Способы переезда в Россию.....	45
Возраст переезда и стратегии адаптации к школе.....	47
Планы будущего детей.....	50
Поддержание идентичности: культурные и религиозные практики, семейное воспитание.....	54
Гендерные стереотипы.....	57
Социализация помимо учебы: кружки и дополнительные занятия	60
Анализ сетей общения в классах.....	65
Опыт работы у детей мигрантов.....	78
Пути овладения русским языком.....	79
Знание родного языка.....	83
Язык общения и успеваемость в школе.....	86
Языковая адаптация детей в школе.....	92
Заключение.....	94
Список литературы.....	98

Введение

Проблема миграции является относительно новой для России, и до сих пор остро ощущается недостаток исследований, посвященных этой теме. Школа — это один из основных институтов общества, через которые осуществляется адаптация и интеграция мигрантов. Механизм интеграции через школу воздействует не только на детей из семей трудовых мигрантов, но и на их родителей, поскольку школа является пространством, в котором семьи мигрантов (в частности, матери) чаще всего встречаются с «официальным» миром России.

Один из долгосрочных проектов Научно учебной лаборатории социологии образования и науки ГУ ВШЭ посвящен детям из семей мигрантов в системе образования. В исследовании ставится задача, во первых, описать процессы интеграции через получение образования в разных этнических группах; во вторых, разработать подходы и инструменты для мониторинга ситуации с детьми из семей мигрантов в образовательной системе. НУЛ СОИ занимается этим проектом с 2008 года. Первые выходы в школы и сбор интервью осуществлялись на шими студентами, которые собирали материал для своих курсовых и дипломных работ.

Мы выражаем признательность коллегам, принимавшим участие в разработке инструментария и в сборе материала в 2008 09 гг.: Е.Омельченко, Г.Сабировой, Э.Шарифуллиной, Е.Лукьяновой, Р.Акифьевой, М.Сафоновой, Г.Юсуфовой, а также студентам: А.Алексеевой, А.Васениной, Е.Герм, К.Кочуровой, Е.Терентьеву, Н.Юдиной. Мы благодарны сотрудникам Комитета по образованию Санкт Петербурга и Комитетов образования Адмиралтейского, Невского и Красногвардейского районов а также администрациям школ, способствовавшим организации опросов в школах.

Сбор материала был организован следующим образом. В 2009 году НУЛ СОИ совместно с центром «Регион» (Ульяновск) провела пилотный опрос в 22 школах Санкт Петербурга по анкете, первоначально разработанной сотрудниками «Региона» под руководством Е.Омельченко и доработанной совместно с НУЛ СОИ. Для пилотного опроса были отобраны школы с большой долей иноэтничных детей.

В 2010 г. анкета была радикальным образом переработана, и по новой анкете были проведены масштабные репрезентативные опросы школ Санкт Петербурга и Московской области. Поскольку в фокусе нашего внимания находятся дети из семей иноэтничных мигрантов,

выборки были сконструированы таким образом, чтобы получить максимум информации об этой группе.

Опрос в Санкт-Петербурге весной 2010 года проводился в два этапа. На первом этапе были отобраны школы двух типов (первый тип — обычные школы; второй тип — гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением предметов) по общегородской стратифицированной выборке школ. На втором этапе была осуществлена довыборка малочисленных школ, т.к. из наших предварительных исследований мы знали, что именно в этих школах концентрируются дети из семей мигрантов. Всего в выборку попали 104 школы, было собрано 7300 анкет учеников.

В Московской области для исследования были отобраны шесть муниципальных образований, в которых, по данным областного министерства образования, наиболее высока доля детей из семей мигрантов. Из всех школ этих районов были случайным образом отобраны 50 школ. Опрос в них проводился осенью 2010 г.

Анкеты, полученные в ходе опросов 2010 г., сейчас обрабатываются, и результат их обработки станет предметом следующей публикации Лаборатории.

Эмпирическим материалом для настоящей брошюры послужили данные пилотного опроса 2009 года в 22 школах Санкт-Петербурга, которым было охвачено 1200 учеников, а также около 150 интервью 2008 — 2009 гг. с учителями, родителями и детьми из семей иноэтнических мигрантов.

Эта брошюра является первой в серии публикаций по долгосрочному проекту «Дети-мигранты в российских школах» (“Migrant children in Russian schools”). Исследование было начато при поддержке Фонда Спенсера в рамках программы «Развитие исследований образования в России» в 2007-2008 гг. Дальнейшая работа проводилась Научно-учебной лабораторией социологии образования и науки Санкт-Петербургского филиала Высшей школы экономики и финансировалась Центром Фундаментальных Исследований ГУ-ВШЭ (гранты TZ33-2009, TZ33-2010).

Мировые исследования детей из семей мигрантов

Поскольку данная работа носит описательный характер, мы не ставим здесь задачи написать подробный обзор мировой литературы по этой теме. В Лаборатории в настоящее время готовится обширная об-

зорно аналитическая монография, посвященная анализу мировой литературы по теме детей из семей мигрантов в школе. Здесь мы кратко перечислим основные исследовательские темы и ученых, работающих в этой области.

В последние 10 лет во всем мире наблюдается почти экспоненциальный рост числа работ по изучению детей из семей мигрантов. Эти исследования идут, с одной стороны, в русле традиций изучения неравенства в образовательной сфере, поскольку мигранты относятся к группам населения, имеющих более низкие шансы доступа к образованию; с другой стороны, такие исследования являются частью работы по изучению миграции и мигрантов. В Америке новая волна работ возникла на основе теории «сегментной ассимиляции» А. Портеса и М. Жу (Portes, Zhou, 1993), появившейся в начале 90-х гг. Большую роль играет взаимосвязь класса и этничности: для успехов ребенка в привилегированных школах важнее классовое происхождение, а в слабых проблемных школах — этническое; дети мигрантов в плохой школе встраиваются в свою этническую группу (Portes, 1995, 1998). Было показано, что образовательные притязания и школьные успехи детей зависят от той позиции, которая занимает мигрантская группа в широкой структуре общества (Rumbaut, 1997). Важным фактором, влияющим на школьные успехи детей, является социально-экономический состав этнического сообщества. С одной стороны, от него непосредственно зависят финансовые ресурсы для создания организаций, помогающих мигрантским семьям. С другой стороны, социально-экономический состав этнического сообщества оказывает влияние на уровень образовательных стандартов и притязаний. Там, где средний социоэкономический статус высок, социальные сети работают на поддержание высоких образовательных aspirations — как контролируя школьные успехи детей, так и распространяя полезную релевантную информацию (например, об учебных заведениях, условиях поступления и пр.). Напротив, там, где этническое сообщество составляют люди преимущественно низкого уровня образования, занимающихся неквалифицированным трудом, те же самые неформальные каналы социального контроля могут работать на поддержание низких образовательных притязаний (Zhou, Kim, 2006).

Отдельной большой темой является изучение peer effects в их разных проявлениях. Изучают конфликты, возникающие на противоречивых образцах поведения, которые предлагает школа, расширенная семья, мигрантское этническое соседство и подростковые группировки

ки неблагополучного местного и мигрантского населения (Suarez Orozco e.a., 2008). Также тщательно исследуется влияние состава дружеского окружения ребенка на его учебные достижения и мобильность (Као, 2004).

Одним из ключевых параметров адаптации является владение языком принимающей страны. Во многих странах формируются группы, не выучивающие язык новой страны и на протяжении длительного времени сохраняющие одноязычие (примерами могут служить китайские общины в США или русскоязычные иммигранты в Германии). На примере испаноязычных иммигрантов в США разрабатывалась модель аккультурации Дж. Шумана, учитывающая *социальную и психологическую дистанцию* (Schumann, 1978, 1986). Социальная дистанция определяется положением в принимающем сообществе мигрантской группы: размером, социальным уровнем, степенью закрытости, нацеленности на интеграцию, культурной однородностью, однако в ряде случаев групповые факторы оказываются недостаточными для объяснения процесса усвоения или неполного усвоения языка и необходимо учитывать психологическую дистанцию.

Буквально в последние пять лет значительный интерес к сравнительному анализу проблемы появился в Европе — сравниваются судьбы одних и тех же этнических групп в разных странах, равно как и судьба разных групп в одной стране. Сильные исследовательские группы по этой тематике работают в Германии (Мангейм, Бамберг), Нидерландах (Амстердам, Утрехт), Франции (Париж, Дижон). Пять лет назад возникли международные сетевые проекты по изучению данной проблемы, в частности, группа в европейской научной сети Equalsoc и проект сравнения шести стран под руководством Р. Альбы (США), построенные на сравнении одних и тех же этнических групп в странах с различными образовательными системами и методами работы с детьми мигрантов. Социологи изучают в деталях, как этническая принадлежность, классовая позиция родителей в отправляющем обществе, приобретенная позиция в принимающем обществе, расселение мигрантов (пространственная сегрегация), специфика школьной системы, различные школьные программы влияют на адаптацию ребенка, его образовательные притязания и успехи, его будущую мобильность (Becker 2006; Silberman & Alba 2007; Alba & Silberman, 2009; Van Houtte & Stevens, 2009; Holdaway & Alba, 2009; Holdaway, Crul & Roberts, 2009; Crul & Schneider, 2010).

В последние годы набирает популярность сетевой подход изучения мигрантов, в том числе и в школах, для чего разрабатывается мощный методический аппарат. Суть этого метода в том, что в фокусе исследователя находятся реальные связи и отношения между акторами (в данном случае — соучениками), измеренные непосредственным образом с помощью специальных «сетевых вопросов». Использование сетевого подхода дает новую перспективу при изучении межэтнических отношений и позволяет количественно измерить взаимосвязь между включенностью в социальные сети и интеграцией (Baerveldt e.a., 2004, 2007; Vermeij & Van Duijn, 2009; Luken & Tranmer, 2010).

Изучение мигрантов в России

В России исследования детей мигрантов в школах начались совсем недавно (Богданова, 2003; Тюрюканова, 2005; Панова, Федорова, 2006). В последние годы работы в этом направлении ведутся в Екатеринбурге (Вандышева и др., 2010), коллективом из центра «Регион» под руководством Е.Л. Омельченко (Ульяновск — Санкт Петербург), антропологами и социолингвистами из Европейского Университета в Санкт Петербурге (Федорова и др.).

Данные о положении трудовых мигрантов в РФ на сегодняшний день очевидно ограничены, даже в количественном аспекте. Неполнота официальной статистики мигрантов представляет проблему и для школ (см. ниже «Анализ данных официальной статистики»). Что касается исследований социального положения трудовых мигрантов и их семей, то они, как правило, рассматривают мигрантов как единую группу, тогда как в данном исследовании предпринята попытка дифференцированного описания различных этнических групп.

Важные проблемы при изучении адаптации детей из семей трудовых мигрантов — пространственное распределение мигрантских семей и формирование этнических анклавов. Эта тема только начинает изучаться отечественными социологами; расселение мигрантов в Москве показало, что проводниками этнической сегрегации служит имущественное неравенство (Вендина, 2005). Проблема расселения мигрантов в Петербурге и распределения детей из семей трудовых мигрантов в учебные заведения также находится в центре нашего проекта.

Практически отсутствуют данные о владении русским языком среди мигрантов первого и второго поколения. Обсуждение этой проблемы носит в российском обществе во многом популистский характер; в ка

честве примера можно привести дискуссии вокруг обсуждавшегося в Государственной Думе весной 2009 г. законопроекта об обязательном обучении трудовых мигрантов русскому языку. Знание русского языка существенно варьируется в разных возрастных и этнических группах мигрантов, и в настоящее время не существует сколько нибудь подробного описания этой проблемы. Материалы анкетирования школьников Санкт Петербурга (см. ниже) дают лишь ориентировочные сведения — самооценку владения языком, однако показывают примерные масштабы явления.

Как показали исследования Е. Пановой, отношение школьных учителей к детям мигрантов строится несколько иначе, чем дискурс о мигрантах в обществе в целом (Панова, 2006). В центре нашего исследования находятся ученики мигранты: их взаимоотношения с учителями и школьной администрацией, выбор профессии и ориентация на получение высшего образования или отказ от него; контроль образования со стороны родителей и влияние традиционных жизненных стратегий; взаимодействие родителей мигрантов со школой и формирование коалиций сверстников в школе и вне ее.

Задачи исследования и эмпирическая база

Наше многолетнее исследование направлено на изучение образовательной ситуации в городе с целью выявления факторов, влияющих на жизненные траектории детей мигрантов и стратегии их адаптации через призму взаимодействия образовательной системы и мигрантского сообщества. Мы ставим перед собой следующие исследовательские вопросы: Являются ли этничность и миграция (сам факт переезда) источниками неравных образовательных достижений вне зависимости от других социально экономических характеристик семьи? Как переезды влияют на обучение ребенка и можно ли разделить влияние этничности и миграции (переезда)? Каким образом социальный капитал влияет на образовательные траектории детей мигрантов и их планы на будущее? Как среда сверстников обуславливает интеграцию, и какие факторы влияют на формирование дружеских групп и коалиций в школе?

Важной целью работы является также разработка и апробация инструментария для мониторинга и анализа образовательной ситуации в условиях притока детей мигрантов. Как уже отмечалось, в школах Санкт Петербурга не налажен учет детей из семей иноэтничных ми

грантов. Отчасти это связано с отсутствием простого и удобного инструмента.

В 2009 году работа в школах Петербурга велась по двум направлениям: выборочный количественный опрос и кейс-стади. В рамках первого направления в мае 2009 г. был проведен анкетный опрос 1200 учеников 7-х и 10-х классов. Для того, чтобы в выборку попало как можно больше иноэтничных детей, для опроса были отобраны школы трех районов СПб с высокой концентрацией мигрантов. В выборе школ мы не могли опираться на официальную статистику города, поскольку ее не существует (об этом будет подробнее сказано ниже), поэтому школы для опроса были выбраны на основе консультаций с сотрудниками районных органов управления образованием.

Для более глубокого качественного изучения были отобраны шесть школ с самым большим числом детей мигрантов, которые стали кейсами в рамках второго направления исследования. В них было организовано интервьюирование иноэтничных школьников, их родителей, учителей и администрации. Кроме того, в каждой из школ, участвовавших в анкетном опросе, также были взяты по 2 экспертных интервью с учителями, соцработниками, завучами или директорами. Всего было собрано 58 интервью с детьми, 31 интервью с родителями и 64 интервью с учителями и администрацией школ.

Два направления исследования подкрепляют и взаимно усиливают друг друга. База данных анкетирования позволяет подтвердить или опровергнуть на относительно большом материале гипотезы, которые складываются при анализе интервью. В свою очередь, метод глубокого, детального интервьюирования позволяет получить данные, не фиксируемые анкетным опросом.

В первой фазе исследования мы ставили перед собой следующие задачи:

- описание социально-демографических характеристик детей мигрантов;
- фиксация проблем, с которыми сталкиваются дети мигранты в школе;
- описание проблем, с которыми сталкивается школа при резком увеличении числа детей мигрантов.

Инструментарий исследования: Анкета

Анкета для опроса в своей основе была разработана сотрудниками Научно-исследовательского центра «Регион» для опроса в Ульяновске.

Для опроса в Санкт Петербурге анкета была доработана и модифицирована совместно с НУЛ СОН. Сбор данных на первом этапе опроса осуществлялся совместно сотрудниками НУЛ СОН и «Региона». При составлении анкеты в нее были включены как блоки, представляющие интерес для обеих групп (родной язык, миграционная история, образовательные планы), так и блоки, интересные Центру «Регион» (молодежные группы и тусовки, особенности культурных практик и пр.). Анкетирование проводилось в школах методом самозаполнения; опрос проводился фронтальным методом, то есть анкету заполняли все ученики класса, независимо от их этничности и миграционной истории. Таким образом были получены данные обо всех учениках соответствующих классов, что позволяет сравнивать иноэтничных детей с их российскими сверстниками по множеству параметров. Пользуемся случаем еще раз поблагодарить все школы, участвовавшие в опросе.

Остановимся подробнее на некоторых блоках вопросов анкеты.

Миграционная и языковая история. Этот блок включал вопрос о времени переезда семьи в Петербург; о местах рождения родителей; о родном языке матери, отца, бабушек и дедушек; о том, на каком языке говорят дома. Вопросы о родном языке помогают устанавливать этничность респондента в тех случаях, когда он не отвечает на вопрос о национальности. В вопросе о времени переезда семьи в Петербург предлагались варианты ответа, разбитые на довольно короткие периоды. Это важно, т.к. длительность проживания в принимающей стране является важным фактором, наряду с этнической принадлежностью, влияющим на адаптацию.

Отношение к учебе и к школе. Этот блок содержал 11 пар высказываний на тему успеваемости, подготовки к занятиям, отношению к образованию и т.д. Из каждой пары предлагалось выбрать одно высказывание, с которым респондент согласен. Примеры парных высказываний: «При подготовке к занятиям я обхожусь только учебниками» — «При подготовке к занятиям я читаю не только учебники, но и дополнительную литературу»; «Чтобы получить хорошую профессию, необязательно учиться в вузе» — «Хорошую профессию можно получить только в вузе».

Социометрия. В анкету был включен вопрос для изучения межличностных и межгрупповых отношений в классе. При ответе на этот вопрос респондент должен был вписать в анкету фамилии и имена одноклассников, с которыми он общается больше всего и с которыми он общается меньше всего. В том и в другом случае можно было выбрать

до 5 человек. Анализ данных социометрии позволяет оценить позицию ребенка с точки зрения его авторитета в классе, оцениваемого по признакам симпатии антипатии.

Кроме того, анкета включала подробный социально демографический блок; вопросы о текущих школьных успехах ученика и его внешкольных занятиях; об образовательных планах; о досуге и увлечениях; о молодежных группах и тусовках; о ссорах и конфликтах; о музыкальных вкусах; о будущей профессии и пр.

Инструментарий исследования: Гайды для интервью

Гайды для полуструктурированных интервью со школьниками, родителями и учителями/администраторами школ были разработаны и апробированы НУЛ СОИ на предварительном этапе исследования в 2008 году.

Гайд для родителей включает в себя следующие блоки: биография, миграционная история, жизнь в Петербурге после переезда (все, что связано с работой, кругом общения), взаимоотношения с ребенком (насколько родители включены в жизнь ребенка, насколько осведомлены о его проблемах, сложностях, насколько готовы помогать ребенку и инвестировать в образование, а также степень осведомленности о круге общения своего ребенка), потребление и досуг семьи, этничность и этнические ориентации, степень владения языками и их использование на работе, дома, с детьми, друзьями и знакомыми, включенность в диаспору.

Гайд для старшеклассников содержит блоки, которые касаются биографии, миграции, проведения досуга, круга общения, образования, планов на будущее, потребления, этнического ресурса, языка и диаспоры, а также блок, который позволяет узнать подробности их учебы в школе.

Эти же гайды использовались для интервьюирования местных (русских) родителей и школьников, при этом исключались вопросы об этническом ресурсе и диаспоре.

Гайд для педагогов включает блоки о специфике школы; о характеристиках детей мигрантов; об особенностях работы с ними; об отношениях родителей и школы; о механизмах, с помощью которых школа способствует успешной адаптации мигрантов.

Формирование выборки и сбор данных

Учитывая отсутствие данных городской статистики по детям из семей иноэтничных мигрантов, мы не имели возможности сформировать общегородскую репрезентативную выборку школ для количественного опроса. Поэтому было принято решение сформировать выборку из школ с максимальной долей детей мигрантов, при этом ограничиться тремя районами. Мы остановили свой выбор на Невском, Красногвардейском и Адмиралтейском районах по ряду причин. Во первых, по сведениям, полученным из городского Комитета по образованию, школ с очень высокой долей детей мигрантов (более 13%) в этих районах больше, чем в других районах города. Не имея иной статистической информации, мы могли руководствоваться только этими данными для первичной оценки ситуации. Во вторых, по географическому положению эти районы расположены в разных частях города: Адмиралтейский район — в центральной части, Невский — на юго востоке, Красногвардейский — на востоке. В третьих, политика Адмиралтейского района отличается от других районов тем, что Научно методический центр при РОНО в течение ряда лет разрабатывает специальные программы для работы с детьми мигрантами, и несколько школ района являются экспериментальными площадками для апробации этих программ.

Мы обратились в отделы образования этих районов с просьбой предоставить информацию о количестве детей мигрантов в каждой школе. РОНО Адмиралтейского района принимает участие в городской программе, направленной на обеспечение оптимальных условий адаптации детей мигрантов в школах, и сотрудники, которые отвечают за ее реализацию, хорошо осведомлены о ситуации в школах. Из 31 школы района в выборку вошло 10 школ, в которых доля детей мигрантов превышала 9%.

В Невском районе информации о количестве детей мигрантов не было. По нашей просьбе сотрудник Центра психолого медико социального сопровождения, отвечающий за составление так называемого социально психологического портрета школ, согласился обзвонить директоров всех школ района с просьбой оценить долю детей мигрантов. Мы включили в выборку 11 школ, в которых доля детей мигрантов превышала 8%. Кроме того, мы включили в выборку две школы с большой концентрацией мигрантов из приграничного к Невскому району — Красногвардейского. Расположение школ на карте города отражено на следующем рисунке.

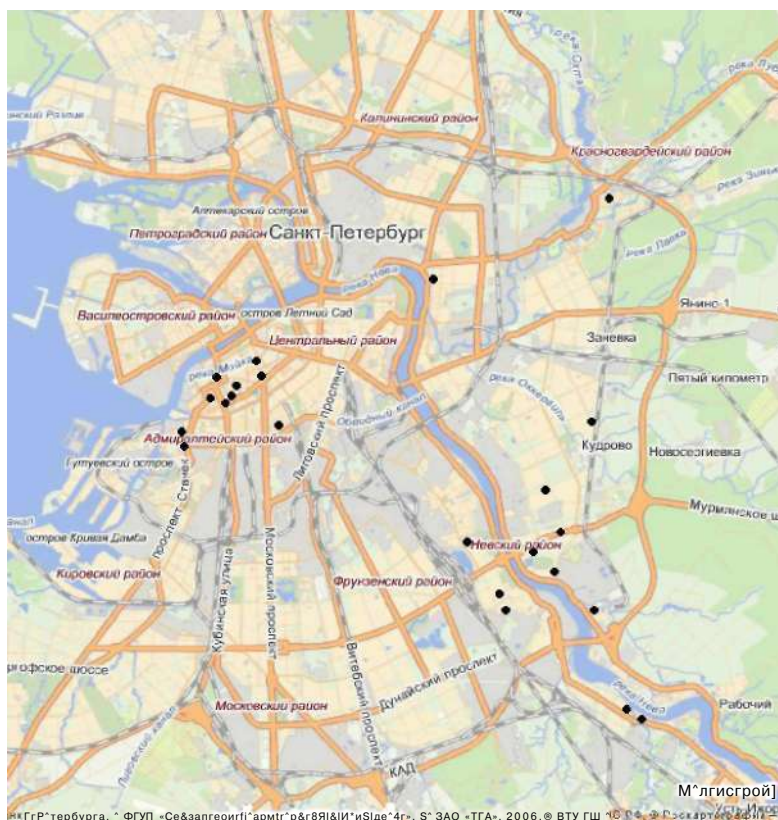


Рис. 1 Школы, в которых проводился анкетный опрос 2009 года

Как уже было сказано, наша анкета позволяет разделять фактор миграции (переезда) и фактор иноэтничности. Такое различие очень важно, поскольку в Петербург приезжают не только иноэтнические семьи; с другой стороны, некоторые представители этнических меньшинств живут в Петербурге длительное время. На следующем рисунке показано соотношение по этим параметрам для всех 22 опрошенных школ (темным цветом на диаграмме выделены шесть школ кейсов с высоким процентом детей мигрантов, отобранных для дальнейшего исследования).

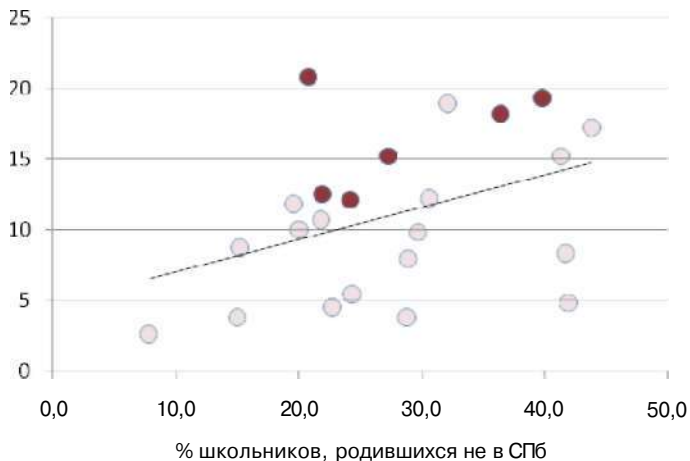


Рис. 2 Соотношение доли детей, родившихся не в Петербурге, и доли иноэтничных школьников в выборке школ 2009 года (темным цветом отмечены школы-кейсы, отобранные для углубленного исследования)

Как видно из рисунка, школы, в которых проводился опрос, сильно различались по параметрам «% детей мигрантов» и «% детей, родившихся не в Петербурге». Первый параметр колебался от 3-5 до 19-21%, второй — от 8 до 45%. В целом наблюдается тенденция к увеличению числа иноэтничных детей в тех школах, где вообще больше детей из семей приезжих. Подробнее мы остановимся на этом ниже.

В опросе принимали участие все учащиеся 7-х и 10-х классов выбранных школ. В тех школах, где 7 классы отсутствовали (в связи с реформой, связанной с переходом на одиннадцатилетнее образование, или в связи с проблемой наполняемости школы), опрашивались учащиеся 8-х классов. Анкетирование проводилось методом самозаполнения и занимало один урок. В классе присутствовали двое исследователей, которые отвечали на вопросы детей, возникающие при заполнении анкеты.

По результатам предварительного анализа данных анкет были отобраны шесть школ-кейсов, в которых оказалось больше всего школьников мигрантов. В этих школах было проведено более глубокое качественное исследование.

Описание школ-кейсов для качественного исследования

Четыре школы кейса располагаются в Адмиралтейском районе (центральная часть города), одна в Невском и одна в Красногвардейском («спальные» районы). Здесь и далее шесть школ для анонимизации обозначены буквами алфавита.

Школы А и Е расположены в «спальных» районах города, далеко от метро (школа А — Красногвардейский район, школа Е — Невский район). В окрестности школ много домов где, по словам педагогов, снимают квартиры «люди из южных республик». Недалеко от школы А также находятся общежития бывшей фабрики, которые сейчас заселены преимущественно мигрантами.

Школы Б, В, Г и Д расположены в Адмиралтейском районе — Б и В в центральной «жилой» части, возле Театральной площади, Г и Д — возле Обводного канала, на краю района, в его «непрестижной» части, вблизи промышленных зон. В непосредственной близости от школы Г находятся расселенные дома, в которых раньше жили рабочие близлежащего завода. Завод несколько лет назад закрылся, дома находятся в аварийном состоянии и подлежат сносу. В настоящее время эти дома заселены мигрантами.

В Адмиралтейском районе находятся рынки (Сенной, Троицкий, Апраксин двор). Мигранты, работающие на этих рынках, стараются подыскать жилье поблизости. Другие ниши занятости мигрантов — многочисленные маленькие магазинчики и дешевые кафе. Дети этих мигрантов ходят в указанные школы.

Школы В и Д в течение трех лет участвовали в экспериментальной программе по освоению русского языка детьми мигрантами, которую разрабатывает и проводит Научно методический центр Адмиралтейского РОНО. По терминологии Научно Методического Центра, школа В — это школа «с армянским этнокомпонентом» (у школы прочные связи с армянской диаспорой, и сюда ездят ученики армяне со всего города, особенно в старшие классы); школа Д — «с азербайджанским этнокомпонентом». Впрочем, обе школы (как и все остальные изученные нами школы) полиэтничны.

Еще одной характерной особенностью является то, что школа Д одна из самых малочисленных в районе: в ней только один класс в параллели, иногда набираемый с большим трудом, и несколько лет назад школа находилась под угрозой закрытия по причине малокомплектности. По решению РОНО к школе Д «присоединили» православную

школу, в которую ходят дети верующих (рядом находится подворье Валаамского монастыря). «Православные» классы, хотя и относятся формально к школе Д, располагаются на отдельном этаже, у них свои учителя, своя школьная форма (в школе Д формы нет), свое расписание и пр.

Анализ данных официальной статистики

В сентябре 2009 года Комитет по образованию Санкт Петербурга начал регулярно собирать информацию о количестве детей мигрантов во всех школах и детских садах города. Анализ статистики РОНО интересующих нас трех районов, показал, что (помимо собственно расхождений между данными, предоставленными РОНО, и данными, полученными непосредственно в школах, или другими ошибками в учете) проблема сбора статистических данных связана с отсутствием единых параметров учета и четких разъяснений. В итоге каждая школа самостоятельно решает, как проводить такой учет. Возможные варианты «подсчета» детей мигрантов включают детей без гражданства, или всех детей с «этническими фамилиями», или учет по родному языку ребенка или его родителей. Понятно, что сопоставлять эти данные можно только с осторожностью. Учитывая все эти проблемы, мы все же провели некоторые сравнения, результаты которых представлены ниже.

Некоторые районы (по инициативе РОНО или НМЦ) сами ведут учет иноэтничных детей. Например, Научно методический центр Адмиралтейского района, который уже несколько лет разрабатывает и проводит специальных программы для нерусскоязычных детей, ежегодно просит школы района предоставлять такие сведения; однако не все школы эту просьбу выполняют.

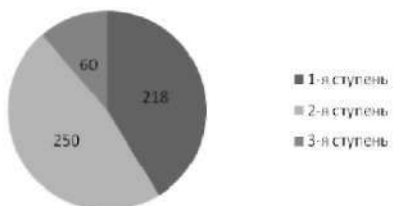
Судя по городской статистике, численность иноэтничных детей в питерских школах колеблется от 0 до 20%. Школы находятся в неравном положении — тем школам, где много нерусскоязычных мигрантов, нужны дополнительные ресурсы. В первую очередь, как нам неоднократно говорили в интервью, необходимы ставки для дополнительных занятий русским языком. Немаловажным является также то, что «мигрантские» школы заведомо в худшем положении по ЕГЭ (особенно по русскому языку), что сказывается на рейтинге школ. В таблице приведены суммарные данные численности и процента детей мигрантов по всем школам района.

Табл. 1 Число и % детей из семей иноэтничных мигрантов в школах трех районах СПб (по данным районных комитетов образования)

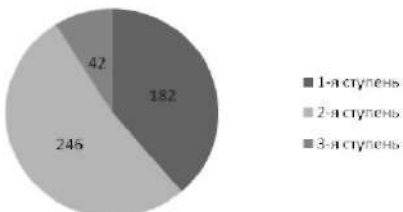
	Общее число учащихся	Число детей мигрантов	% детей мигрантов
Адмиралтейский район	12 690	528	4,2
Невский район	29 168	811	2,8
Красногвардейский район	21 859	470	2,2

Видно, что доля детей мигрантов по всей совокупности школ невелика и составляет всего 2,4% от общего числа школьников. Прежде всего нас интересовало, как дети мигранты распределены по ступеням обучения (начальная, средняя, старшая школа). Эти данные представлены на следующем рисунке.

Адмиралтейский район



Красногвардейский район



Невский район

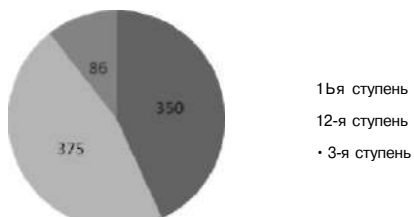


Рис.3 Распределение детей мигрантов по ступеням обучения (1-я ступень — 1-4 классы; 2-я ступень — 5-9 классы, 3-я ступень — 10-11 классы)

Цифры в центре секторов соответствуют абсолютным значениям числа детей мигрантов, чтобы дать наглядное представление об общей численности этой группы детей в школах Петербурга. Распределение их по ступеням обучения примерно соответствует распределению всего контингента детей (по данным статистики Невского района на долю 1 й ступени приходится 42% контингента школьников, на долю 2 й ступени — 45%, 3 й ступени — 13%). Таким образом, можно заключить, что на всех ступенях обучения иноэтничные мигранты представлены равномерно.

Хорошо известно, что российские общеобразовательные школы различаются по статусу. Комитет образования выделяет четыре типа школ: гимназии; лицеи; школы с углубленным изучением ряда предметов (обычно иностранных языков); обычные школы без специализации. Рассмотрим, как мигранты распределяются по этим типам школ.

На следующем рисунке показано, какой процент учеников составляют мигранты в гимназиях, в специализированных школах и в обычных школах.

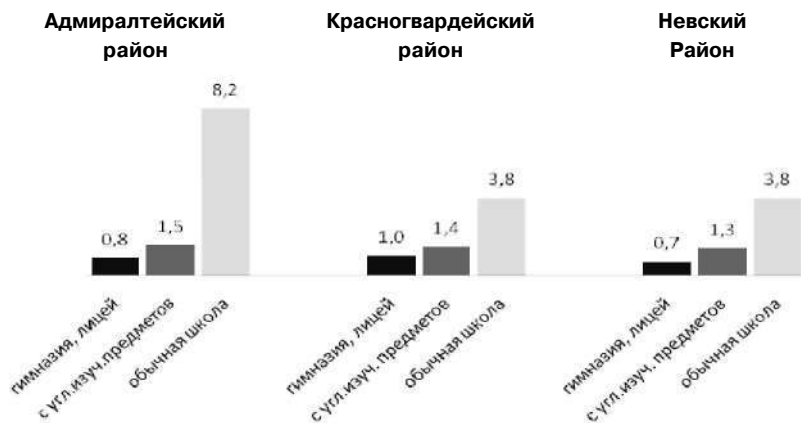
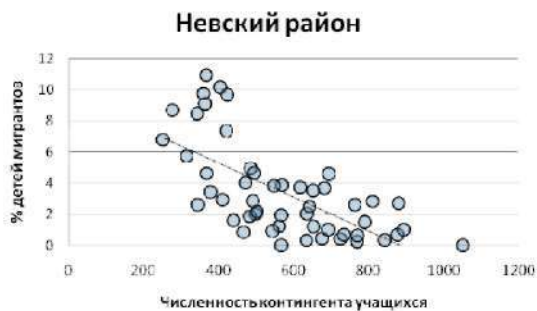
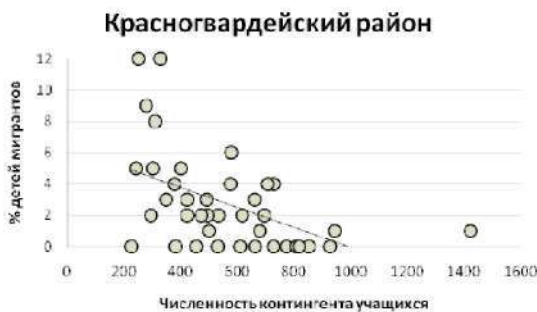
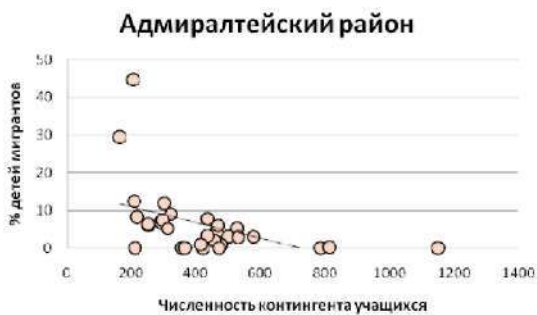


Рис. 4 Доля детей-мигрантов в школах разного типа

Как и можно было ожидать, в школах разного типа (и соответственно разного статуса) доля детей из семей иноэтничных мигрантов не одинакова: чем выше статус школы, тем меньше там иноэтничных мигрантов. Во всех трех районах доля детей мигрантов в гимназиях и лицеях не превышает 1%; в школах с углубленным изучением предметов

их 1,3 — 1,5%, а в обычных школах без специализации — 4% в районах с относительно большими школами и 8% в Адмиралтейском районе, где школы маленькие.

На следующем рисунке показано, как связан процент детей мигрантов с общей численностью контингента в школе — как по каждому из районов, так и по агрегированным данным.



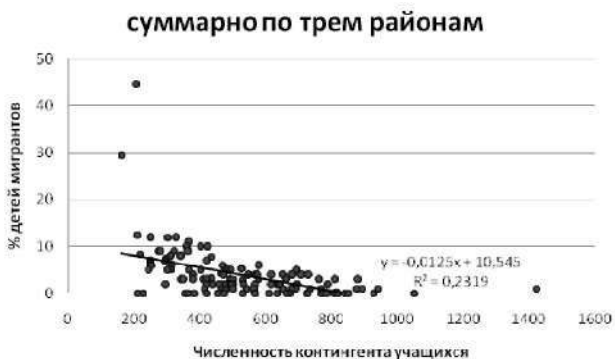


Рис. 5 Зависимость доли детей мигрантов от размера школы

Для всех трех районов наблюдается одна и та же закономерность: с увеличением размера школы доля детей мигрантов уменьшается; при этом коэффициент детерминации достаточно высок ($R^2=0,23$). Не сколько школ в правой части диаграммы, где количество учеников около 1000 и выше, — это гимназии, и в них практически нет детей мигрантов. В левом верхнем углу находятся две школы с аномально высокой долей детей мигрантов (30% и 45%). В остальных школах доля детей мигрантов колеблется от 0 до 12%.

Как видно из рисунка, в Санкт Петербурге не очень много школ, где доля детей из семей мигрантов превышает 10%. Отметим, что все такие школы относятся к категории немногочисленных: общая численность контингента в них не достигает 450 человек.

Этнический состав школьников Петербурга

В интервью многие иноэтничные дети на вопрос о том, к какому на роду или национальности они себя относят, отвечали, что считают себя русскими или затруднялись с ответом. Так, ученик 7 класса школы 3 уверенно отвечает на вопрос о национальности родителей (таджики), но затрудняется или не хочет определить себя, так как он «живет здесь уже 5 лет». Еще примеры:

И: А кем ты себя считаешь по национальности?

Р: Ну, не знаю. Ну, узбеком, мне кажется, родители же узбеки. Ну, а сам родился в Питере (ученик 9 класса школы А).

И: А кем ты себя считаешь — армянином или русским?

Р: Знаете, как бы... во мне, можно сказать, как бы, две национальности. Потому что, как бы, я родился в Армении, но всю жизнь, можно сказать, здесь живу. И, как бы, я не могу сказать, к какой именно я отношусь нации. Я отношусь и к той, и к той. Но я не забываю в то же время, от куда у меня корни, где я родился, какой я национальности (ученик 11 класса школы Д).

Как правило, мигрантов славянских национальностей учителя не выделяют как мигрантов, относясь к ним примерно так же, как к приезжим из других регионов России:

С Украины — я их даже не считаю мигрантами. Мигранты — когда, вот, они мигранты, вот, чем то отличаются. А если, вот, одинаковые... знает, вот, язык знает, культуру знает, нравы знает все... ну это какой же мигрант? (директор школы Н)

Отдельную группу составляют дети, рожденные в межэтнических браках. Учителя часто подчеркивали, что именно такие дети являются «проблемными».

Чаще проблемы нам доставляют дети, у которых мама русская, а папа — или азербайджанец, или таджик, или другой национальности. Вот, такие дети... полу... он говорит: «А я и сам не знаю, кто я — русский или азербайджанец, допустим. Бабушка меня окрестила в православие, а я поехал к папе, папа там сделал, соответственно, обрезание и так далее». ... Вот, именно когда русские девушки ходят замуж за иммигрантов, то они дают и фамилию, и имя, соответственно, по отцу... и отчество (завуч, школа М)

Ну, я даже не знаю, как их считать. У нас в доме живет семья — мама русская, она нашу школу заканчивала, папа — армянин. Вот, та волна, которая приехала. Две девочки у них. Вот как их считать? Вылитые папы (директор, школа Е)

Вопрос о том, как кодировать этничность для дальнейшего использования в статистических моделях, представляет собой методическую проблему. Поскольку весьма значительная часть детей, которых окружающие считают иноэтничными мигрантами, самоопределяет себя как «русских» или «россиян», мы не могли использовать этот вопрос из нашей анкеты для кодирования этнического статуса. Если обратиться к опыту мировых миграционных исследований, мы увидим, что мигрантами первого поколения считаются те, кто родился на территории чужого государства; мигрантами второго поколения — те, у кого хотя бы один из родителей родился за пределами данной страны. Очевидно, в случае с Россией этот простой критерий неприменим, т.к. «страны ближнего зарубежья» 20 лет назад составляли одну страну с Россией.

Для кодирования этничности мы использовали вопрос о родном языке родителей, причем ответ контролировался по фамилии, имени и отчеству ребенка. Этап дополнительного контроля позволяет отбросить те случаи, где русские школьники в шутку называют в качестве родных всевозможные языки. Результаты сведены в следующую таблицу.

Табл. 2 Этнический состав школьников Петербурга (по данным опроса 2009 г.)

	N	%
Абхазский	1	,1
Азербайджанский	1	,1
Аварский	1	,1
Адыгский	1	,1
Азербайдж. Осетинский	1	,1
Азербайдж. Турецкий	1	,1
Азербайджанский	51	4,3
Армянский	36	3,0
Башкирский	1	,1
Бурятский	2	,2
Грузинский	8	,7
Даргинский	1	,1
Дигорский	1	,1
Езидский	2	,2
Ингушский	1	,1

Кабардинский	2	,2
Казахский	1	,1
Калмыцкий	2	,2
Киргизский	3	,3
Корейский	3	,3
Кумыкский	1	,1
Лакский	1	,1
Лезгинский	3	,3
Марийский	2	,2
Молдав. Русский	3	,3
Молдавский	2	,2
Осетинский	1	,1
Румынский	1	,1
Русский	1015	85,0
Табасаранский	1	,1
Таджикский	2	,2
Татарский	10	,8
Турецкий	1	,1
Узбекский	9	,8
Украинский	18	1,5
Чеченский	1	,1
Чувашский	1	,1
ВСЕГО	1194	100,0

Как следует из таблицы, в нашу выборку попало всего 15% детей с неродным русским языком. Самую большую иноэтничную группу составляют азербайджанцы (55 человек в нашей выборке), следующие по численности — армяне (37 человек). Остальные национальности представлены небольшим числом детей.

Для дальнейшего анализа в одну группу были объединены народности Северного Кавказа (аварцы, адыги, даргинцы, дигорцы, ингуши, кабардинцы, лакцы, лезгины, осетины, табасаранцы — всего 16 человек) и в другую — представители народов Средней Азии (узбеки, таджики, киргизы — всего 17 человек).

Табл.3 Этнический состав школьников Петербурга — укрупненные этнические группы

Русские	85,0%
Азербайджанцы	4,6%
Армяне	3,1%
Этносы Средней Азии	1,4%
Этносы Северного Кавказа	1,3%
Другие этносы	4,5%

Выбор школы и сегрегация между школами

В период демографического спада между школами развернулась конкуренция за учеников. Стремясь стать привлекательными, школы вводят разнообразные специализации, а в идеале стараются получить статус гимназии или лицея. Введение платных дополнительных образовательных услуг служит своеобразным фильтром, позволяющим отсеять неплатежеспособный контингент. В то время как «высокорейтинговые» школы стабильно имеют конкурс при поступлении и могут позволить себе отбирать учеников, большинство остальных школ сталкиваются с проблемой недобора учеников и сокращения классов в параллели.

Родители первоклассников обычно ищут школу поблизости, и, как правило, могут выбирать из двух трех школ, находящихся в пешеходной доступности от дома. Образованные родители предпочитают школу с ранним преподаванием иностранных языков или иной специализацией. Школы, проигрывающие в конкуренции за местных детей школам с дополнительными образовательными услугами, страдают от недостатка учеников и решают проблемы с наполняемостью благодаря детям трудовых мигрантов. В наших интервью с представителями администраций школ есть много тому примеров:

Наша школа общеобразовательная... без всевозможных уклонов... микрорайонная, так называемая. И так уж сложилось, что в нашей школе обучается большой процент... из стран ближнего зарубежья. ... многие имеют временную прописку. ... ну, вынуждены мы, можно сказать, брать этих детей (директор, школа Н).

Информация о школе, принимающей детей из семей трудовых мигрантов, распространяется среди знакомых и родственников, и иноэтнических детей становится больше.

Приходят родственники... дальние, близкие... которых дети у нас уже учатся или учились. Как бы, по рекомендации, что вот, у нас отучились, вот, такие то, пожалуйста. Вот, эти съехали, в эту квартиру уже въехали их, там, дальние с аула родственники (директор, школа П)

При поступлении в школу нужно предоставить свидетельство о рождении ребенка, медкарту и справку о регистрации. Если у ребенка нет регистрации, родители должны получить направление от РОНО. Обычно родители, договорившись с какой-то школой, которая готова взять их ребенка, идут в РОНО и получают направление в выбранную школу. Изредка бывают случаи, когда родители идут прямо в РОНО, и тогда РОНО выбирает для них школу из тех, где высока концентрация детей мигрантов. Школы, участвующие в городских программах адаптации мигрантов имеют статус «школы с этнокомпонентом»; полуофициально они называются «армянской» или «азербайджанской».

...сейчас они могут прийти в РОНО и сказать, что для них там, вот, в школе есть место. Им дают документы и все, они приходят к нам (завуч, школа Г)

И: А РОНО отправляет их в конкретную школу?

*Р: В конкретную. В школу №***, если он азербайджанец, в №**, если он армянин (сотрудник НМЦ).*

Отсутствие регистрации не является препятствием для получения направления в школу — в этом случае родители должны написать заявление, что обязуются получить регистрацию в течение такого-то времени. У многих детей регистрация временная, которую надо периодически возобновлять. На школу возлагается обязанность следить за этим, что доставляет школе много хлопот. Эта проблема также часто всплывала в интервью со школьной администрацией и социальными педагогами.

Ну, а дальше, конечно, задача... очень тяжело выполняемая — это отслеживать сроки окончания их регистраций и

следить за тем, чтобы они получали новые. Ну, Вы представляете, на школу еще и вот эти... это функции, вообще, органов внутренних дел, я так понимаю, да? (завуч, школа О).

Администрации «проростых» школ подчеркивают, что у них все бесплатно, и для многих мигрантских семей, вынужденных снимать жилье, это важный фактор при выборе школы. Здесь же учатся и русские школьники из малообеспеченных семей, часто не уделяющих большого внимания образованию детей. Фактически эта «бесплатность» является основным конкурентным преимуществом «простых» школ.

В связи с тем, что у нас нету никакого профиля, нету ни каких, вот... скажем так, повышающих наш статус единиц... у нас обычная, как я говорю, муниципальная школа, где обычные семьи. Но конечно в связи с тем, что это рабочий район, незлитный, семьи, конечно, разные, есть очень сложные (соцпедагог, школа О)

Наши интервью с родителями младшеклассников из русских семей, посещающих школы со значительным числом мигрантов, показывают, что для этих семей также очень важно, что школа не требует никаких материальных затрат и дополнительных компетенций родителей.

Есть тут рядом с математическим уклоном школа. Есть английская. Они нам не подходят — в семье некому помочь дочке. А работать на одних репетиторов не имеет смысла (мама 2, русская, сред. спец. обр., домохозяйка).

В то же время для некоторых коренных жителей наличие большого числа иноэтничных детей является существенным минусом при выборе школы:

В ту школу мы не пошли, там много южной национальности детей. Они себя так ведут, эти дети... .. они как клан. Обстановка плохая, учиться тяжело (мама 1, русская, высш. обр).

В итоге складывается ситуация, когда доля детей из семей мигрантов в соседних, близко расположенных школах, резко различается.

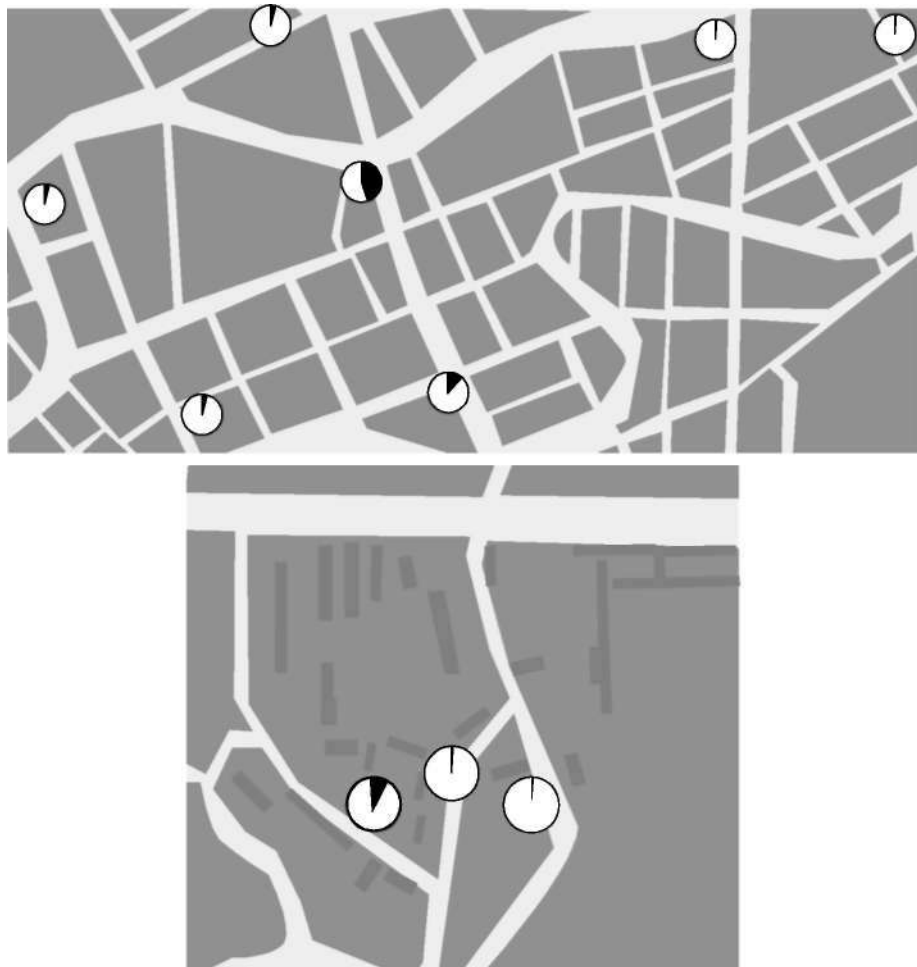


Рис. 6 Школы соседних микрорайонов с разной долей детей мигрантов (процент детей-мигрантов обозначен сектором черного цвета)

Хорошо видно, что часто школы расположены очень близко друг от друга, и при этом распределение детей мигрантов по школам в высшей степени неравномерно — в одной школе процент может дости

гать высоких значений, тогда как в соседних школах таких детей резко меньше или может совсем не быть.

Городские школы сильно дифференцированы по социально-экономическим показателям. Как сказала в интервью одна мама, «обеспеченные в эту школу не ходят, они своих детей на машинах в другие школы возят». Очень характерно в этом смысле наблюдение директора, более двадцати лет работающего в одной школе, о том, что в его школе раньше учились дети лимитчиков, а с закрытием завода стали учиться дети мигрантов:

*Вот смотрите, бывший завод «NNN»... Значит, вокруг несколько школ — английская, французская, немецкая, которые забирали детей из... родители на «NNN» работали начальниками цехов, бригадирами, там, еще кем-то. Наша школа, традиционно — школа рабочая. Значит, у нас в основном были лимитчики. Вот эти вот дома — они заселены были лимитчиками. Потом они получили жилье...сейчас их уже расселили. Несколько домов на *** улице были заселены. И сейчас они заселены, в общем-то, я не знаю на каком основании... но заселены в том числе и теми семьями, дети которых ходят сюда к нам в школу. С Кавказа, там, или еще откуда-то... с южных наших республик (директор, школы Г).*

Таким образом, можно заключить, что социализация детей мигрантов происходит в школах, посещаемых детьми из малообеспеченных семей¹. В рамках микрорайона складывается «репутация» школы, учитывающая наличие или отсутствие специализации, платных образовательных услуг, контингент учащихся (в том числе, количество детей из семей трудовых мигрантов), и происходит распределение детей по школам, в зависимости от ожиданий и возможностей родителей. Родители мигранты при выборе школы ориентируются на отзывы других мигрантов, чьи дети посещают данную школу.

¹ В одной из наших школ кейсов нам сказали, что дети из семей мигрантов и дети из социально неблагополучных семей вместе проводят все свободное время после уроков в местном социально реабилитационном центре.

Проблемы школ с большим количеством детей из семей мигрантов

Основная проблема школ с высокой концентрацией иноэтничных детей — языковая. И учителя, и сотрудники РОНО в интервью постоянно сетовали на отсутствие специальных ресурсов и компетенций для работы с иноязычными детьми. Радикальной стратегией в этой ситуации является отказ школы брать детей, не владеющих русским языком:

И: Так вот, о языковых проблемах... как школа решает эти проблемы? То есть, бывают случаи, когда приезжает учащийся и вообще не может говорить?

Р: Нет, ну когда приезжает и вообще не может, то мы, конечно, даже и не возьмем. Тогда идите и решайте во прос, я не знаю, есть какие то школы, которые непосредственно этой темой... проблемой занимаются, у них, может быть, опыт уже накоплен (завуч, шк. С).

Однако далеко не все школы могут себе позволить отказываться от учеников. Как было сказано выше, некоторые школы, испытывающие хронические проблемы с низкой наполняемостью, рады любому ребенку. Каким же образом они решают проблему в тех случаях, когда дети не знают русского языка?

Некоторые школы пытаются справиться с такой ситуацией, помещая ребенка на несколько классов ниже, чем полагается по возрасту. В наших интервью с учителями встречались случаи, когда мальчика, кончившего 9 классов, помещают в пятый класс, кончившего 5 классов — во второй. Чаще всего это происходит с детьми из Средней Азии.

Но не все школы идут по этому пути. В одной из наших школ кейсов нам рассказали, что у них организованы дополнительные групповые занятия русского как иностранного (оплата труда учителя предусмотрена в рамках городской программы по адаптации иноэтничных учеников).

Потому что многих детей привозят... ну, так скажем, в третий класс. ... Ребенок должен по возрасту учиться в третьем классе, а русский язык ему надо преподавать на уровне первого класса. Поэтому первое время... ну, для этого у нас курсы организованы в школе, и дети могут по

сещать эти курсы, и, соответственно, особый акцент делается на изучении языка (классный руководитель, школа Д).

Бесплатные дополнительные курсы для учащихся стали возможны только в рамках специально организованной программы (инициатива Научно методического центра Адмиралтейского района) и представляют собой исключительный случай в нашем исследовании (еще в одной школе, вошедшей в эту программу осенью 2009 года, предполагают ввести подобные занятия). Вообще же в городских школах специальные ставки для дополнительных занятий русским языком не предусмотрены. Как правило, поскольку дети совсем без знания языка приезжают редко и их в школе единицы, к тому же разбросанные по разным классам, эти проблемы решаются на индивидуальной основе — либо через платное или бесплатное репетиторство в школе, либо просто полагаясь на естественное усвоение ребенком русского.

В школах с большим процентом мигрантов налаживаются те или иные практики языковой адаптации иноэтничных детей, в частности, определенные практики выработаны в наших школах кейсах, однако они варьируются не от школы к школе, а от учителя к учителю. Дополнительные занятия крайне редко бывают институционализированы и в большинстве случаев представляют собой варианты добровольной или навязанной администрацией школы помощи учителя детям на продленке в рамках основной нагрузки учителя, либо платные занятия во внеурочное время (репетиторство).

Институциональное оформление дополнительных занятий с детьми из семей трудовых мигрантов происходит в школах, включенных в городскую программу адаптации мигрантов. Среди наших кейсов есть две такие школы. Школа Д находится в этой программе уже три года; здесь учителям начальных классов дополнительно оплачивают занятия с мигрантами. Учителя проходят специальное обучение на базе кафедры межкультурной коммуникации СПбГУ им. Герцена (занятия включают тренинги толерантности и основы методики преподавания русского языка как неродного). Еще одна школа кейс — школа Г — вступила в эту программу в сентябре 2009 года, поскольку администрация школы изыскивает резервы для продолжения работы школы (наполняемости учениками, финансирования). В рамках программы адаптации предусмотрены оплата дополнительных занятий с детьми:

Это будет идти за счёт бюджета. Желание родителей может заключаться в том, что родители сами придут и напишут заявление: «я хочу, чтоб мой ребёнок дополнительно изучал русский язык». Если мы видим, что не совсем запущенная ситуация, но есть к этому предпосылки, то мы, конечно, возьмём (соцпедагог, школа Г).

Здесь пока не начались регулярные занятия, однако в октябре 2009 года прошло пилотное занятие для родителей мигрантов по русскому языку и культуре Санкт Петербурга. В рамках программы адаптации детей мигрантов в школе действуют не только учителя, но и сотрудники НМЦ РОНО Адмиралтейского района, преподаватели из СПбГУ им. Герцена, логопеды из районных центров психолого педагогической реабилитации и коррекции.

Взаимоотношения родителей-мигрантов с учителями

Взаимодействие родителей со школой предполагает несколько значимых моментов: соблюдение формальных требований (оформление регистрации для детей, предоставление классному родителю всех необходимых сведений о семье, посещение родительских собраний и открытость к коммуникации с классным руководителем), контроль за ребенком со стороны родителей (выполнение домашних заданий, контроль посещения школы, практики встречи и провожания маленьких детей) и готовность вкладывать средства в образование ребенка (покупать учебники и дополнительные пособия, участвовать в сборе средств на нужды класса наравне с другими родителями, выступать с инициативами спонсорской помощи школе, нанимать репетиторов). Кроме того, некоторые педагоги отмечают такие малоформализуемые свойства родителей как внимание к школьным проблемам и активность (участие в школьных праздниках, участие во внешкольной культурной работе).

Соблюдение формальных требований. Вопрос о регистрации важен при поступлении в школу (см. выше раздел «Выбор школы и сегрегация между школами») и решается с представителями школьной администрации, а не с классным руководителем, но затем отходит на второй план. Социальные педагоги отмечают, что нередко родители получают временную регистрацию для ребенка (сроком на 3 месяца), которую они затем обязаны продлевать и предоставлять соответст

вующую информацию в школу, однако нередко они не сообщают новых данных, а контроль за наличием регистрации на протяжении школьного года, судя по всему, ниже, чем в начале года или при поступлении в новую школу. Учителя отмечают, что родители мигранты стремятся утаить сведения о семье или сообщают их крайне неохотно, после длительных напоминаний, так как *«боятся, что если какие то проверки, то их выселят, отправят обратно»* (учительница начальных классов, школа Д).

Сбор данных, необходимых для заполнения журнала и составления социального паспорта класса/школы, осуществляется как классными руководителями, так и социальными педагогами. Как правило, давно работающие в школе педагоги, с одной стороны, способны наладить достаточно доверительные отношения с родителями и получить от них необходимые сведения, а с другой — не слишком внимательно относятся к соблюдению формальных требований.

В других отношениях (за исключением сведений о регистрации) родители мигранты всегда идут навстречу школьным требованиям. Учителя отмечают, что *«они очень послушные родители»* (учительница 1 класса, школа А). Большинство педагогов отмечает, что родители мигранты приходят на родительские собрания, возможно, потому что *«они больше волнуются за своих детей, именно, в плане адаптации»* (завуч, школа Ж). Родители мигранты учеников младших классов не редко стремятся пообщаться с учителем и помимо родительских собраний, — например, забирая ребенка после продленки, специально задают вопросы учителю, стремятся узнать, насколько справляется их ребенок. Многие учителя отмечали, что родители мигранты зачастую выгодно отличаются от русских родителей (учитывая, что в «мигрантских» школах не очень благополучный контингент местных семей):

Семья очень дружные. Все родители следят за детьми. В таком смысле, чисто бытовом, они одетые, чистые, аккуратные и сытые. То есть за детьми, они постоянно за ними следят... учебники они покупают для детей, оснащают без проблем. Для детей они ничего не жалеют. Чтобы за быт был ребенок у родителей у семей мигрантов — этого нет. Не бывало. (завуч, школа К).

Вот, заботы я вижу больше, вот, за детьми мигрантами, чем за русскоязычными, которые живут в моем микрорай

оне. Микрорайон вообще очень сложный... неполные семьи, дети опекаемые есть, из неблагополучных семей и так далее. На их фоне эти дети просто ангелы (директор, школа Н).

Контроль за ребенком. Большинство учителей отмечают, что в мигрантских семьях принято строго контролировать детей: родители обращают внимание на успеваемость ребенка, посещение школы, проверяют наличие домашних заданий (однако нередко содержательная проверка затруднена, так как родители плохо владеют русским языком, см. ниже).

Они из Азербайджана. Вот, у нее мама по русски не понимает. Соответственно, девочка на продленке письменные задания у нас делает, а что касается устных заданий, она не делает. Стихотворение выучить — она не выучит. Что то, например, по окружающему миру сделать... то есть, она вообще не понимает (учительница начальных классов, школа Д).

Дети в интервью также рассказывают, что родители регулярно проверяют у них домашние задания и дневник — даже в старших классах школы.

Мой папа в русском хоть не силён, но он говорит: «Ты сделала? Покажи» Он никогда не проверяет, он говорит: «наличие домашнего задания». А мама проверяет (ученица 11 кл., узбечка)

Учителя особо подчеркивают, что детей мигрантов чаще оставляют на продленку, чтобы они смогли сделать уроки, так как сами родители не всегда могут помочь в выполнении домашних заданий. «Продленка» функционирует во всех изученных нами школах, и значительное число детей из семей иноэтничных мигрантов посещает продленку вплоть до 5-6, а иногда и до 7-го класса. Это является большим подспорьем для детей, плохо знающих русский язык (и для их родителей). Можно сказать, что это универсальный механизм, помогающий детям мигрантов в учебе и облегчающий их включение в школьную жизнь.

Как правило, родители мигранты контролируют перемещения детей в школу из дома и обратно и после занятий, так как беспокоятся за

детей. Если у родителей нет возможности провожать и встречать ребенка, то эту функцию выполняет старший брат или кто то из соседей. Дети из семей мигрантов не гуляют на улице одни:

Я не видела, чтобы маленькая черненькая девочка уходила одна. (...) Вот, наши могут до восьми в Юсуповском бегать... и с первого класса, и портфель брошен и потерян. Пройдите, посмотрите... найдете одну девочку черненькую семи восьми лет? (директор школы Р).

Практически все дети из семей иноэтничных мигрантов говорили, что их провожали в школу и встречали из школы не только в начальных классах, но и позже. Это понятно: жизнь в непривычной обстановке, зачастую воспринимаемой как враждебная и опасная, заставляет мигрантов постоянно беспокоиться о безопасности своих детей. Местные родители, по видимому, чувствуют себя гораздо спокойнее, т.к. детям предоставлена значительно большая свобода:

Нет, не встречали. Я еще один ходить в детском саду на чал, в старшей группе. Ключ на шею вешался — и вперед (ученик 9 класса, русский)

Расходы на школу. Этот параметр — капиталовложения родителей в школу — неравномерно освящается в разных интервью, поскольку не все поборы с родителей представляются официальными. Представители школьной администрации, как правило, предпочитают не обсуждать вопрос о сборе средств с родителей (особенно на ремонт или другие формы значительной спонсорской помощи школе), однако учителя достаточно спокойно отвечают на вопросы о «неизбежных» родительских затратах (покупка канцелярских принадлежностей, дополнительных учебных пособий, сбор денег на проведение праздников и под.).

Представители школьной администрации, как правило, отрицают репетиторство в школе:

Если изъявят желание что то дополнительно заниматься, там, репетиторством... пожалуйста, но это не преподаватели, которые ведут у него предметы. Понятно, да, что это они ищут преподавателя другой школы, либо как то, там, договариваются, но преподаватель, ведущий у

него, конкретно, предмет, не имеет права заниматься. Но, во всяком случае, вот, у нас таких случаев в этом году не было, чтобы наши преподаватели занимались репети торством. Мы это все делаем в рамках группы продленно го дня и консультаций (директор школы З).

Однако сами учителя достаточно часто рассказывают о дополни тельных платных занятиях с учениками своего класса и, как правило, описывают подобную ситуацию как нормальную, не нарушающую эт нических или формальных правил поведения педагога.

Дополнительные занятия — по желанию родителей. Если я веду продленку, то я могу и на продленке работать с ни ми бесплатно. Вот пока я веду, мы делаем уроки — я уже ему помогу. А дальше, если ребенок совсем не дотянул про грамму — это уже как дополнительные занятия. Набира ется группа не менее 10 человек и оплачивается через бух галтерию... (учительница начальных классов, школа А).

Организация занятий (индивидуальных или коллективных), форма оплаты (через бухгалтерию или наличными), стоимость обучения и др. варьируются в разных школах. Интервью с учителями показывают, что одних только финансовых капиталовложений оказывается недоста точно для того, чтобы считаться «хорошим родителем». С точки зрения некоторых учителей, необходимо вложение не только финансовых, но и временных ресурсов, проявление внимания к школьным пробле мам.

Нерусские — они считают как... они пришли [на родитель ское собрание], 5 10 минут послушали, кинули деньги не знамо на что... «Мне некогда». Такие ситуации тоже были, что: «Я работаю, мне некогда и все, вы как хотите». Кон такта нету иногда с ними. (...) То есть, дети бывают и брошены.

И: А брошены... в смысле родители какие то социально неблагополучные?

Р: Нет, наоборот. Они работают... естественно, там, деньги зарабатывают. Они считают нужным, просто, вот, отдать. Они считают что как... они отдали ребенка

в школу, на этом их участие в этом прекратилось (учительница начальных классов, школа Д).

Активность и другие свойства «хороших» родителей. Этот параметр упоминают многие учителя, определяя родителей мигрантов в терминах оппозиции свои — не свои. Внимание родителей к тем или иным школьным практикам учителя нередко оценивают с точки зрения соблюдения «местных» традиций, внимания к «культуре», например, учительница начальных классов из школы А отмечала, что дети из семей мигрантов не ездят на экскурсии, потому что их родители «считают, что это не важно»..

Родители и учителя: властные отношения. Интервью не позволяют описать взаимоотношения родителей со школой во всей полноте. Если учителя и представители школьной администрации охотно обсуждают родителей, то сами родители, как правило, избегают разговора на эту тему или высказываются чрезвычайно формально — подчеркивают, как они благодарны учителям.

Р.: Но здесь тоже хорошо, учитель хороший. ... Когда разговариваешь, улыбается. Хороший учитель (имя). Нам нравится. (...)

И.: А что больше нравится? Математика или русский?

Р.: И математика, и русский и английский. Наверно учитель хороший, отношение хороший. Ну, ее дети обожают вообще. (мама азербайджанка, школа Б).

Учителя имеют значительно более высокий статус, чем родители мигранты, и, в силу этого, эти группы обладают различными возможностями категоризации друг друга. Неравенство статусов проявляется и в повседневной коммуникации родителей мигрантов со школой: из приведенного выше фрагмента интервью видно, что мама мигрантка общается с учительницей несколько заискивающе. Кроме того, следует учитывать, что первоначальное установление контактов интервьюированных с родителями мигрантами происходило в школе (поскольку знакомство с ними в других ситуациях чрезвычайно затруднено), и, следовательно, исследователи воспринимались как часть школьного мира.

Родители мигранты признают право учителя требовать соблюдения всех формальных школьных требований, собирать деньги на школьные нужды и вмешиваться во внешкольную жизнь ребенка. Наиболее

ярким примером права учителя вмешиваться в жизнь семьи мигрантов служит вопрос о выборе языка. Учителя часто упоминают, что *ставляют* родителей мигрантов, даже очень плохо владеющих русским, разговаривать дома с ребенком на русском языке и *запрещают* использовать родной язык. Как показывают данные интервью с родителями, они полностью разделяют представления о праве учителей контролировать выбор языка в приватной сфере и также описывают подобное взаимодействие как отношения власти. Другое дело, что некоторые родители избегают этого контроля (и используют дома родной язык), но не выступают против учителей открыто. Учителя интерпретируют подобное поведение родителей мигрантов как нежелание помогать школе.

А в чём проблема ещё — родители дома с ними говорят на своём языке. То есть, они не общаются, не пытаются вместе с ними учиться. Мама там не работают, мамы сидят дома, все домохозяйки, но детей стараются оставлять практически на целый день в школе, чтобы дети учились говорить (учительница 1 класса, школа А).

Родители стремятся создать неформальные отношения с учителями. В некоторых интервью родители мигранты отмечают, что налаживаются внешкольные отношения с учителями: муж торгует турецкой обувью на рынке «Апраксин двор», и учителя обращаются к нему: «Сколько наши вот учительницы приезжают туда, они уже знают, где они на ходятся. Все туда ездют» (мама азербайджанка, школа Б).

Пищевые практики мигрантов и школьная столовая. Еще одна сфера взаимодействия родителей со школой — представления о правильном питании детей и включение в систему общественного питания. В одной из школ кейсов (А) мы заметили, что не все дети первоклассники обедают в столовой. Весь класс на продленке спускается в столовую, но часть иноэтничных детей садятся не за столы, а сбоку, на скамейку, и либо ничего не едят, либо едят другую, альтернативную еду — покупают пирожки в буфете, достают из сумок свои продукты (бутерброды).

Учительница подтвердила, что отказываются от питания «нерусские» дети — азербайджанцы и одна девочка армянка (по ее словам, двое «нерусских» — другая армянка и еще один мальчик — обедают со всеми). Она описывает эту ситуацию как тревожную и подчеркивает

ет, что причины отказа от питания в школьной столовой не сколько финансовые, сколько социокультурные:

Это, конечно, ужас вообще — дети едят всухомятку практически. Знаете, какую то выпечку свою дают. Или дети купят пиццу. И всё едят всухомятку. Они мне объясняют так, те, кто не ест: «Наши дети ещё не привыкли к вашей пище, мы свою им будем давать пищу» (учительница 1 класса, школа А).

Учительница предполагает, что сложившаяся ситуация изменится со временем (и, кажется, ученики второго и далее класса едят в столовой). Показательно, что питание в школе педагог описывает в контексте других моментов адаптации к «местным» нормам: она отходит от «медицинского» дискурса о еде (представленного выше — всухомятку и др.) и описывает необходимость совместного питания как часть *социализации в коллективе*:

Постепенно мы их, конечно, приучим к тому, что дети должны питаться вместе, на экскурсии должны — вместе. Чувства коллективизма, вот этого, нет. Поэтому мы им прививаем (учительница 1 класса, школа А).

Работа родителей-мигрантов в школе. Повседневное взаимодействие родителей мигрантов со школой имеет еще одну существенную особенность: родители мигранты (неработающие мамы) проводят достаточно много времени в школе. Как отмечают учителя (и эти данные согласуются с нашими наблюдениями), иноэтничные матери часто подолгу сидят в холле перед гардеробом на первом этаже школы перед началом уроков или ждут детей во время продленки.

Часто мамы детей мигрантов работают техническим персоналом (гардеробщицами, уборщицами и др.). Практически во всех школах, где мы проводили исследование, есть такие сотрудники. Школы с удовольствием нанимают их в качестве технического персонала. Единственное условие — чтобы была оформлена регистрация. Достаточно типична история азербайджанки И., которая работает помощницей в столовой в школе А., где учатся трое ее детей: дочь в восьмом классе, двойняшки (мальчик и девочка) во втором классе. Ей 31 год, прежде она не работала (как до приезда в Россию, так и несколько лет после переезда). Устраивая старшую дочь в школу, она увидела объявление

«требуется на работу» и уже шесть лет работает в школе А. По ее словам, в школу она устроилась «чтобы быть поближе к детям», однако подобная работа выполняет сразу две функции: 1) дает возможность матерям присматривать за детьми; 2) способствует социализации родителей мигрантов.

Особенности иноэтничных детей в глазах учителей

Для большинства учителей существует лишь самое общее разделение на русских и иноэтничных детей. Как правило, в категорию детей мигрантов не попадают украинцы, белорусы, молдаване, уроженцы Прибалтики — о них учителя просто не упоминают, когда перечисляют «таких» детей, зато, как правило, включают в число мигрантов детей из северокавказских республик РФ (Чечни, Дагестана, Ингушетии, Северной Осетии и др.). (Подобные данные показывают и другие исследования взаимодействия учителей с иноэтничными детьми, см. исследование ЕА. Пановой.)

С Украины — я их даже не считаю мигрантами. Мигранты — когда, вот, они мигранты, вот, чем то отличаются. А если, вот, одинаковые... знает, вот, язык знает, культуру знает, нравы знает все... ну это какой же мигрант? (директор школы Н)

То ли Таджикистан... то ли они таджики, то ли они узбеки. Я их путаю, на самом деле. Чисто внешне они похожи. Поэтому не могу сказать (учительница начальных классов, школа Д).

Учителя и представители школьной администрации в числе достоинств детей мигрантов называют обычно послушание, стремление учиться, индивидуальные психологические свойства, но негативно оценивают успеваемость.

Как правило, все эксперты подчеркивают, что дети мигрантов нуждаются только в языковой адаптации. Однако практики включения детей в коллектив показывают, что учителя начальных классов достаточно широко трактуют языковую адаптацию. Внимательные педагоги подразумевают и практики психологической адаптации иноэтничных

детей, создание партнерских отношений среди местных детей и мигрантов.

Мы с детьми первую неделю или две учили их имена: Ай даш, Шалала, Фатима и так далее. Мы учили их имена. Я говорю: «Вспоминай имя!» Он говорит: «Шалава». Я говорю: «Не шалава, а Шалала». (...) Алик — переводим на русский. Ничего, привыкаем. Привыкаем — ничего страшного. Детям сложно только первое время — неделю. Они боятся, присматриваются. Мы стараемся их, я не знаю, оберегать, наверное. Я всегда говорю: вам легче, вы понимаете меня, а они меня не понимают, значит, объясняйте. Мы играем «В школу», например, на перемене. Мы уже закрепили кто, кого будет учить. Ты будешь его учить, а ты его (учительница 1 класса, школа А).

Волны миграции

Миграционный поток из стран Средней Азии и Закавказья в последние годы является относительно постоянным, но стратегии миграции и семейный состав для разных этнических групп отличается: среди узбеков и таджиков, по видимому, больше распространена не семейная, а сезонная мужская миграция. Армяне и азербайджанцы начали привозить с собой детей раньше, чем мигранты из Средней Азии. Об этом свидетельствует то, что в старших классах намного больше детей армян и азербайджанцев, чем узбеков или таджиков, тогда как в начальной школе доля узбеков увеличивается. Многие учителя и директора школ в интервью отмечали, что в последние годы в школах появляется больше детей из Средней Азии. Наши данные по анкетированию подтверждают эту закономерность. Между армянами и азербайджанцами видимой разницы во времени переезда нет — эти дети начали переезжать в Россию с начала 1990-х годов вместе со своими родителями или вслед за ними.

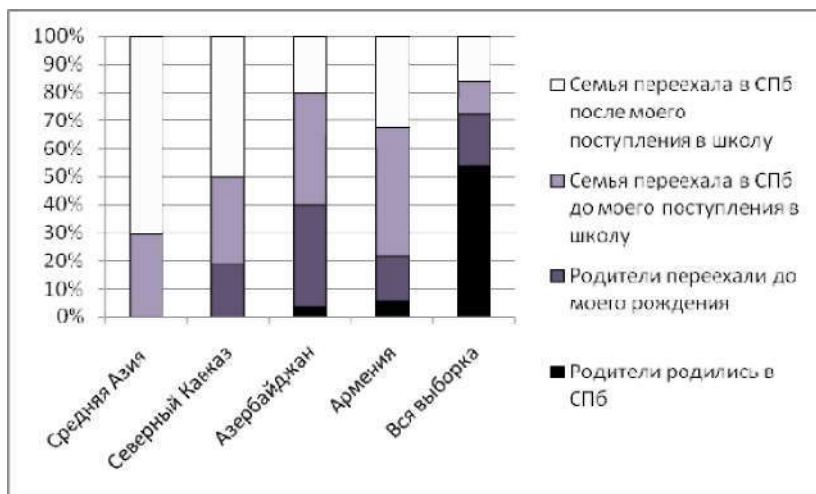


Рис. 7 Миграционная история по регионам

Таким образом, данные анкетного опроса подтверждают неоднократно слышанные нами от учителей и завучей сведения, что если раньше миграция шла в основном из Закавказья (Азербайджан, Армения, в меньшей степени Грузия), то в последние годы растет поток жителей Северного Кавказа и Средней Азии — 50-70% детей из этих регионов приехали в СПб после 2002 года (учитывая, что средний возраст детей в нашей выборке 14,4 года).

Наши данные показывают, что в школах довольно много армянских и азербайджанских детей, которые родились в Петербурге или приехали в дошкольном возрасте. В сумме в эти две группы попадают около 80% азербайджанцев и около 60% армян. Понятно, что эти дети прошли достаточно долгий путь социализации в России, многие ходили в детские сады; очевидно, большинство из них не испытывают трудностей с русским языком. В то же время дети, приехавшие в Петербург уже в школьном возрасте и часто плохо владеющие языком, сталкиваются с серьезными трудностями.

Отметим также, что в изученных нами школах очень высока доля русских детей, которые родились не в Петербурге, то есть являются мигрантами первого поколения — их 20%. Мы пока не можем сказать, является ли такая высокая доля «русских мигрантов» спецификой школ, в которых мы проводили исследование, или эта ситуация характерна для Петербурга в целом. Всем известно, что Петербург, как и

Москва, это один из главных «магнитов», притягивающих людей со всей страны; неудивительно, что сюда едут работать люди не только из других стран (бывших республик СССР), но и со всей России. В советское время приезжих («лимитчиков») тоже было немало (см. выше цитату из интервью с директором школы); сейчас их, вероятно, еще больше.

На следующем рисунке изученные школы расположены в порядке увеличения доли детей, родившихся не в Петербурге, т.е. мигрантов первого поколения всех национальностей, включая русских.

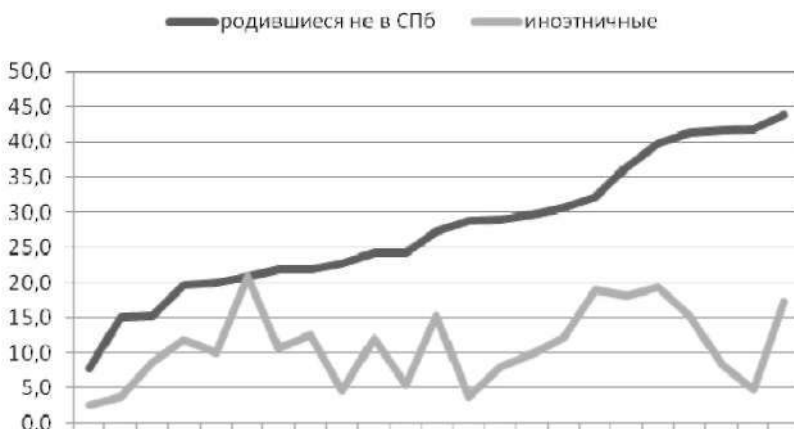


Рис. 8 Соотношение доли приезжих детей и иноэтничных детей в школах выборки 2009 г.

Верхняя кривая на графике показывает долю детей, родившихся не в Петербурге; нижняя кривая — долю иноэтничных детей в тех же школах. Как видно, практически во всех школах иноэтничные мигранты составляют лишь половину (или даже меньше) от общего числа мигрантов. Единственная в нашей выборке гимназия оказалась на левом фланге: в этой школе самый низкий процент как иноэтничных школьников, так и детей, родившихся не в Петербурге.

Приведем данные по миграционной истории для всей выборки в целом.

Табл. 4 Распределение ответов на вопрос о миграционной истории

Миграционная история	%
Здесь жили мои деды и прадеды — по матери или отцу	54,0
Сюда переехали мои родители до моего рождения	18,5
Мы переехали в СПб, когда мне ещё не было 7 лет	11,2
Мы переехали в СПб, когда мне было 7 лет или больше	16,2

Как видно из таблицы, в изученных школах дети «коренных» петербуржцев (то есть те, у кого хотя бы один из родителей родился в Ленинграде) составляют чуть больше половины контингента, а дети, приехавшие в СПб в дошкольном или школьном возрасте — 27%. При этом далеко не все иноэтничные дети являются приезжими; многие из них родились в Петербурге. Школьная социализация детей, родившихся в СПб и приехавших в сознательном возрасте, проходит по-разному, что неизбежно должно сказываться на учебе, образовательных планах, выборе профессии и пр. Это еще раз подчеркивает важность учета миграционной истории при изучении школьников. Этничность составляет одно измерение, длительность проживания в том или ином регионе — второе измерение, и эти два измерения можно и нужно анализировать как поотдельности, так и во взаимодействии.

Способы переезда в Россию

В интервью с родителями мигрантами в качестве причин переезда чаще всего называли экономические причины: безработицу на родине, плохие условия жизни, стремление заработать денег («сестра написала, сказала, тут работа много, хорошо платят»). Изредка в качестве причины называли военные действия и межнациональные конфликты (для беженцев из Нагорного Карабаха).

Дополнительными факторами, оказавшими влияние на решение переехать в Санкт-Петербург, могут быть: прошлый опыт проживания в России (служба в российской армии или учеба в институте); наличие близких родственников в Петербурге; односельчане, переехавшие сюда раньше.

Анализ данных интервью показывает, что в переезд в основном осуществлялся одним из двух способов. Первый способ — это миграция сразу всей семьей. Иногда переезду семьи предшествует приезд отца семейства на короткий срок (от нескольких месяцев до года). Например, респондентка Б. родилась в Баку, закончила 11 классов азерб.

байджанской школы. После окончания школы она сразу вышла замуж. Дети родились в Азербайджане. Несколько лет назад ее муж приехал на заработки в Москву, а через год переехал в Санкт Петербург и перевез сюда жену и детей. В наших интервью встречалось довольно много подобных случаев.

Второй способ — это длительное проживание несемейного мигранта (мужчины) в Российской Федерации, а затем его краткосрочный отъезд в родную республику с целью создания семьи и возвращение в Россию уже с молодой женой. Эта схема распространена среди азербайджанских семей и не встретилась нам у респондентов других этнических групп. Вот несколько примеров из наших интервью:

Азербайджанец С. (отец двух учениц из школы Д), заработав денег в Петербурге, вернулся на родину в свое село. Там он познакомился с девушкой, на которой спустя 2-3 месяца женился, и они сразу переехали в Петербург.

Отец азербайджанец из школы М, отслуживший в армии в России и оставшийся жить в Санкт Петербурге, в возрасте 31 года по настоянию матери приехал в родную деревню с целью женитьбы и через короткое время женился на 17-летней девушке, с которой сразу же после свадьбы уехал в Петербург.

Среди мигрантов других этничностей встречался либо способ переезда сразу всей семьей (армяне), или ситуация, когда кто-то из родителей (иногда оба родителя) едут на заработки в Россию, оставив детей на попечение родственников, а через год или несколько лет переезжают и дети (узбеки, таджики).

Большинство информантов сообщило, что первым и единственным местом их миграции в Российскую Федерацию является Санкт Петербург. Однако было также немало случаев, когда до приезда в Петербург они успели пожить и поработать в других городах РФ. Случалось также, что после первого приезда в Санкт Петербург они на какой-то срок уезжали в другие города, но потом вернулись сюда. Случаются и совсем нетипичные миграционные траектории, включающие несколько переездов в рамках нескольких бывших советских республик.

Значительная часть мигрантов нацелена на то, чтобы получить гражданство и закрепиться в России. Другая (видимо, меньшая) часть приезжала, чтобы заработать денег и вернуться на родину. Очевидно, стратегии адаптации и, в частности, взгляды на обучение детей у этих двух групп будут разными, что подтверждается интервью с учителями.

Да, они плохо знают русский язык ... но они знают, что надо получить образование. Для них образование — это главное. Вот, чтобы у них был диплом, бумажка, корочка, а там уже будет видно, куда они пойдут дальше

Возраст переезда и стратегии адаптации к школе

Детей из семей иноэтничных мигрантов можно условно разделить на три группы по времени приезда в Российскую Федерацию:

1) тех, кто учился в школе в своей стране и переехал в Россию уже в школьном возрасте;

2) тех, кто приехал перед самым поступлением в школу (около 6-7 лет) и без предварительного посещения детского сада сразу пошел в российскую школу;

3) тех, кто в младенческом возрасте приехал вместе с родителями или родился уже в Российской Федерации.

Третья группа детей часто (хотя и не всегда) имеет опыт посещения русского детского сада; у таких детей нет серьезных сложностей с адаптацией в школе и с языком. Для детей второй группы родители или учителя в школе вынуждены принимать дополнительные меры для их адаптации (см. раздел «Языковая адаптация детей в школе»). Эти меры включают в себя, например, дополнительные платные уроки или помощь соседей, хорошо знающих русский язык, при подготовке школьного домашнего задания.

Наибольшие сложности с адаптацией испытывают представители первой группы детей — те, кто приехал в Россию уже в школьном возрасте. Стратегии адаптации к школе различаются в каждом конкретном случае и зависят от возраста и степени владения русским языком. Случается, что в процессе миграции семьи возможен временный перебой в образовании ребенка. Как показывают данные интервью, устройство в школу не является обязательным (или единственным) условием адаптации детей мигрантов школьного возраста на новом месте. Встречаются ситуации, при которых дети могут от одного до двух лет не учиться — просто «гулять» или помогать родителям в работе.

Р: Я в Грузии пошел в первый класс, через месяц приехал сюда. Два года здесь я прогулял, а потом уже пошел в школу в первый класс в 9 лет.

И.: Расскажи, а почему ты пропустил два класса?

Р.: Ну, не знаю, ну, во первых, я не очень знал русского. Во вторых я не хотел учить предметы и в школу ходить, а потом уже одумался, мама сказала «давай в школу», ну и пошел. Ничего. А так учиться не хотел поначалу. Потом уже понравилось (азербайджанец, родился в Грузии, 18 лет, ученик 10 класса).

Р: Вот, первые два года я не учился... ну, там, папе помогал по работе. [отец работал в автосервисе].

И: А родители тебя специально не отдавали в школу, по тому что ты плохо разговариваешь? Или почему? Все таки, два года — это большой срок.

Р: Ну, просто, не знаю... у папы друзей пока не было, ну, как бы... в школах, там, в этих. И, как бы, ну... не знал, куда, там, отдавать, какие документы нужны. И, вот... ну, по том у папы появились друзья, все такое...

И: А что за друзья?

Р: Ну, в смысле... к нему на работе приехала завуч школы, ну, машину отремонтировать. Он, там, отремонтировал и попросил, чтобы поступил в школу я. И вот... там, договорились, и я учусь. (узбек, 15 лет, ученик 7 класса)

Неясно, насколько распространены подобные случаи. Наши данные о таких ситуациях неизбежно неполны, поскольку в центре исследования находятся школьники, и представлены только интервью с детьми, вернувшимися в школу после перерыва.

В некоторых школах принята практика, когда детей, не владеющих русским языком, помещают на класс или два младше, чем полагается по возрасту. Однако это происходит, вероятно, не очень часто. Если бы такая практика была распространена повсеместно, иноэтничные дети оказывались бы в среднем старше, чем их русские соученики, однако данные анкетирования свидетельствуют против этого. Мы сравнили средний возраст учеников разных этничностей в 7 х и 10 х классах по нашей базе данных и обнаружили, что нет значимых различий в возрасте между этническими группами. Отметим также, что дети, переехавшие в Петербург совсем недавно (когда ребенку было более 14 лет), значительно чаще указывали в анкете длительные (год и больше) пропуски школы (15% против 2% в общей выборке). Однако группа недавно приехавших детей очень малочисленна, всего 27 человек,

причем 21 из них русские, поэтому тут трудно искать какие то закономерности.

Чем старше ребенок на момент приезда, чем выше вероятность, что он не попадет в школу: семье могут быть нужны рабочие руки (в семейном бизнесе или для ухода за младшими). В интервью часто упоминались старшие сестры, которых не вообще не отправляли в школу на новом месте; как правило, они помогают по дому, сидят с младшими детьми в семье и готовятся к замужеству. Следует учитывать, что и администрация школы не заинтересована в учениках средней школы и тем более старшей школы, так как в этих случаях быстрое освоение русского языка затруднительно, и нередко возникают проблемы с успеваемостью. Кроме того, такой ученик может испортить школьную статистику по ЕГЭ. Вот случай, описанный в интервью с завучем (школа Г): девочка азербайджанка, приехавшая в 16 лет, два года проучилась в школе, но сдала ЕГЭ по русскому и по математике на двойки и уехала на родину, где сразу вышла замуж. Иногда администрация принимает таких детей «условно»: в школе А приняли ученицу из Узбекистана в 9 класс с условием, что она будет посещать занятия здесь («чего она будет зря дома сидеть»), но сдавать экзамены поедет на родину, так как школе не нужны плохие показатели по ЕГЭ. Возможно, каких то детей не принимают в принципе, даже если родители приводят их в школу; но о таких случаях нам не рассказывали.

Возможен обратный отъезд на родину для продолжения обучения, если адаптация к российской школе проходит неудовлетворительно или родители по каким то причинам недовольны школой.

У меня папа поехал в Питер... Ну, благодаря тете, тетя его позвала сюда. Он нашел работу, квартиру снял. Потом через... примерно 2 года позвал нас в Питер. Это было в 2003 м. Ну, я здесь жила год до 2004 го года, потом меня отец отправил в Армению, чтобы я там в школе училась. Ну, он считал, что здесь школа слишком, как бы, не для меня... И я училась там пятый, шестой и седьмой — три года (ученица 11 класса, школа К).

В некоторых случаях вопрос адаптации в российской школе может решаться через уход от этой проблемы путем покупки аттестата на родине. О таких случаях рассказывал сотрудник Полицейского колледжа, в котором многие дети мигранты получают среднее специаль

ное образование (см. подробнее об этом колледже ниже), ср., кроме того, данные интервью:

[о старшей сестре] *Нет, она когда сюда приехала, ушла со школы, и там автоматически, у мамы есть связи там, и ей оценки сделали и все. Типа, что сестра уже все. Перешла. Закончила школу (таджик, 15 лет, интервью во дворе).*

Таким образом, стратегии адаптации к школе связаны с возрастом переезда и степенью интегрированности в российскую социальную среду, а также от опыта социализации детей. Чем больше интегрированность детей в российский контекст, которая, как правило, происходит через посещение российского детского сада, или хотя бы начальной школы, тем больше вероятность того, что адаптация в школьную среду будет проходить легче и быстрее.

Планы будущего детей

Большинство опрошенных нами родителей мигрантов имели среднее общее образование (школа); изредка встречалось среднее профессиональное. В нескольких интервью нам сообщали, что у отца есть высшее образование, более того, некоторые отцы учились в институте в России (что, возможно, сыграло роль в их решении приехать сюда с семьей). Однако трудовая занятость мигрантов мало связана с их образованием; почти все остальные проинтервьюированные нами отцы, даже с высшим образованием, работали водителями, строителями, рабочими, продавцами или выполняли низкоквалифицированную работу.

Образование матерей было, как правило, ниже, чем образование отцов. Большинство женщин имело среднее или неполное среднее образование; встретилось несколько случаев со специальным образованием и два случая высшего образования. Среди матерей со специальным или высшим образованием по специальности не работал ни кто: женщины, у себя на родине работавшие медсестрами или учительницами, в России работали горничными, поварами, продавщицами. Понижение профессионального статуса в процессе миграции хорошо известно, и наш материал в очередной раз это подтверждает.

Учителя отмечали, что в семьях мигрантов (особенно в азербайджанских и армянских) жены часто не работают, сидят дома, занимаются хозяйством и детьми. В наших собственных интервью также не

однократно звучало, что обязанность женщины — заниматься домом и семьей; что муж против того, чтобы жена работала:

Он вот моей маме никогда не разрешал работать. Моя мама за все 30 лет, как живет с моим отцом, она всего два года работала. И то потому, что нужно было. Как бы, были проблемы... (девочка, 17 лет: отец армянин, мать молдаванка, школа Е).

Наши количественные данные также подтверждают это: отвечая на вопросы анкеты, дети из Закавказья и Северного Кавказа в 40% случаев указывали, что их мама не работает, является домохозяйкой (против 10% у русских детей).

Здесь особенно важно отметить, что в нашем опросе отвечая на вопрос о будущей профессии всего две иноэтничные девушки выбрали вариант ответа «Хочу быть домохозяйкой», что резко отличается от того, что мы видим в поколении их матерей. Можно предположить, что социализация в России приводит к частичному изменению гендерных установок в отношении семьи и профессиональной карьеры в иноэтничных семьях, по крайней мере на уровне намерений девочек. Хотя для некоторых иноэтничных девочек реализация в семье при этом все равно остается значимой формой самореализации; например, азербайджанская девочка, которая хотела бы стать телеведущей, также ставит во главу угла семейную «карьеру»:

И: А, вот, через 25 лет, если все складывается идеально, кем себя видишь?

Р: Женой (ученица 9 класса, азербайджанка).

«Традиционные» взгляды на семейный уклад встречаются и у мальчиков:

И.: А ты бы хотел, чтобы твоя жена работал?

Р.: Нет. Хочу чтобы она дома сидела, я сам поработаю, принесу деньги. У нас просто не принято. 95% жен сидят дома и смотрят, что там несет муж, а сами не работают (ученик 11 класса, азербайджанец).

Однако, как уже было сказано, такие взгляды скорее являются исключением, чем правилом.

Характерно, что большинство родителей, которые сами не имеют высшего образования, хотят, чтобы их дети продолжали учиться после школы, причем это касается не только мальчиков, но и девочек. Образование детей при этом воспринимается как путь к лучшей, чем у родителей, жизни. Если раньше (в предыдущем поколении) достаточным образованием для девочки считалось просто закончить школу, то теперь требования меняются:

А сейчас уже наоборот. Все — и девушки и мальчики. И все, все учатся. Потому что сейчас надо работать, чтобы жить, не так как раньше ... а сейчас много безработных, много. Поэтому учиться надо обязательно. Считаю, это правильно. И девушкам, и ... хоть какие то курсы. Надо обязательно. (мать, армянка, школа В).

Когда образование есть, высшее образование — это всегда хорошо. Без образования как то плохо. (отец, азербайджанец, школа А).

Наши данные не выявили различий в образовательных стратегиях мигрантов и местных детей. Большая часть школьников планирует после школы продолжать учебу в ВУЗе или в техникуме (ССУЗе). Можно, однако, отметить разницу в выборе спектра профессий, а также в меньшей степени осознанности выбора у недавно приехавших мигрантов в отличие от тех детей, которые давно живут в России и хорошо интегрированы в социальную систему: многие из них четко знали, в каком ВУЗе или ССУЗе они собираются учиться, на каком отделении, некоторые ходили на подготовительные курсы.

Важно отметить, что все мигранты так или иначе планируют продолжать образование после школы и рассматривают школу как важный ресурс интеграции в российское общество.

В интервью с родителями мигрантами при вопросе о желаемой специальности для их детей чаще других упоминаются две профессии: врача и милиционера (или юриста). В анкетном опросе школьников эти две профессии тоже были самыми популярными среди иноэтничных мигрантов (как мальчиков, так и девочек). Русские дети называли эти профессии значительно реже.

Отметим, что популярное среди азербайджанцев Санкт Петербурга частное учебное заведение Полицейский колледж (подробнее о нем ниже) готовит юристов, которые идут работать в милицию, поэтому в

интервью старшекласников азербайджанцев эти две профессии почти синонимичны. Профессию милиционера или юриста иноэтничные мальчики выбирали в 14% случаев. Это именно тот результат, которого можно было ожидать. Русские дети делали такой выбор в 9% случаев.

Другая желаемая профессия — врач (как варианты: дантист, стоматолог), причем как для мальчиков, так и для девочек. Популярность профессии врача среди иноэтничных детей подтверждается и качественными, и количественными данными: дети с Северного Кавказа, армяне и азербайджанцы значительно чаще писали в анкетах, что хотели бы стать врачами — в 15% случаев по сравнению с 4% у русских детей, различия высоко достоверны.

Различия между разными этническими группами выявились также в выборе ответа о предпринимательстве («Продолжу семейный бизнес родителей или начну собственное дело»). Здесь выделилась группа армян, которые выбирали этот ответ с частотой почти 60%, что достоверно отличается от выбора в других группах (30–40%).

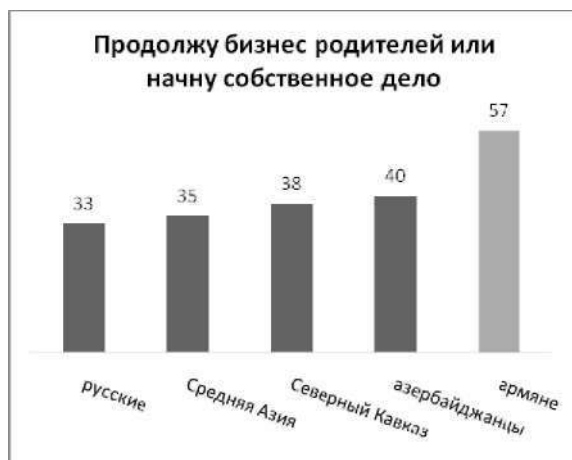


Рис. 9 Частота ответов на вопрос о предпринимательстве

Рассмотрим реализацию образовательных стратегий мигрантов на примере одного среднего специального заведения, предоставляющего платные образовательные услуги в области юриспруденции, — так называемого «Полицейского колледжа». Многие проинтервьюированные нами ученики из школ Б и Д параллельно получают среднее специальное образование по специальности «юрист» в Полицейском

колледже, куда они ходят в старших классах школы (посещают платные курсы по субботам). Для того, чтобы поступить на эти курсы, нужен только аттестат об окончании неполной средней школы (то есть аттестат 9 го класса), причем неважно какого государства. При поступлении в колледж не требуется ни прописка, ни регистрация, ни прохождение медицинской комиссии. Детей берут при любой успеваемости.

Мы взяли интервью у представителя администрации колледжа. Говоря о трудоустройстве после колледжа, он сказал, что выпускники в основном идут в милицию сразу на офицерские должности. Небольшая часть выпускников продолжает образование в высших учебных заведениях, и если эта специальность юридическая, то они обучаются по ускоренной программе, как после любого другого колледжа. По словам представителя администрации колледжа, иноэтничных учащихся там около 10%; в основном это грузины, армяне и азербайджанцы.

Поддержание идентичности: культурные и религиозные практики, семейное воспитание

Каким образом мигрантам удастся сохранять и поддерживать свою этническую идентичность? Один из способов поддержания идентичности — религиозные традиции и праздники. Практически все респонденты — и дети, и взрослые — отмечали, что в семье празднуют религиозные праздники, соблюдают обряды.

И: А в мечеть выходите?

Р: Да, всей семьей. По праздникам (ученик 9 кл., узбек)

Дети, как правило, соблюдают обряды и предписанные религией практики поведения не так строго, как их родители:

И: — А они намаз читают?

Р: — Мой папа читает пять раз в день. Соблюдает намаз, читает Коран. Он и меня заставляет, но я говорю: «Пап, меня не надо заставлять. Я когда сама захочу, я тогда буду» (ученица 10 кл., узбечка)

Все вот, которые обычаи есть у азербайджанцев, все соблюдаем. Ну, родители этого придерживаются, и стара

ются, чтобы я и этого придерживался. Чтобы не пил там, не знаю, ничего такого не употреблял... Пока я слежу, но иногда бывает, когда я иногда пью, курю. Но чтобы тако го, чтобы я позволял себе много — нет» (10 класс, азерб айджанец, школа Б).

Праздники, как правило, являются поводом собраться вместе мно гочисленным родственникам, знакомым, землякам. Это очень нравит ся детям:

Очень люблю мусульманские праздники — Курбан байрам, навруз и так далее. Все отмечаем, все соблюдаем. Все обычаи и традиции. Гости приходят, родственники, друзья (ученик 10 кл., азербайджанец)

Другой распространенный механизм поддержания этнической идентичности в семье — совместные походы на концерты исполните лей из бывших республик, упоминавшиеся во многих интервью с азерб айджанцами и армянами. Подобные выступления бывают достаточ но регулярно, на них ходят всей семьей, часто с многочисленными друзьями и знакомыми. Для многих наших респондентов посещение подобных концертов было единственным видом контактов с диаспо ральными организациями.

Количественные данные, полученные в опросе школьников, под тверждают материалы интервью. Анализ ответов на вопросы, связан ные с идентичностью — «Насколько строго в семье соблюдают рели гиозные обряды» и «Нравится ли тебе слушать свою народную музы ку» выявляет очень сильные различия между русскими и иноэтничны ми детьми. Поскольку оказалось, что между армянами, азербайджан цами, выходцами с Северного Кавказа и Средней Азии нет различий по частоте выбора того или иного варианта ответа, в данном случае они были объединены в одну группу «иноэтнические».

Насколько строго в семье соблюдают религиозные обряды

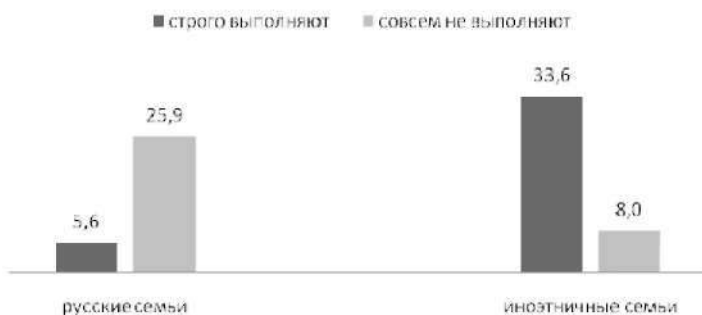


Рис. 10 Распределение ответов на вопрос о религиозных обрядах

Нравится ли слушать свою народную музыку

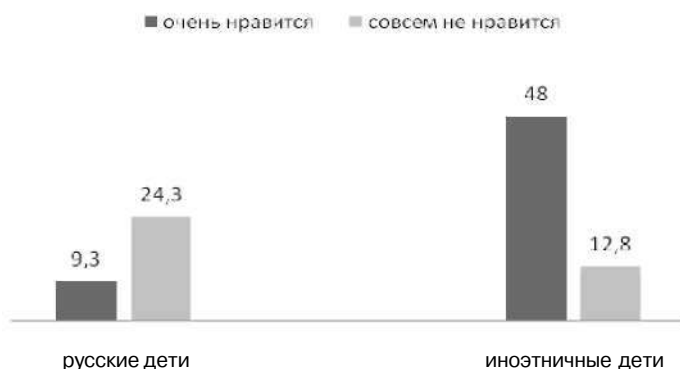


Рис. 11 Распределение ответов на вопрос о народной музыке

Диаграммы говорят сами за себя: в то время как русские дети редко отвечают, что в семье соблюдается строгое выполнение религиозных обрядов, и часто выбирают ответ «совсем не выполняют», иноэтничные дети отвечают ровно наоборот. Та же картина наблюдается и в ответе на вопрос об отношении к народной музыке. Религиозные праздники и национальная музыка являются ресурсами поддержания этнической идентичности в семьях мигрантов.

Что касается связи с диаспоральными организациями, здесь нам не удалось обнаружить заметного участия наших респондентов в каких то мероприятиях, организованных диаспорами. Есть основания считать, что активными участниками диаспоральных организаций являются «другие мигранты» — успешные, образованные, решившие свои на сущные проблемы и теперь озабоченные вопросами поддержания национальной идентичности. Впрочем, по этому вопросу у нас пока недостаточно материала, эта проблема заслуживает дальнейшего изучения.

Остановимся на отличиях семейного воспитания в русских и иноэтничных семьях. Матери респондентки отмечают отличия «своего» стиля воспитания от «русского»:

Знаете, вот воспитание вот...вообще в южанах и в азербайджанцах... по другому мы воспитываем наших детей, чем, допустим, русский. Русские очень много дают свободу детям, они разрешают все (мать, азербайджанка, школа В).

Наибольшее количество различных ограничений традиции накладывают на девушек, причем запреты оказываются достаточно устойчивыми даже для тех, кто давно живет в России.

И: А по поводу мальчиков что говорят?

Р: Нельзя общаться, только когда замуж выйдешь, жених, вот так вот. (ученица 11 кл., грузинка)

Гендерные стереотипы

Учителя отмечают, что девочек из семей мигрантов иногда забирают из школы, чтобы выдать замуж. Кроме того, в рассказах педагогов встречались упоминания о том, у иноэтничных родителей явно разное отношение к образованию мальчиков и девочек: мальчику же лательно получить высшее образование, а девочке достаточно кончить школу. Однако неясно, насколько широко распространены такие представления: в наших собственных интервью с родителями и детьми мы с ними не встретились; напротив, многие родители подчеркивали важность образования для всех своих детей, независимо от пола.

Интересно, что традиционно патриархальная модель воспитания девочек является почти обязательной для предыдущего поколения, выросшего и воспитанного на родине (в Азербайджане или азербай

джаноговорящих районах Грузии). Из 10 азербайджанских матерей (возраст от 25 до 38), которых мы интервьюировали, лишь одна имеет среднее специальное образование, еще две окончили годичные курсы (бухгалтеров и швеи), остальные вышли замуж сразу после окончания 11 или 9 классов. Брак и образование являются в этой системе взаимисключающими возможностями: «Школу закончила, все, меня папа не отпустил до конца заканчивать, меня выдал с 9 класса» (Н., азербайджанка). Единственная респондентка, получившая среднее специальное образование, вышла замуж после окончания педагогического училища и четырех лет работы в школе (т.е. несколько позже других респонденток).

По материалам наших интервью получается, что для девочек, помимо замужества сразу после школы (после 9 или 11 класса), возможны две стратегии профессионализации: «традиционная», предполагающая получение специальности в сфере обслуживания и не требующая высшего образования, и «модернизированная», допускающая широкий выбор специальностей и получение высшего образования.

«Традиционная» стратегия предполагает обучение на курсах и получение специальности парикмахера, косметолога и т.п. При этом курсы нередко сочетаются с обучением в школе, о чем нам рассказывали в интервью некоторые девушки азербайджанки. По словам завуча одной из школ кейсов, богатые родители затем помогают дочери открыть салон («она школу кончит, отец ей салон купит»). К этой же стратегии следует отнести представления матерей младших школьниц о желательных для девочек профессиях: медсестры, воспитательницы детского сада. Забота о внешности, здоровье, детях рассматривается как женская сфера.

Матери маленьких детей, говоря о желаемом будущем для своих дочерей, как правило, придерживаются «традиционной» стратегии. Однако в интервью с ученицами старших классов нам чаще встречалась «модернизированная» стратегия — девушки указывают в интервью гораздо более широкий круг специальностей, не связанных с традиционными представлениями о подходящих для женщины профессиях. Чаще всего в качестве желаемых профессий девушки называли профессию юриста, журналиста, психолога, стоматолога. Интересно, что иногда эти две стратегии могут совмещаться: так, девочка азербайджанка учится на факультете менеджмента в Техническом колледже управления и коммерции, далее предполагает поступать в

ИНЖЭКон или ФИНЭК, но уже окончила (пока училась в школе) курсы парикмахеров.

Иногда «традиционная» и «модернизированная» стратегии вступают в противоречие:

Р.: А я с детства мечтала стать МВД. Учиться и работать. Вот у меня сейчас возможности там учиться. И я вот решила туда пока время есть.

И.: А мама одобряет твой выбор?

Р.: мама да, одобряет.

И.: А у нее ... она, может, что то еще предлагала? Какие варианты рассматривались?

Р.: Она предлагала идти на парикмахера учиться, а я сказала у меня терпения не хватит на это. И вот туда решили вместе (девочка азербайджанка, 10 класс)

Из анализа интервью можно заключить, что воспроизводство этнических гендерных стереотипов зависит от уровня образования родителей и длительности проживания семьи в России. Так, дочь мигрантов из Азербайджана, имеющих высшее образование, родившаяся уже в России, имеет амбициозные планы относительно своего профессионального будущего.

И: — А куда ты хочешь поступать?

Р: — Ещё неизвестно. Я вообще много чего хочу. Я хотела сначала что то вроде языковедения. Мне это нравится. А потом решила, что это сложно, но даже не в этом дело. <...> Что я еще хотела? Чтонибудь связанное с психологией. Ещё когда я была в детском садике, я хотела быть психологом или логопедом. <...> Сейчас, не знаю, хочу что то с медициной выбрать. <...> Я хотела бы, наверное, педиатром быть. Я думаю, это лучше. Остальное сложнее, на верное. <...> Я хочу, чтобы образование мне помогло как то. А не как сейчас: учатся на одного, а работают не по специальности. Мне это не нравится. Хочу, чтобы работа была... Чтобы ценили работу, которую я буду делать. (Ученица 8 класса, азербайджанка).

Социализация помимо учебы: кружки и дополнительные занятия

Внешкольные занятия (кружки, секции) являются наряду со школой мощным фактором социализации. Учителя и школьная администрация в своих интервью подчеркивали, дети из семей мигрантов активно участвуют в школьной самодеятельности, в спортивных и иных кружках.

В интервью со школьниками мы задавали им вопрос о дополнительных занятиях — кружках и секциях в школе или вне ее. Среди азербайджанских мальчиков практически все в интервью в качестве дополнительных занятий называют бокс, «качалку», спортивные единоборства и пр., а девочки — танцы и очень редко исключением какие то другие кружки.

Анализ базы данных показал, что в ответе на вопрос о занятиях спортом существуют значительные межэтнические различия, а также сильные гендерные отличия. Результаты представлены на рисунке.

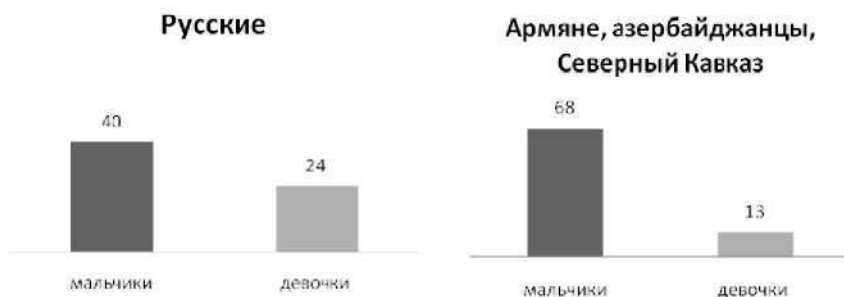


Рис. 12 Доля мальчиков и девочек, занимающихся спортом, в разных этнических группах

Как видно, данные опроса подтверждают, что занятия в спортивных секциях чрезвычайно популярны у армянских, азербайджанских, северокавказских школьников — тем или иным спортом занимаются почти 70% из них. Русские мальчики занимаются спортом значительно меньше (40%, различия высоко достоверны). Если сравнить спортивные занятия девочек из разных этнических групп, мы увидим, что этот процент колеблется от 14 до 24%, однако эти различия недостоверны.

Интересный результат получается при сравнении мальчиков и девочек в пределах одной этнической группы. Гендерные различия по от

ношению к занятиям спортом сильнее выражены для народов Северного Кавказа и армян, несколько в меньшей степени — для азербайджанцев. Отношение шансов по параметру занятий спортом между мальчиками и девочками для группы народов Кавказа и Закавказья равно 14. Для русских различия между мальчиками и девочками тоже есть, но значительно менее выраженные: отношения шансов равно 2,10.

Эти результаты ещё раз подтверждают, что существуют различия в воспитании мальчиков и девочек. Однако воспитание девочек очень сильно зависит от социально экономического статуса родителей, а также от того, откуда они родом.

Дружеские взаимоотношения и коалиции сверстников

Дружбы и общение детей мы изучали как путем интервьюирования, так и в анкетном опросе. В интервью детей спрашивали о том, откуда у них преимущественно друзья (из школы или вне ее), как они проводят время и т.д. Вопрос о национальности друзей специально не задавался, но часто дети сами поднимали его в интервью.

И: Расскажи мне про твоих друзей. Есть ли у тебя друзья в школе?

Р: Ну, да. У меня, вот, подруга одна есть. Очень моя хорошая... самая самая лучшая. Мы с ней с первого класса учимся вместе. И еще одна моей нации девочка тоже, моя землячка, мы с ней очень хорошо ладим.

И: А первая... она русская по национальности?

Р: Нет, она узбечка. (ученица 9 класса, азербайджанка)

Чаще всего дети отвечали, что их друзья учатся в этой же школе, хотя не обязательно в этом же классе. Кроме того, друзья часто живут в том же дворе или занимаются в той же спортивной секции.

Иноэтничные мигранты чаще, чем русские дети, называли среди своих друзей родственников, а также детей друзей и знакомых своих родителей, что подтверждает гипотезу о более плотных этнических связях мигрантов. Наиболее включены в этнические сети армянские и азербайджанские дети.

И: У тебя только из азербайджанцев друзья?

Р: Нет, русские тоже есть.

И: А кого больше?

Р: Честно говоря, азербайджанцев намного больше. (ученик 11 класса, азербайджанец)

В основном, с армянами. Но у меня много друзей и русских. Я со всеми общаюсь, можно сказать. ... в принципе, со всей школой общаюсь худо бедно, но больше, вот, с армянами. (ученик 10 класса, армянин)

Как известно, в Санкт Петербурге именно азербайджанцы и армяне являются самыми многочисленными группами мигрантов. Для других этничностей, менее представленных в Петербурге, плотность этнических сетей меньше, и у детей нет возможности выбирать друзей своей этничности.

Р: Ну, Саша, Рома, Денис, Улумбек. Еще Максим, Илья. Гуляем часто, в футбол играем.

И: — А у Вас есть друзья, у которых родной язык — грузинский?

Р: — Нет.

И: — И Вам не жалко, что таких нет?

Р: — Да вот пока не удавалось находить.

И: — А родителей, может быть, есть знакомые? С их детьми, которые могли бы по грузински говорить, Вы не общаетесь?

Р: — Общаюсь, но здесь вопросы в километрах.

И: — Они в других местах живут?

Р: — Да. Мы с ними видимся редко. (ученик 11 класса, грузин)

Роль диаспор в выборе друзей прослеживается только для армян: несколько раз в дети говорили в интервью, что познакомились с друзьями на «армянских вечеринках» или в армянской церкви.

В школе я с разными общаюсь... а те, которые вне школы — они армяне почти все. Мы в церкви познакомились. (ученик 9 класса, армянин)

И: Ну, а эти друзья... те друзья, которые вне школы, они откуда?

Р: Они... большинство из них армяне.

И: А где ты с ними познакомился?

Р: На армянской вечеринке. (ученик 11 класса, армянин)

Р: ... я вообще только последние два года с армянами начал общаться. До этого я общался только с русскими. Как то брат позвал меня на вечеринку... Ну, я пошел и там познакомился уже с армянами. Потихонечку начал развивать с ними общение.

И: А это была вечеринка, которую проводит диаспора, или просто?..

Р: Ну, от армянского землячества, да. (ученик 10 класса, армянин)

Среди всех интервью детей мигрантов, в которых содержится информация об этничности друзей (всего таких интервью было 19), в четырех случаях число русских друзей превосходило число друзей мигрантов; в 7 случаях их было поровну, и в 8 случаях дети среди своих друзей называли только мигрантов, в то время как не встретилось ни одного случая, чтобы среди друзей были только русские. Можно заметить некоторую разницу в этническом составе друзей в школе и вне школы. Если среди «внешкольных» друзей значительно чаще встречаются люди своей национальности, то в классе называют друзей самых разных этничностей. Это вполне объяснимо: в классе редко представляется возможность выбора друзей именно своей этничности. Таким образом, в классах складываются не этнические, а «мигрантские» коалиции сверстников.

Ну, у меня в классе четыре... нет, три близких друга моих. Это Ахмет, Марсель и Мурат. Ахмет — азербайджанец, Марсель — киргиз, Мурат — дагестанец. (ученик 11 класса, армянин)

Шаха — он из Таджикистана. Мураз из Азербайджана. Турал и Эльчин тоже из Азербайджана. Эдгар — лезгин. (ученик 10 класса, азербайджанец)

Педагоги в своих интервью также подчеркивали, что в школе складываются не этнические (мононациональные), а именно мигрантские сети:

Я могу сказать, что там нет такого, что они собираются как азербайджанцы. Там просто, как бы, вот нерусские, скажем, дети... неславянской национальности... они разные могут быть — и армяне, и азербайджанцы... (соцпедагог, школа К).

Как уже было сказано выше, большинство детей мигрантов посещает различные секции по борьбе, боксу и другим боевым искусствам. Общение в рамках спортивных секций способствует созданию дружеских отношений и формированию дружеских сетей. Также «мигрантскому» характеру сетей способствуют особенности проживания. Хотя в Петербурге пока еще нет районов компактного проживания мигрантов, есть места точечной концентрации: общежития, расселенные дома, некоторые места спальных районов с дешевым съемным жильем. Неудивительно, что дети находят друзей в своем доме или дворе (особенно если они при этом ходят в одну школу).

Во многих интервью мы слышали, что детям безразлична национальность их друзей, однако в ряде случаев (особенно в старшем возрасте) могут возникнуть сложности. Характерный случай описывается в следующем интервью с девочкой армянкой:

Р: У меня была лучшая подруга Ханым, мы с ней два года были близкими подругами. А потом у нее появился парень, азербайджанец, и он ей запретил со мной общаться... Вы, наверное, не знаете, война там была?

И: Знаю.

Р: И вот так теперь, не общаемся больше. Но у меня теперь другая подруга азербайджанка, Хадиджа. (ученица 10 класса, армянка)

Самой девочке не важна национальность подруги — две ее лучшие подруги азербайджанки, хотя она знает, что ее отец не одобряет дружбы армян с азербайджанцами (как объясняет дальше девочка в своем интервью, ее папа категорически против дружбы с дочерью с азербайджанскими мальчиками, а с тем, что дочь дружит с азербайджанскими девочками, готов смириться, хотя тоже не очень доволен). Однако появление такого важного фактора, как «молодой человек», меняет ситуацию дружбы между армянской и азербайджанской девочками. О подобных случаях нам рассказывали также учителя: если

дети младшего возраста дружат, не обращая внимания на национальность, то в старших классах, а особенно в отношениях между мальчиком и девочкой, национальность может иметь значение.

Анализ сетей общения в классах

В отношении мигрантов и других социальных меньшинств широко используются концепции "социального исключения" и "дискриминации". В качестве противодействия исключению и дискриминации предлагаются меры "социальной инклюзии". Во всех случаях имеются в виду все формы депривации, сколь угодно мелкие, которые мешают людям и группам полноценно участвовать в жизни общества. Политика социальной инклюзии, например, по отношению к детям с ограниченными возможностями, подразумевает максимальное снятие всех барьеров — материальных, технических, социальных — к их взаимодействию со сверстниками. Анализ социальных сетей в классе и школе представляется самым прямым и мощным средством изучения социального исключения. Эти же методы могут применяться для оценки результатов применения политики социальной инклюзии.

Сетевой подход изучения мигрантов в последние годы набирает популярность в разных странах. Его использование дает новую перспективу при изучении межэтнических отношений и позволяет количественно измерить взаимосвязь между включенностью в социальные сети и интеграцией (Baerveldt e.a., 2004, 2007; Vermeij & Van Duijn, 2009; Luken & Tranmer, 2010). В отличие от традиционных социологических «опросов мнений», исследование внутришкольных социальных сетей позволяет измерить не установки и мнения, а реальные интеракции в классе/школе.

Стандартным способом получения данных о сетях взаимодействий и взаимоотношений, известным со времен основателя социометрии Дж.Л.Морено, является "метод называния имен" (nomination technique): например, школьников просят назвать имена одноклассников, с которыми они взаимодействуют тем или иным образом. Графическое изображение этих связей позволяет идентифицировать как наиболее часто называемых (самых популярных), так и тех, кого никогда не называют (кто находится в изоляции). Большое количество положительных выборов, полученное учеником, указывает на его высокий социальный статус в классе; в свою очередь, большое количество отрицательных выборов является показателем "отверженности".

Особенность "сетевых" данных в том, что они не подлежат обработке стандартными статистическими методами. Основным допущением стандартной статистики является допущение о независимости наблюдений. Поскольку для сетевых данных это условие не выполняется, возникла необходимость разработки специальных методов анализа, относящиеся к направлению Social Network Analysis. Это направление в последние годы претерпевает бурное развитие; разрабатываются специальные программы, позволяющие анализировать сетевые данные. В качестве самых известных программ можно назвать Ucinet, Pajek, StocNet, Siena, PNet. Собранные нами данные о взаимодействиях внутри классов в дальнейшем будут проанализированы с помощью метода p2 model, реализованного в программе StocNet (Vermeij & Van Duijn, 2009). Этот метод является аналогом логистической регрессии для сетей и позволяет статистически проанализировать влияние отдельных факторов с учетом других — например, если мы хотим узнать, какова роль этничности в формировании дружб, контролируя при этом такие факторы, как пол и успеваемость. Это единственная на сегодняшний день программа сетевого анализа, позволяющая анализировать одновременно большое количество сетей. Однако ее применение ограничено чрезвычайной трудоемкостью подготовки и перекодирования данных для анализа.

В анкету было включено два вопроса на дружеские отношения между одноклассниками: «Напиши, с кем ты больше всего общаешься в классе»; «Напиши, с кем ты меньше всего общаешься в классе». В каждом случае можно было назвать до 5 фамилий. Первоначально эти данные были закодированы нашими коллегами из ульяновского центра «Регион» в программе «Sociometry.Pro». Для анализа сетей мы перекодировали полученные матрицы и ввели их в программу UCINET, в которой и проводился дальнейший анализ. В данном издании мы ограничимся визуальным анализом сетей и элементарной дескриптивной статистикой.

Нас интересовал вопрос, какое влияние этничность оказывает на положение ребенка в «социальной ткани» класса: чаще ли иноэтничные дети оказываются в изоляции или на периферии общения; образуют ли они замкнутые «мигрантские» группировки или дружат также и с русскими детьми. Отчасти ответить на эти вопросы позволяет визуальный анализ «карт общения».

По результатам ответов школьников на вопрос «С кем ты больше всего общаешься в классе» были построены «карты общения» для всех

60 классов. Карты строились с помощью программы NetDraw. Ниже будут приведены и проанализированы несколько таких карт; поясним, что на них изображено.

Каждый кружок на рисунке обозначает ученика; стрелочки между кружками — направление выбора (стрелка направлена от того, кто выбирает, к тому, кого выбирают). Во многих случаях выборы были взаимными — оба члена пары называли друг друга среди тех, с кем они больше всего общаются. Такие взаимные выборы отражают более тесную связь между акторами, которую можно считать дружбой. Размер кружка пропорционален количеству положительных выборов, полученных данным актором: чем чаще этот ученик был назван однокурсниками, тем больше размер кружка. Таким образом, размер кружка отражает популярность ученика среди одноклассников. Мальчики и девочки обозначены кружочками разных оттенков (мальчики — темнее, девочки — светлее); в тех случаях, где надо было обозначить этническую принадлежность, кружочки, обозначающие иноэтничных мигрантов, обведены черными квадратиками. Разберем несколько карт в качестве примера.

Класс 1

Первая карта представляет собой наиболее типичную картину, повторяющуюся в большинстве случаев: класс представляет собой единую структуру с довольно высокой плотностью связей.

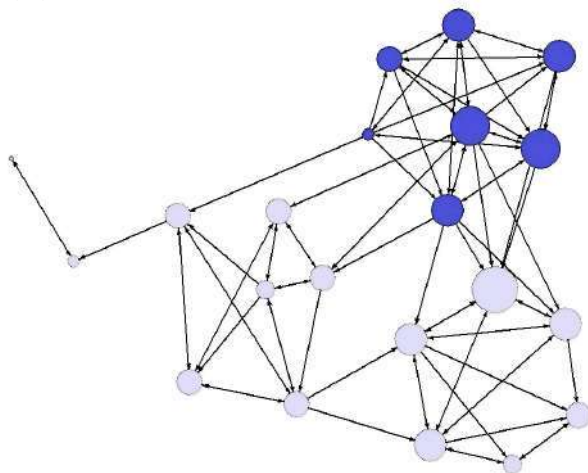


Рис. 13 Социограмма класса 1. Обозначены мальчики и девочки

На рисунке хорошо видно, что мальчики (темные кружочки) преимущественно общаются с мальчиками, девочки с девочками. Мальчиков в этом классе всего 7 человек, и все они общаются друг с другом; девочек вдвое больше, и они образуют две группы, каждая из которых тесно общается внутри себя. Две девочки оказались на периферии; с ними явно общаются меньше, чем с другими, и сами они назвали мало друзей. Из многочисленных исследований подростковых дружб известно, что самым сильным фактором, определяющим выбор друзей у подростков, является пол: девочки дружат с девочками, мальчики с мальчиками; в данном случае мы видим явное подтверждение этого факта.

Распадение класса на дружеские компании, или коалиции, становится еще заметнее, если оставить на рисунке только реципрокные связи, то есть только взаимные выборы, когда оба члена пары назвали друг друга.

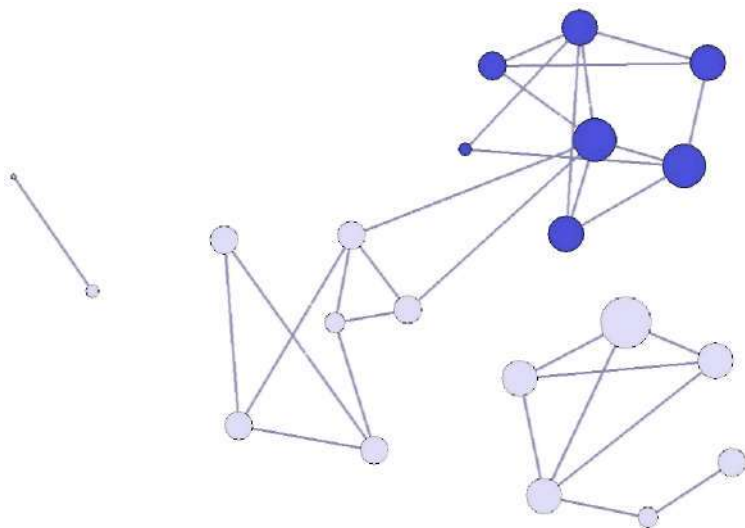


Рис. 14 Социограмма класса 1 — только реципрокные связи

На этом рисунке четко видно, что в классе существует несколько коалиций, или дружеских компаний: компания мальчиков, две компании девочек (причем две девочки из одной компании дружат также с одним мальчиком), а также отдельно от остальных пара девочек, которые дружат только друг с другом и больше ни с кем.

На следующем рисунке кружочки, обозначающие иноэтничных мигрантов, обведены черными квадратами. В этом классе восемь нерусских учеников (почти 40%): четверо армян (два мальчика и две девочки), азербайджанец, двое узбеков (мальчик и девочка) и абхазка. Как видно из рисунка, нерусские дети не образуют отдельной коалиции, но распределены по трем компаниям класса. Мальчики — армянин, азербайджанец и узбек — дружат друг с другом, а также с русскими одноклассниками; один из мальчиков дружит также с двумя девочками. Две иноэтничные девочки входят в одну из компаний девочек, три — в другую.

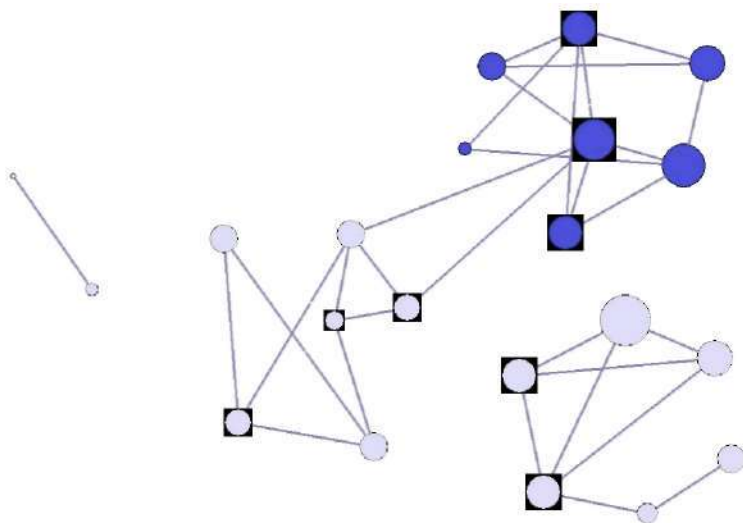


Рис. 15 Социограмма класса 1 — только реципрокные связи. Обозначены мальчики, девочки и иноэтничные мигранты

Класс 2

На карте другого класса мы видим иную конфигурацию, напоминающую по форме бабочку. В этом классе есть две компании (одна состоит из одних только мальчиков, другая — преимущественно из девочек), общающиеся внутри себя и не общающиеся друг с другом; при этом есть один человек, с которым общаются как девочки, так и мальчики из обеих компаний. Следует сказать, что такая конфигурация встречается весьма редко.

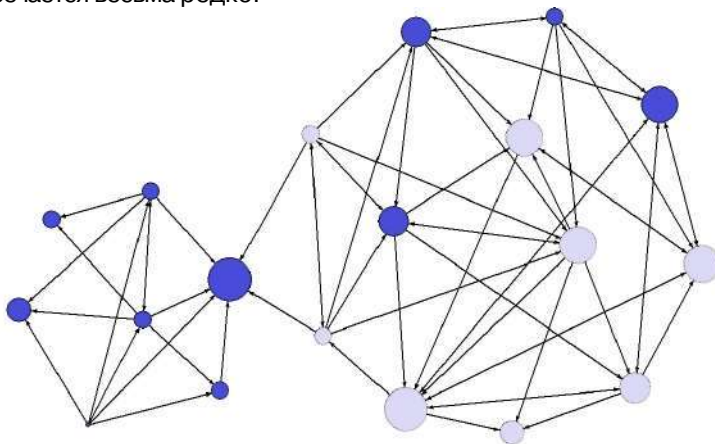


Рис. 16 Социограмма класса 2. Конфигурация «бабочка».

Что касается иноэтничных мигрантов, то и здесь, как и в предыдущем случае, они не образуют отдельной компании, но входят в разные компании класса.

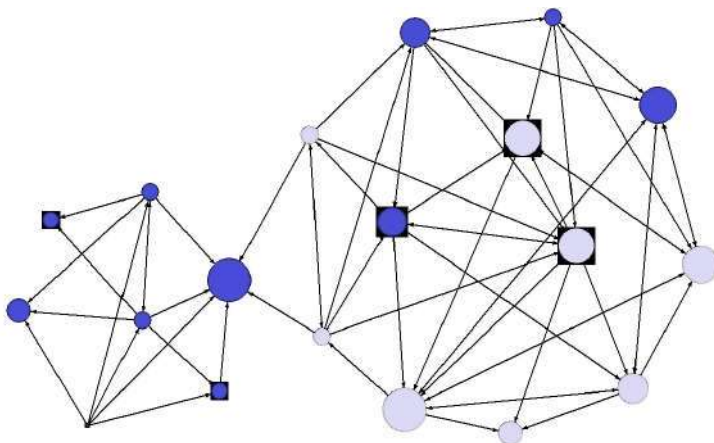


Рис. 17 Социограмма класса 2. Обозначены мальчики, девочки и ино этнические мигранты

Класс 3

Довольно редко встречалась конфигурация сети, когда несколько человек (обычно 2-3) образовывали отдельную компанию, никак не связанную с остальным классом. Пример такой структуры приведен на следующем рисунке.

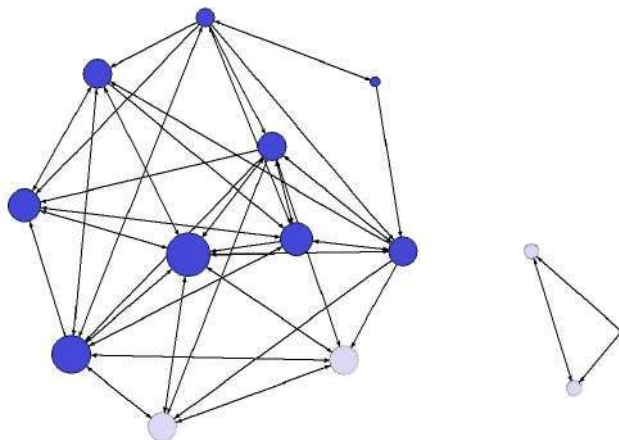


Рис. 18 Социограмма класса 3. Конфигурация с двумя группами.

Как видно, в данном случае эту отдельную компанию составляют три девочки. Как оказалось, небольшие изолированные группы всегда бывают сформированы из детей одного пола, причем это могут быть как мальчики, так и девочки. Однако ни в одном случае из 60 классов нам не встретилась ситуация, когда такая изолированная группа была образована иноэтничными детьми.

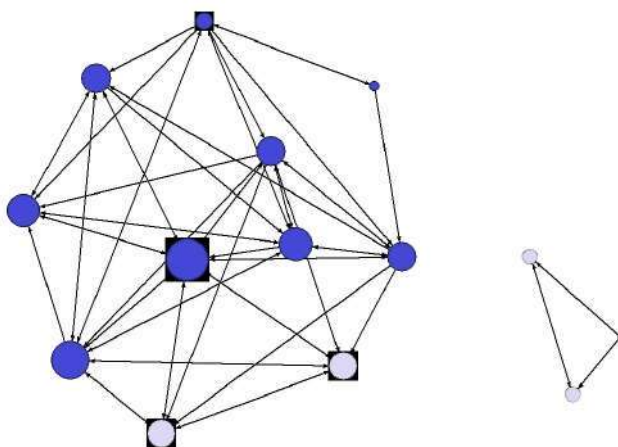


Рис. 19 Социограмма класса 3. Обозначены мальчики, девочки и иноэтничные мигранты

Приведем еще несколько примеров конфигураций внутри классных сетей. Как и в разобранных примерах, на всех картинках светлые кружочки изображают девочек, темные кружочки — мальчиков, квадраты — иноэтничных детей.

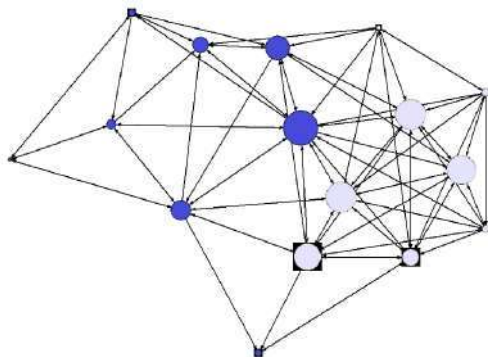


Рис. 20 Социограмма класса 4

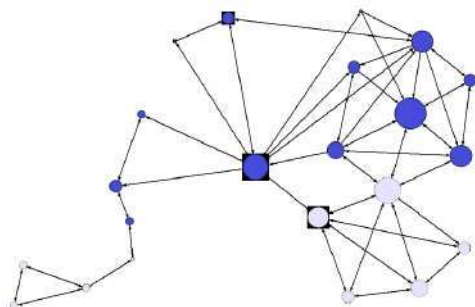


Рис. 21 Социограмма класса 5

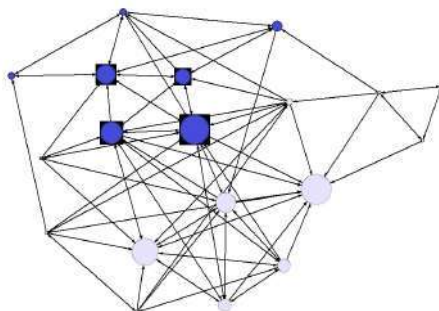


Рис. 22 Социограмма класса 6

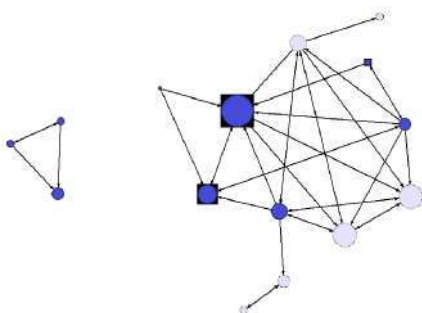


Рис. 23 Социограмма класса 7

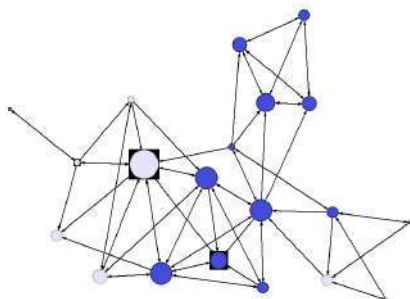


Рис. 24 Социограмма класса 8

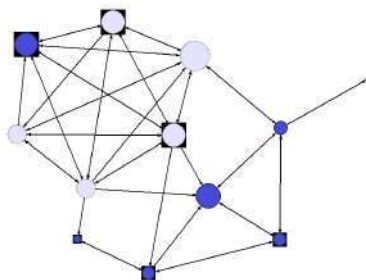


Рис. 25 Социограмма класса 9

Результаты визуального анализа множества карт подтверждают ин формацию, полученную нами в интервью с детьми и учителями: ино этнические дети никогда не образуют замкнутых изолированных групп пировок внутри классов; во всех случаях они были включены в общую социальную ткань класса и общались не только друг с другом, но и с русскими детьми. При этом дружеские связи между нерусскими деть ми формируются поверх этнических различий.

Еще один важный вывод, полученный при анализе данных о внутри классном общении, состоит в том, что русские дети при выборе друзей не обращают внимания на этничность: доля иноэтничных детей, кото рых они называют в анкете, пропорциональна их доле в классе, при чем это касается как положительных выборов («с кем ты больше всего общаешься»), так и отрицательных («с кем ты меньше всего общаешь ся»). Что касается иноэтничных детей, здесь ситуация другая: в случае положительных выборов они называли иноэтничных одноклассников с большей частотой, чем те были представлены в классе, а в случае отрицательных выборов — наоборот, с меньшей. Подобная асиммет рия в выборе общения этнического большинства и этнического мень шинства была обнаружена в исследованиях наших бельгийских и гол ландских коллег (Baerveldt e.a., 2007; Vermeij e.a., 2009).

Данные анкетирования об общении в классе позволили построить для каждого ученика индексы «популярности» и «отверженности». Индексы считаются по формуле: число выборов, полученных данным учеником, деленное на число учеников в классе минус один². Величи на этого индекса может колебаться от 0 (если человека никто не вы брал) до 1 (если его выбрали все). В случае положительных выборов мы говорим о популярности, в случае отрицательных — об отвержен ности. Сравним характер распределения этих индексов для русских и иноэтничных детей.

² Эта характеристика актора в сетевом анализе называется *normalized in degree centrality*.

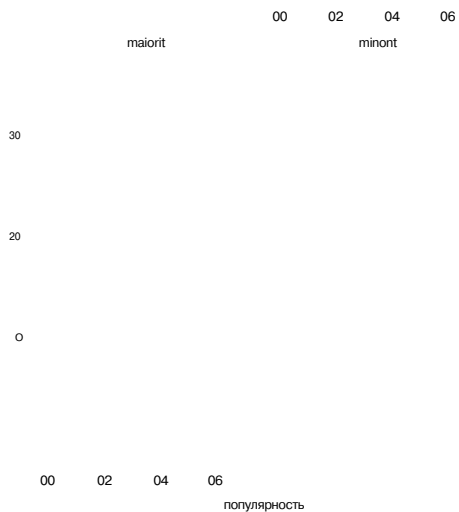


Рис. 26 Гистограмма распределения «индекса популярности» в группах русских и иноэтничных детей

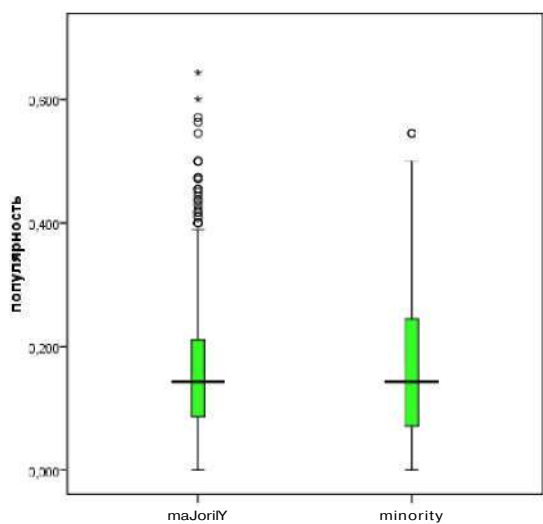


Рис. 27 Медианно-квартильный график «индекса популярности» в группах русских и иноэтничных детей

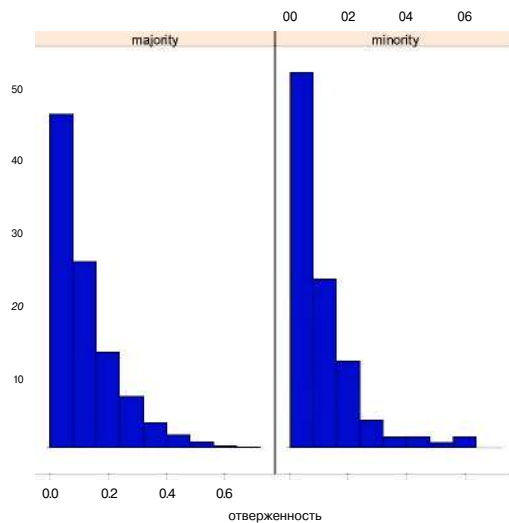


Рис. 28 Гистограмма распределения «индекса отверженности» в группах русских и иноэтничных детей

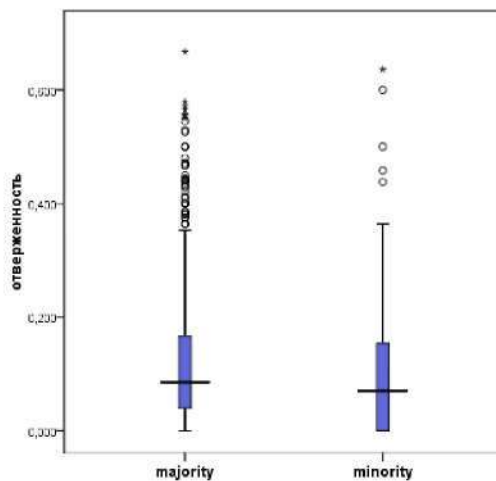


Рис. 29 Медианно-квартильный график «индекса отверженности» в группах русских и иноэтничных детей

На Рис. 26 и 28 приведены гистограммы частот индексов «популярность» и «отверженность» для русских и иноэтничных детей, на Рис. 27 и 29 — характеристики распределения (медиана, верхний и нижний квартиль и разброс данных). Как видно из графиков, распределения для «этнического большинства» и «этнического меньшинства» статистически не отличаются.

Таким образом, результаты анализа анкет позволяют сказать, что в изученных нами школах Санкт Петербурга популярность иноэтничных детей не отличается от популярности этнического большинства; то же самое касается отверженности. Возможно, что в каких то других школах дальнейшие исследования обнаружат влияние этничности на популярность школьников в классе, но пока что наши данные показывают, что в социальных сетях школы нет социального исключения иноэтничных детей.

Опыт работы у детей мигрантов

Выше рассматривалась работа как альтернативный школе жизненный сценарий детей из семей иноэтничных мигрантов или как стратегия адаптации к новой языковой среде (перед возвращением в школу). Рассмотрим опыты работы, которые есть у детей мигрантов и их местных сверстников.

Дети могут помогать родителям, работая вместе с ними: в кафе (ученик 11 класса школы Д, молдаванин; ученица 10 класса, узбечка) или трудоустраиваются в бизнесе своих родственников и знакомых своих родителей.

И: А ты не пробовал устроиться подрабатывать в Питере, в автомастерской?

Р: А я работал. В прошлом году. У нас есть родственники, точнее, знакомые, и работал у них. Понравилось. Так, нормально работал. Больше по покраске (армянин, ученик 8 класса школы Г).

Далее в интервью выясняется, что мальчик работал по выходным (*Вечером меня бы мама не отпустила. Мне только 14 лет*), но затем был вынужден оставить работу, так как получил неудовлетворительные оценки в школе. Финансовый вопрос в этой семье достаточно значим, так как отец умер, и мальчик полагает, что он должен содержать мать, когда вырастет. Несмотря на это, работа рассматривается как

дополнительная деятельность, которая не должна препятствовать основной деятельности — обучению в школе.

В наших интервью упоминались следующие разновидности трудовой деятельности, в которую включены школьники: разнорабочий, грузчик, промоутер, курьер, работник кафе («МакДональдс», «Чайная ложка»), помощник в автомастерской. Достаточно разнородный список «профессий» не отличается принципиально от занятости школьников немигрантов.

Пути овладения русским языком

Знание русского языка различно в разных группах трудовых мигрантов и зависит от совокупности факторов: страны предыдущего проживания и этничности; городского или сельского происхождения; образования; пола; времени проживания и опыта работы в России. В каждой их этнических групп действуют следующие закономерности: уроженцы деревни с низким образованием владеют русским языком хуже, чем горожане с высоким (средним специальным или высшим) образованием, а мужчины обычно знают русский лучше, чем женщины. Последний фактор — гендерный — особенно существенен для азербайджанцев, так как в этой группе матери практически никогда не работают и в целом ведут достаточно замкнутый образ жизни. Нам встречались случаи, когда женщины жили в России по 10–12, и при этом практически не знали русского (не могли объясняться). В интервью с такими респондентками нам приходилось прибегать к услугам переводчиков — азербайджанских студентов.

Редкое среди азербайджанок знание русского может стать дополнительным капиталом: одна из азербайджанок (1980 г.р., родилась в Баку, в Санкт-Петербурге живет 11 лет) считается среди других родителей мигрантов школы Б экспертом в вопросах русского языка, переводит их разговоры с учителями и т.д.

Как правило, женщины азербайджанки способны объясниться на русском. Вот образец речи одной из респонденток:

Нормально было. Не так плохо, не очень. Средненько. Большой дом школы. Ничего. Большой просто — это не нравилось. Очень сильно большой. Там каша маша, так сказать. Там туда залезешь — никого не найти. Такой пытиэтажная, большой очень длинный школ, не знаю, сколь

ко детей! (мама азербайджанка, школа Б, здесь живет 12 лет).

Русский язык азербайджанок имеет ряд особенностей, связанных с интерференцией родного языка (например, с отсутствием в азербайджанском языке грамматического противопоставления мужского и женского рода, что приводит к унификации этой категории и в русском — преимущественном использовании окончаний мужского рода, ср. *длинный школ*), или накладываемых самой ситуацией использования неродного языка.

Большинство мигрантов никогда не учило русский язык специально (лишь единицы учили русский язык в школе). Кроме того, большинство женщин мигрантов первоначально осваивает русский язык в общении с другими мигрантами, для которых русский язык также не родной. Как отмечает узбечка (мама ученика из школы Г), администрация гостиницы, где она работала уборщицей, требовала говорить на работе только по русски, и группа работавших там узбекских женщин, составивших технический персонал, общалась в рабочее время на русском. Таким образом, мигранты осваивают не собственно русский язык, а его пиджинизированную форму, распространенную среди мигрантов. (Пиджин — язык с радикально упрощенной грамматикой и сокращенным словарем, который ни для кого из говорящих на нем не является родным; в силу своей упрощенности пиджин способен обслуживать лишь ограниченный класс ситуаций общения.)

Мужчины мигранты в среднем говорят по русски лучше, чем женщины, однако это все же билингвизм с доминированием родного языка, т.е. их возможности выражения на русском языке несколько ограничены, по сравнению с родным языком (как правило, рамками бытового общения на русском), а во многих ситуациях для них естественно использовать только родной язык (например, для выражения эмоций во время конфликтов или боли).

Всегда так — когда ссоришься или плачешь, идет родной язык... от души. Вот, женщина когда.... любой национальности... идет беременная и хочет рожать, она обязательно на своем языке скажет: «Мама». Обязательно. Вот, обратите (армянин, отец учениц школы А).

Дети из семей трудовых мигрантов знают русский язык лучше, чем их родители. Языковые возможности большинства детей

старшеклассников, у которых мы брали интервью, можно охарактеризовать как сбалансированный билингвизм. Следует оговорить, что учителя упоминают о детях, привезенных в Россию в достаточно взрослом возрасте и не овладевших русским языком в достаточной мере, однако такие дети не попали в число интервьюируемых. Эти различия не только количественные (знание большего числа слов и конструкций, меньшее число ошибок в грамматике), но и качественное, так как дети осваивают русский язык в общении со сверстниками, для которых он является родным. Для детей нехарактерно встречающееся среди взрослых мигрантов освоение основ русского языка в общении с другими мигрантами, поскольку у нас пока еще нет школ и классов, где большую часть контингента составляют мигранты. Сбалансированность обоих языков проявляется в возможности свободного выражения различных тем на родном и на русском языке (т.е. выбор того или иного языка обусловлен в каждом конкретном случае привычкой, языковым окружением, темой, но не возможностями; теоретически ребенок может поддерживать разговор о политике, освоении космоса или религиозных предпочтениях на любом из двух языков, хотя обычно выбирает один из них, тогда как слабовладеющие языком взрослые мигранты могут не иметь достаточно лексики для подобных бесед на русском).

Полнота владения русским языком для детей мигрантов зависит от возраста, в котором ребенок получил доступ к русскому языку. Наиболее естественная адаптация происходит в тех случаях, когда ребенок ходит в детский сад (на русском языке) и начинает говорить по русски и на родном языке практически одновременно. Эти дети отмечают в интервью, что не испытывают сложностей с русским языком и часто не помнят, когда и как начали говорить по русски. Учителя также отмечают разный уровень владения языком у детей, посещавших или не посещавших детский сад. Вот как описывает процесс овладения русским языком отец ученицы младших классов:

Когда, вот, Мария у меня... год и семь месяцев было... я в садик отдал... в ясли... Вот, она как то «мама», «папа» уже говорила... Я начал и на армянском наравне, и на русском, чтобы у нее акцент исчез. Почему? Потому что как бы я ни разговаривал грамотно, все равно акцент у меня остался. Я хочу, чтобы у детей акцент не остался, но они

одинаково знали и тот, и тот язык (армянин, отец ученицы из школы А).

Если ребенок не посещал садик на русском или ходил туда недолго, то его компетенция в русском языке препятствует успешному обучению в школе и постепенная языковая адаптация происходит в младших классах, как в следующем случае:

*Старшая без троек совсем пока (тьфу, тьфу), а младшая ... тройка, четверка вот так. Младшая. Я это думаю... как сказать, **мало в садик ходила, из-за этого, я так думаю.** А так... русским языком чисто говорят, читать умеют, писать умеют, все умеют. Просто, как сказать, потихоньку пойдет, я так думаю. Учитель тоже так говорит (мама азербайджанка, школа Б).*

Количественные данные не демонстрируют статистически значимой связи между длительностью проживания в России и успеваемостью (см. ниже раздел «Выбор языка и успеваемость»), однако в интервью эта тенденция прослеживается. Мальчик (узбек, ученик 9 класса школы А), окончивший сад и два класса школы на узбекском языке, начал учить русский в третьем классе. Он отмечает, что двойки у него бывают преимущественно по русскому языку.

Кроме того, дети, оказавшиеся в России сразу перед школой, рассказывали, что испытывали трудности с языком:

Р.: да были очень большие сложности. Я вообще ни одного слова не могла связать и сказать человеку. Только привет, пока, бабушка, дедушка. И все.

И.: И ты пошла в первый класс...

Р.: И я пошла в первый класс, и мои одноклассники помогли мне все это делать, помогли по русски. Сейчас они мне тоже помогают. Учителя помогали (азербайджанка, ученица 9 класса школы Б).

Как правило, дети, не прошедшие детский сад, осваивают русский язык в школе и во дворе. Практически все респонденты отмечают, что родители не помогали им в изучении языка, так как, в большинстве случаев, сами не слишком хорошо знали русский язык. Помощь оказывают, по словам детей мигрантов, сверстники и учителя (как в приведенном выше интервью). Кроме того, многие дети подчеркивают

самостоятельное освоение языка. Мальчик, выучивший русский язык в возрасте 10 лет, вспоминает, что сначала просто слушал, как говорят другие, и постепенно осваивал русский:

*Ну, у меня велосипед был, там, папа покупал. И, вот, когда я выезжал, там, ездил, катался и просто, слышал, как разговаривают другие. И сначала, там, недопонимал, но потом стал понимать, так, по чуть чуть, по чуть чуть. (...) Я просто, вот, катался мимо, слышал как разговаривают, сначала учился. Потом, там, подходил. Они просили, там: «Как тебя зовут?». Там, всякое такое. Ну, потом стал учиться. Ну, научился русскому.
И: А как ты стал учиться? По учебникам или как ты учился?*

Р: Нет, просто... вот, выхожу на улицу, вот, разговаривают люди. Просто, вот, слышу. Потом прихожу домой и думаю. Просто, вот, думаю, чего там они говорили. Иногда... ну, чуть чуть понимал, но полностью не очень. Ну, даже сейчас не очень, там, некоторые слова не знаю. А так... ну, разговаривать хорошо умею... нормально (таджик, ученик 7 класса школы 3, 15 лет).

Знание родного языка

Другая сторона двуязычия мигрантов — возможность утраты родного языка и полной языковой ассимиляции. Сбалансированный билингвизм респондентов школьников может смениться доминированием русского языка в случае русскоязычного окружения в дальнейшем. Стандартный путь утраты языка в диаспорах составляет три поколения. Большинство наших респондентов представляют второе поколение мигрантов, т.е. в Петербург приехали их родители или они сами в дошкольном и младшем школьном возрасте, их семья состоит из родителей и самих детей, живущих в Петербурге, тогда как поколение пра-родителей находится в другой стране и использует другой язык.

В самой многочисленной группе респондентов — азербайджанцев — знание родного языка в той или иной степени свойственно практически всем детям. Из 23 интервью с детьми азербайджанцами только в одном случае респондент из смешанной семьи (русская мама, отец азербайджанец, ученик 11 класса школы А) не владеет азербайджанским языком, еще в одном случае отмечено относительно слабое вла

дение азербайджанским. Все остальные подчеркивали, что свободно говорят на родном языке. Согласно базе данных, из 51 азербайджанца 42 ответили, что понимают азербайджанский язык. 35 человек указали, что умеют также говорить по азербайджански. Читать и писать на этом языке могли 15 человек, только читать — 19.

Данные качественного исследования показывают, что среди мигрантов нет межпоколенческого коммуникативного провала, т.е. ситуации, при которой старшее поколение говорит только на одном языке (и лишь в очень слабой степени владеет русским), а их дети говорят преимущественно по-русски и испытывают сложности с коммуникацией на языке родителей. Такое распределение характерно для маргинальных групп мигрантов, содержит возможности социальной нестабильности и свидетельствует о недостаточной адаптированности старшего поколения, с одной стороны, и крайне болезненной адаптации младшего поколения, с другой. (При неестественной адаптации ребенок тратит все силы на освоение нового языка и утрачивает старый и/или неосознанно воспринимает его как чрезвычайно непрестижный, «стыдный» язык, от которого следует избавиться). Наши материалы показывают, что дети, прошедшие языковую адаптацию в петербургских школах, далеки от этой модели и, усваивая русский, сохраняют знание родного языка. Показательно, что на частичное ограничение в родном языке указывают дети, которые сравнительно поздно начали учить русский, т.е. овладение новым языком было достаточно сложным процессом, а их компетенция в русском также не абсолютна.

Я как только сюда приехал первый раз еще, я в четвертом классе был, лет 5 назад, я на любой вопрос отвечал «как дела, я хорошо не знаю русский язык». Вот так. Честно говоря, вот так и было. Они спрашивают что-то, а я говорю: «да, как дела»? Я где-то за 5 месяцев научился нормально говорить по-русски. (...) Ну, я знаю азербайджанский язык, как бы родной свой, некоторые слова я на родном языке как бы не могу найти. Да, как бы, там думается полчаса, а на русском я знаю, как бы говорю сразу, вот (азербайджанец, ученик 10 класса школы Д).

Поддержанию родного языка способствуют практики поездки в родную страну, общение с родственниками. Все дети (кроме ребят из

неполных семей) упоминали о регулярных (раз в год или, реже, раз в два года) к родственникам в Азербайджан/ Армению/Грузию.

Характерной особенностью, отмеченной нами, является устная, а не письменная коммуникация на родном языке. Дети не умеют писать на этническом языке или умеют плохо.

И: А ты говоришь по армянски?

Р: Да, конечно.

И: Хорошо говоришь? И писать умеешь?

Р: Ну, писать нет, как бы. Ну, буквы знаю, но писать... плохо пишу (армянин, ученик 11 класса, школа Д).

Практики поддержания грамотности на родном языке особенно актуальны в случае значительно различающихся систем письма (в данном случае, грузинского или армянского vs кириллица), однако могут представлять определенные сложности для людей с невысоким уровнем образования и отсутствием привычки к другим системам письма (не владеющих иностранными языками) в случае с языками, переведенными на латиницу (азербайджанский). Изучение мигрантских сообществ показывает, что существуют различные стратегии в отношении письма на родном языке: например, проведенное Дж. Ли исследование нескольких китайских семей в Канаде демонстрирует поддержание дома грамотности детей как на китайском, так и на английском языках (путем декламации, выполнения упражнений, переписывания историй) или отсутствие подобных занятий; выбор того или иного поведения зависит не от материального достатка (все попавшие к выборке семьи не относятся к числу состоятельных), а от образования родителей и включенности в локальное университетское китайское сообщество (Li, 2002).

Среди наших респондентов крайне мало детей из семей с высоким уровнем образования. В одной армянской семье поддерживают знание родного языка, в том числе и письменного: «У меня дети наравне с русским разговаривают и пишут на армянском» (отец с высшим образованием, юрист, сейчас работает электриком, мать — кандидат химических наук).

Еще один ученик 9 класса из школы А — грузин, учившийся с 1 по 4 класс в СПб, в 5 — в Грузии в грузинской школе, затем с 6 по 9 снова в Петербурге — упоминал, что специально занимался грузинским (письмом перед 5 классом), когда стало ясно, что семья, планировал

шая пробыть в Грузии несколько месяцев, задержится на год, и ему придется пойти в школу с грузинским языком обучения (школа с русским языком находилась далеко от поселка, где они жили).

Язык общения и успеваемость в школе

Индивидуальный выбор того или иного языка при двуязычии не бывает полностью случайным и определяется сферой или доменом (domain) использования языка, как показывает Дж. Фишман (1972). В рамках одного домена, как правило, предпочитается тот или иной язык. Сферы преимущественного использования языка определяются тремя параметрами — местом коммуникации, темой и собеседником. Для большинства двуязычных носителей и языковых сообществ значимыми доменами, между которыми происходит распределение языков, оказываются дом (общение в приватном пространстве с членами семьи на бытовые темы), работа (общение в официальной обстановке с коллегами на профессиональные темы), школа, церковь и др. Для детей мигрантов важным представляется выбор языка в домашнем домене и в школе со сверстниками (выбор языка в школе в общении с учителями полностью предсказуемо и обусловлено одноязычием педагогов).

Большинство респондентов отмечает, что используют дома оба языка — русский и родной (это согласуется и с данными количественного исследования, см. ниже). Наиболее существенным параметром оказывается для наших респондентов «место общения». С членами семьи, с которыми они дома говорят на родном языке, вне дома (в школе или на улице) они, как правило, общаются на русском:

И: А вот ты с сестрой, например, как общаешься?

Р: Ну, смотря где я нахожусь. Если я дома, мы с ней говорим по армянски. Если, скажем, вне дома... скажем, на улице, то по русски говорю (армянин, 11 класс школы Б).

Со сверстниками в школе или на улице большинство информантов общается на русском языке (даже в этнически однородных компаниях).

Материалы интервью показывают не только факт предпочтения того или иного языка, но и мотивировки, используемые носителями, их представления о правилах. Во многих интервью отмечается, что выбор русского языка в публичном месте представляет более «вежливым».

Любопытно, что респонденты склонны несколько преувеличивать использование только русского языка в школе или на улице. Хотя тенденция действительно такова, что в школе используется преимущественно русский язык, наблюдения показывают, что при существенном преобладании одной этнической группы, ее участники используют родной язык и в стенах школы: азербайджанцы, составляющие большинство мигрантов в школе Д, используют азербайджанский наряду с русским и на перемене, и в более официальном контексте — на прогулке (согласно дневнику наблюдений собирателя).

Данные интервью интересно сопоставить с результатами, полученными количественными методами. Ответы иноэтничных детей в целом показывают существенное преобладание коммуникации на двух языках — титульном и русском (ответы не специализировались по признаку «более двух языков, используемых в семье»). В данном случае данные анкеты объединяют и два возможных типа двуязычной коммуникации: распределение языков, при котором с каждым родственником говорят только на титульном или только на русском, и смешанное использование обоих идиомов со всеми членами семьи, обусловленное темами и предполагающее свободное переключение кодов.

Мы проанализировали данные анкет, чтобы выяснить, как часто в семьях детей мигрантов разговаривают на языках, отличных от русского. 13 человек ответили, что дома у них разговаривают только на родном языке, 76 человек выбрали вариант «когда на русском, когда на родном». Таблица 4 показывает распределение ответов по этническим группам.

Таблица 4 Распределение ответов на вопрос о языке домашнего общения

	Только на русском	Когда на русском, когда на родном	Только на родном	Не ответил	Всего
Северный Кавказ	3	8	2	3	16
Азербайджанцы	14	33	5	3	55
Средняя Азия	5	8	2	2	17
Армяне	6	27	4	0	37

Всего

28

76

13

8

125

Количественный анализ данных анкетирования выявил значимое влияние языка, на котором говорят дома у школьника, на его оценки по таким предметам, как русский язык, литература, английский язык: во всех случаях успеваемость была ниже для тех детей, в семьях которых говорили **только** на титульном языке. Однако для алгебры такой зависимости нет.

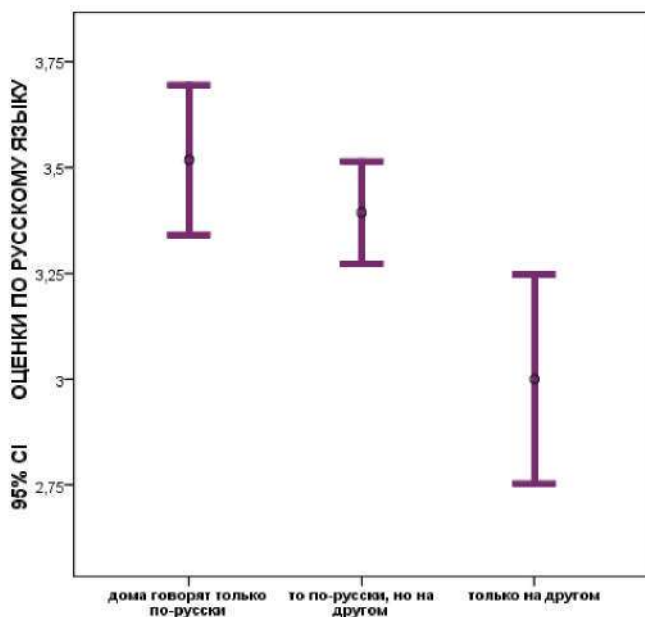


Рис. 30 Зависимость оценок по русскому языку от языка домашнего общения

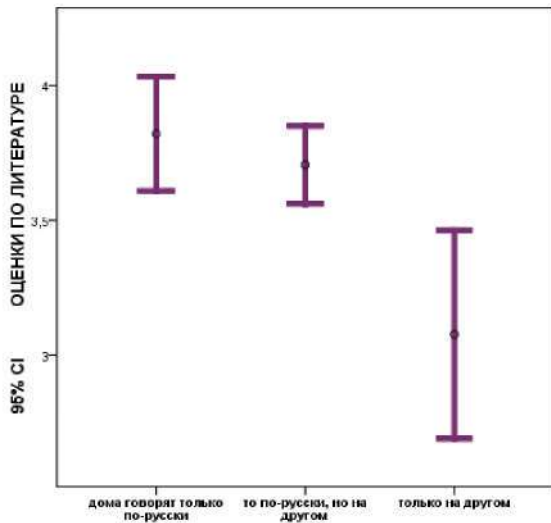


Рис. 31 Зависимость оценок по литературе от языка домашнего общения

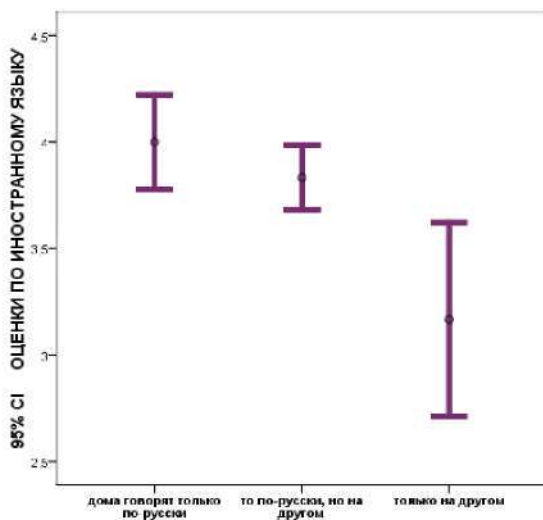


Рис. 32 Зависимость оценок по иностранному языку от языка домашнего общения

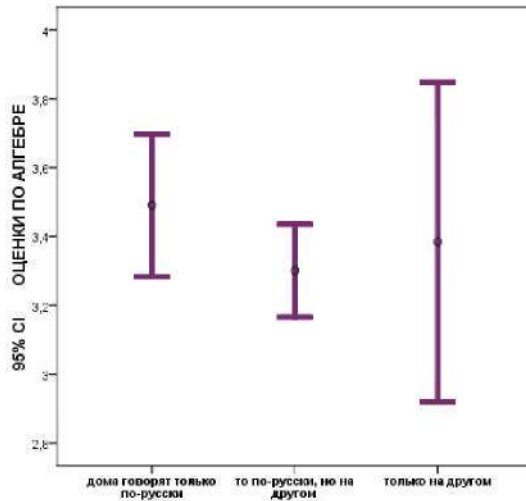


Рис. 33 Зависимость оценок по алгебре от языка домашнего общения

Мы проверили также, есть ли зависимость успеваемости по отдельным предметам от этничности или от длительности проживания в Петербурге. Такой зависимости обнаружено не было. Это важный результат, и он требует проверки на большем материале, что и будет сделано по результатам массовых опросов 2010 г.

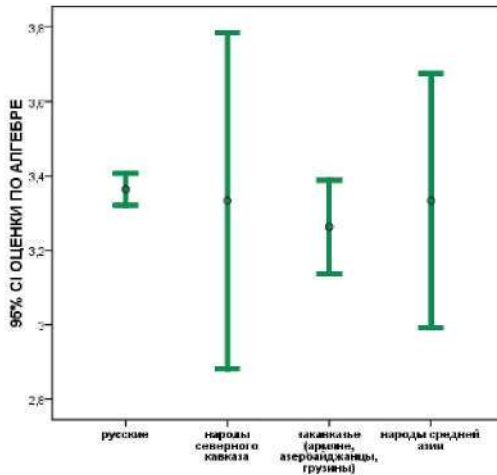


Рис. 34 Оценки по алгебре у детей из разных этно географических групп

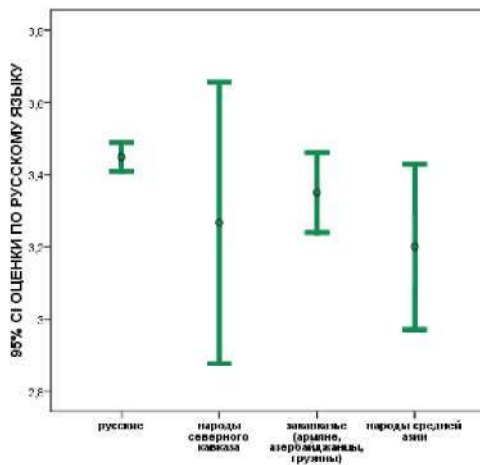


Рис. 34 Оценки по русскому языку у детей из разных этно географических групп

Подводя итоги раздела о языке, можно сказать, что выбор только русского или только родного языка представляется достаточно марги

нальным и менее стабильным с точки зрения адаптации детей. Выбор только русского языка общения предполагает отказ от ценностей этнической группы и неиспользование этничности как символического капитала, а также разрыв преемственности поколений в семье; выбор только родного — отказ от адаптации или скрытое сопротивление доминирующей культурной группе. Кроме того, общение дома только на родном языке связано с более низкой успеваемостью в школе по гуманитарным предметам (русский, литература, английский).

Языковая адаптация детей в школе

На плохое знание русского языка указывают учителя старших классов (этим объясняют неуспехи в предмете), хотя учителя в начальной школе полагают, что к средней школе дети мигрантов владеют русским не хуже местных детей. Хотя в младшей школе часто встречаются дети практически не владеющие русским языком, учителя начальной школы в целом терпимее относятся к этой проблеме и воспринимают обучение русскому как часть работы по развитию речи детей. Учителя предметники не готовы тратить дополнительное время из-за плохого владения языком на уроках в старших классах.

Установки педагогического коллектива и администрации школы на языковую адаптацию детей зависят, прежде всего, от возраста ребенка, времени пребывания в России/обучения в школе. Дополнительными факторами являются также индивидуальные особенности учителя и укомплектованность школы или недобор учеников. Учеников младших классов учителя и администрация рассматривает как подпадающих адаптации:

В первом классе будет сложно первые полгода. А дальше — как прорыв. Пойдет все хорошо. Они уже не будут чувствовать себя приезжими и так далее. У меня уже не первый год такой опыт. Каждый раз я беру первый класс, и половина класса приезжих. У нас такая школа. Я не знаю, как в других школах (учительница начальных классов, школа А).

Реакция школы на незнание русского языка детьми из семей трудových мигрантов колеблется от стремления адаптировать ребенка до отказа от взаимодействия. Как правило, решения о приеме в школу или о продолжении обучения в старших классах обсуждаются в экспертных интервью с завучами или директорами школ; учителя

предметники не владеют этой информацией. В интервью ни разу не упоминался прямой отказ принять ребенка мигрантов в школу, однако нередко администрация школы предупреждает, что не сможет выдать аттестат ученику, плохо знающему русский язык, и не советует сдавать ЕГЭ в этой школе (так как поступившие в последние классы недавние мигранты не смогут, по оценкам педагогов, сдать ЕГЭ, а несданные экзамены портят общие показатели школы). Часто директор рекомендует родителям отправить ребенка сдавать экзамены на родину. Подобное решение предлагается даже в тех случаях, когда школа сама заинтересована в поступлении новых учеников: например, директор школы А предложила семье из Узбекистана, когда мать привела младшего ребенка в первый класс, взять старшую дочь в 9 класс, «что бы не сидела дома — раз не к кому отослать домой, то пусть ходит в школу и сидит на уроках», но экзамены пусть сдает в Узбекистане.

В других случаях администрация стремится «передать» иноэтничных детей, поступивших в старшие классы, в другие учебные заведения:

Нас очень беспокоит, как они будут ЕГЭ сдавать. Потому что несмотря на то, что... если ребенок здесь учился с первого класса, то может быть да, а вот если он приехал в девятом восьмом седьмом... очень сложно. Поэтому мы ориентируем... стараемся... таких детей по мере возможности ориентировать на средние учебные заведения профессиональные (директор школы З).

Во многих экспертных интервью подчеркивается беспомощность учителей в языковой адаптации детей из числа семей трудовых мигрантов.

У нас же учителя с русским языком, мы же не владеем ни таджикским, ни туркменским, ни армянским. Они же не из Англии приезжают. У нас есть учителя английского языка, там, французского языка (завуч, школа З).

Учителя часто отмечают, что не знают, как подступиться к этой проблеме и нуждаются в помощи:

Потому что, Вы знаете, мне кажется, что этим должен заниматься какой то профессионал. Вот так вот взять и

научить ребенка говорить... (учительница информатики в школе 3).

В некоторых школах наметились изменения в связи с работой городской программы по адаптации мигрантов (см. выше «Проблемы школ с большим количеством детей из семей трудовых мигрантов»).

Заключение

Анализ взаимодействия мигрантов со школой показывает, что школа является важнейшим механизмом адаптации мигрантов, хотя следует учитывать, что посещение школы не является единственно возможным жизненным сценарием для детей мигрантов школьного возраста: некоторые дети вообще не посещают школу или на время прерывают обучение, а затем возвращаются в школу. Механизм адаптации через школу воздействует не только на детей из семей трудовых мигрантов, но и на их родителей. Школа является пространством, в котором мигранты встречаются с «официальным» миром. Они сталкиваются с необходимостью оформления документов и предоставления информации о семье; с требованием соблюдать определенные правила внутри школы; с необходимостью изменения практик, сложившихся в семье (использование русского, а не родного языка, пищевые практики). Через беседы о воспитании детей учителя и школьная администрация транслирует семьям мигрантов новые нормы поведения. Кроме того, для некоторых родителей школа оказывается и местом работы. Особо важен опыт социализации через школу для женщин из азербайджанских семей, которые не работают (но могут работать в школе) и в целом достаточно мало взаимодействуют с внешним, внесемейным миром (походы в «официальные» места в семьях азербайджанцев относятся к компетенции мужчин). Женщины домохозяйки практически только в школе сталкиваются с «внешним» миром, и школа как институт (а также родительские сети, складывающиеся вокруг школы) служат для них одним из существенных источников информации о жизни за пределами дома.

Основная проблема детей мигрантов в школе — это плохое знание русского языка. Стратегии адаптации связаны с возрастом ребенка на момент переезда и степенью интегрированности в российскую социальную среду, а также от опыта социализации детей. Чем больше интегрированность детей в российский контекст, которая, как правило, происходит через посещение российского детского сада или хотя бы

начальной школы, тем больше вероятность того, что адаптация в школьную среду будет проходить легче и быстрее. Примеры неудачной адаптации детей мигрантов — это дети, привезенные в Санкт-Петербург в достаточно позднем возрасте (11–16 лет).

Для школьных учителей и школьной администрации незнание русского языка детьми мигрантами также является основной проблемой, возникающей при увеличении количества иноэтничных детей. Школы не имеют ресурсов для самостоятельного решения этих проблем и, как отмечают учителя, заинтересованы в разработке рекомендаций и практических мер по языковой адаптации детей мигрантов как одним из прикладных результатов исследования. Школы, достаточно давно работающие с такими детьми, вырабатывают стратегии языковой адаптации младших школьников (репетиторство, помощь на продленке, участие в городской программе по адаптации иноэтничных детей).

Малопрестижные школы рассматривают увеличение количества мигрантов не только как проблему, но и как возможный ресурс для школы в условиях конкуренции за учеников в период демографического спада. Введение закона о подушевом финансировании привело к тому, что школы вынуждены бороться за учеников, и для школ с низкой наполняемостью любой источник учеников является средством выживания. Следует учесть, что школы без дополнительной специализации, которые сейчас работают с детьми мигрантами, раньше работали с детьми «лимитчиков» и накопили опыт работы с трудными детьми и трудными родителями. Этот опыт советского времени, традиции коррекционной педагогики, работа учителей сообща с логопедами и дефектологами, может стать важным ресурсом при работе с иноязычными детьми.

Неравенство образовательных возможностей связано не столько с этничностью, сколько с уровнем образования в семье, и проявляется, прежде всего, в возможностях попадания в школу. Как уже было сказано, дети мигранты попадают преимущественно в обычные школы, где их социализация проходит в низкоконкурентной среде среди детей из рабочих семей, нередко имеющих социальные или медицинские проблемы. Что касается собственно обучения, то здесь нет разницы в школьных успехах детей мигрантов по сравнению с русскими детьми. Нет разницы также и в их планах относительно получения высшего образования.

Планы на будущее и выбор дальнейшего профессионального пути, а также степень осознанности этого выбора существенно различаются у

тех мигрантов, которые давно живут в России и хорошо интегрированы в социальную систему и/или имеют образованных родителей, и тех, кто приехал недавно и плохо интегрирован. Однако для всей группы мигрантов, в отличие от русских детей, характерно наличие нескольких наиболее предпочитаемых профессий (милиционер/юрист и медицинские специальности). Важно отметить, что все мигранты так или иначе планируют продолжать образование после школы и рассматривают школу как важный ресурс интеграции в российское общество.

Анализ социально демографических характеристик показывает, что нет существенной разницы между миграционными потоками разных этнических групп во времени, но есть различия в составе семей мигрантов. В то время как армяне и азербайджанцы уже давно приезжают с детьми, миграция из Средней Азии часто имеет характер мужской временной миграции, и лишь в последние годы увеличилось число детей узбеков и таджиков в младших классах (в старших классах их меньше). Различаются две стратегии миграции: семейная, при которой семья переезжает в Россию, и мужская одиночная миграция, при которой адаптировавшийся в России мужчина через несколько лет приезжает на короткий срок на родину для женитьбы. В последнем случае дети рождаются уже в России, и один из родителей относительно хорошо владеет русским языком.

Анализ языка домашнего общения показывает, что дети общаются и на родном, и на русском языке. Выбор только русского или только родного языка представляется достаточно маргинальным и менее стабильным, с точки зрения адаптации детей. Выбор только русского языка общения предполагает отказ от ценностей группы и неиспользование этничности как символического капитала, а также разрыв преемственности поколений в семье; выбор только родного языка — отказ от адаптации или скрытое сопротивление доминирующей культурной группе.

Анализ дружеских связей показывает, что в школе формируются не этнические, а иммигрантские коалиции сверстников. Внешняя категоризация — оценка учителей и русскоязычных детей — способствует формированию у детей из семей трудовых мигрантов новых идентичностей надэтнического уровня («кавказцы», «мигранты» и пр.). Важно отметить, что социометрический анализ показал, что русские в дети в выборе общения этнически нейтральны. В то же время иноэтнические дети в тех условиях, когда у них есть выбор (в классах с большой долей

иноэтничных учеников) неизбежно формируют иммигрантские коалиции. Выявленная нами этническая нейтральность русских детей дает надежду на использование школы как эффективного механизма социализации и интеграции.

Включенность в жизнь диаспоры различается для изучаемых этнических групп — армянская диаспора является наиболее институционализованной (в частности, вокруг воскресной школы и церкви), обладает механизмами воздействия на членов группы и организационными возможностями (один из кейсов, «армянская» школа, поддерживается диаспорой). Азербайджанская диаспора также достаточно организована, хотя меньше связана с культурными и общественными организациями, однако диаспора обладает возможностями организации концертов певцов из Азербайджана и других культурных мероприятий, пользующихся популярностью среди азербайджанцев в Петербурге. Наконец, выходцы из Средней Азии часто даже не знают о существовании в Санкт-Петербурге таджикской или узбекской диаспор и их общественных организаций, однако их социальные сети состоят из соплеменников.

Анализ воспитательных практик в семьях трудовых мигрантов показал, что они стремятся поддерживать этнические традиции, но понимание этих традиций изменяется в новых социальных условиях. Особенно наглядно проявляются эти изменения в планах на образование девочек. Традиционные гендерные модели предполагают, что образование и работа для женщин не обязательны, однако большинство девочек из семей трудовых мигрантов (в отличие от их матерей) предполагает учиться после школы и получить профессию. Представлены две образовательные стратегии для девочек: более «традиционная», предполагающая овладение «женскими» профессиями (парикмахер, медсестра, косметолог, массажист), и «модернизированная», предполагающая получение высшего образования и значительную вариативность профессиональной реализации.

Список литературы

Баразгова Е. С. , Вандышев М.Н., Лихачева Л.С. Противоречия в формировании социокультурной идентичности детей трансграничных мигрантов // Известия Уральского государственного университета, 2010. № 1(72). С. 229-240.

Богданова Л.П. Социально-географическая оценка результатов этнической миграции (к вопросу о социальной адаптации этнических мигрантов на примере Тверской области) /Миграция и внутренняя безопасность. Аспекты взаимодействия (Сборник материалов IX Международного семинара по актуальным проблемам миграции, 23-24 июня 2003 г.), Москва, 2003, с. 90-96

Вендина О. Мигранты в Москве: грозит ли российской столице этническая сегрегация? М., 2005.

Панова ЕА. Иноэтничный ученик в петербургской школе: социолингвистический аспект. Диссертация... канд. филол. наук. 2006.

Панова ЕА., Федорова К.С, Иноэтничные дети в петербургской школе: мифы и реальность (по материалам социолингвистического исследования) // Журнал исследований социальной политики. 2006. Т. 4. №1. С. 81-102.

Тюрюканова Е.В., Леденева Е.И. Ориентации детей мигрантов на получение высшего образования // Социологические исследования, 2005, №4, С.94-100.

Alba R., Silberman R. The Children of Immigrants and Host-Society Educational Systems: Mexicans in the United States and North Africans in France // Teachers College Record, 2009, V. 111 , P. 1444-1475.

Baerveldt C, van Duijn M., Vermeij L, van Hemert D. Ethnic boundaries and personal choice. Assessing the influence of individual inclinations to choose intra-ethnic relationships on pupils' networks // Social Networks, 2004, V.26, P. 55-74.

Baerveldt C, Zijistra B., de Wolf M. et al. Ethnic Boundaries in High School Students' Networks in Flanders and the Netherlands // International Sociology, 2007. V. 22. P. 701 — 720

Becker B. Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkinder // Zeitschrift fur Soziologie 2006, Jg.35, S.449-464.

Crul M., Schneider J. Children of Turkish Immigrants in Germany and the Netherlands: The Impact of Differences in Vocational and Academic Tracking Systems // Teachers College Record, 2009, V. 111 , P. 1508 — 1527.

Holdaway J., Alba R. Introduction: Educating Immigrant Youth: The Role of Institutions and Agency // *Teachers College Record*, 2009, V. 111, P. 597—615

Holdaway J., Crul M., Roberts C. Cross National Comparison of Provision and Outcomes for the Education of the Second Generation // *Teachers College Record*, 2009, V. 111, P. 1381—1403.

Kao G. Social Capital and Its Relevance to Minority and Immigrant Populations // *Sociology of Education* 2004, V. 77, P. 172—183

Li G. *East Is East, West Is West: Home Literacy, Culture, and Schooling*. New York: Peter Lang, 2002.

Luken V., Tranmer M. Personal support networks of immigrants to Spain: A multilevel analysis // *Social Networks*, 2010 (in press)

Portes A. Children of immigrants: Segmented assimilation and its determinants. In *The economic sociology of immigration: Essays on networks, ethnicity, and entrepreneurship*, ed. A. Portes. New York: Russell Sage Foundation, 1995. Pp. 248-80.

Portes A. Social capital: Its origins and applications in modern sociology // *Annual Review of Sociology*. 1998. Vol. 24. P.1-24.

Portes A., Zhou M. The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants // *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 1993, Vol. 530, pp. 74-96

Rumbaut R.G. Assimilation and its discontents: Between rhetoric and reality // *International Migration Review*. 1997. Vol.31. P.923-960.

Schumann J. H. Research on the acculturation model for second language acquisition // *Journal of multilingual and multicultural development*. 1986. Vol. 7. P. 379—392.

Schumann J. H. *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1978

Silberman R., Alba R., Fournier I. Segmented assimilation in France? Discrimination in the labour market against the second generation // *Ethnic and Racial Studies* 2007, V.30, P. 1-27

Suárez Orozco C., Suárez Orozco M., Todorova I. *Learning a New Land: Immigrant Students in American Society*. Belknap Press of Harvard University Press, 2008.

Van Houtte M., Stevens P. School ethnic composition and students' integration outside and inside schools in Belgium // *Sociology of Education*, 2009, V.82, P.217-239.

Vermeij L., van Duijn M., Baerveldt C. Ethnic segregation in context: Social discrimination among native Dutch pupils and their ethnic minority classmates // *Social Networks*, 2009, V.31, p. 230—239

Zhou M., and S. S. Kim. Community forces, social capital, and educational achievement: The case of supplementary education in the Chinese and Korean immigrant communities // *Harvard Educational Review*. 2006. V.76. P.1 29.

