

ЭТНИЧЕСКИЕ VS СОЦИАЛЬНЫЕ ГРАНИЦЫ: ДЕТИ МИГРАНТОВ В ШКОЛАХ

Ключевые слова: школы, дети мигрантов, социальные границы, этнические границы, интеграция, школы со сложным социальным контекстом

Как правило, дети мигрантов попадают в школы, в которых учатся те, кто не соответствует существующим в обществе стандартным представлениям о норме — например, дети с особенностями развития или из социально неблагополучных семей. Однако в последние годы именно в присутствии детей мигрантов в этих школах, под которыми понимаются прежде всего выходцы из стран Средней Азии и Кавказа, местное население видит появление многих проблем в учебных заведениях. Существовавшие раньше и существующие сегодня в этих учебных заведениях социальные проблемы вытесняются этническими, а также вопросами возможностей адаптации детей в российских школах. В статье показано, как возникает школьная сегрегация, что влияет на концентрацию детей мигрантов в определенных школах и с какими реальными проблемами сталкиваются ученики и учителя внутри этих учебных заведений.

В начале 2000-х годов в России о трудовой миграции из Средней Азии говорили преимущественно как о мужской. Приезжающие в страну главы семей работали в сферах строительства и ЖКХ, обеспечивая таким образом свои семьи, оставшиеся на родине (Брусина 2008; Мукомель 2013). В середине 2000-х годов в Россию стали чаще приезжать и жены мигрантов, т.к. заработка одного члена семьи часто не хватало на то, чтобы жить в Москве и отправлять деньги родственникам (Тюрюканова 2011). Женщины из среднеазиатского региона занимали специфические ниши в экономике: они работали в основном в сфере обслуживания, в клининговых компаниях, сиделками у пожилых людей (Зотова 2007; Ткач 2011; Карачурина 2015).

Чаще всего супруги приезжали без детей. Это было связано как с некомфортными условиями проживания мигрантов из Средней Азии в Москве (часто по 10–20 человек в одной квартире) (Деминцева, Пешкова 2014; Demintseva 2017), так и с проблемой записи детей в дошкольные образовательные учреждения и школы (Деминцева и др. 2017). Зачастую они были лишены информации о том, может ли их ребенок учиться в российской школе или же ходить в детский сад (Троицкий 2017). Однако со временем мигранты стали чаще привозить с собой детей. Это было связано с тем, что некоторые выходцы из Средней Азии впоследствии смогли позво-

Екатерина Борисовна Деминцева | <https://orcid.org/0000-0001-6402-5010> | edemintseva@hse.ru | к.и.н., заведующая Центром качественных исследований Института социальной политики | Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики (ул. Мясницкая 20, Москва, 101000, Россия) | старший научный сотрудник Лаборатории социально-антропологических исследований | Томский государственный университет (пр. Ленина 36, Томск, 634050, Россия)

Исследование проведено при финансовой поддержке следующих организаций и грантов: Российский научный фонд, <https://doi.org/10.13039/501100006769> [проект № 18-18-00293]

лить себе снять квартиру или комнату только для своей семьи, а также с тем, что они накопили за время проживания в стране определенный социальный капитал, который дал им возможность ориентироваться в вопросах, связанных с перспективами для их детей в России (Деминцева, Пешкова 2013; Деминцева и др. 2017). Похожие тенденции можно наблюдать и в среде выходцев из других стран СНГ. Родители, приезжающие на заработки, привозят детей в том случае, если они могут обеспечить их пребывание в России, или же они вынуждены привезти ребенка, т.к. его не с кем оставить на родине.

Сегодня сложно понять, какое количество детей мигрантов проживает в России и сколько из них учится в школах. Есть данные о въехавших в Россию детях и подростках до 18 лет¹, но при этом никак не фиксируется, на какое время они приехали в страну и чем здесь занимаются. Кроме того, определенное количество детей приезжает в Россию из других стран, уже имея российское гражданство, которое получили их родители как выходцы из СССР (Чудиновских 2014). Но такой ребенок, даже являясь россиянином по документам, может сталкиваться с теми же трудностями, что и другие дети, приехавшие из-за рубежа: незнанием русского языка, проблемами адаптации в новом для себя обществе и т.д. (Деминцева и др. 2017). В школах также нет официальной статистики по вопросу этнического происхождения детей мигрантов, обучающихся в них. Вокруг темы детей мигрантов существует множество мифов, которые связаны прежде всего с отсутствием информации о реальной ситуации (Поletaев 2015).

Несмотря на отсутствие этнических и социальных анклавов в российских городах (Demintseva 2017), в последние несколько лет в Москве и ее пригородах стали появляться школы, которые местные жители называют “мигрантскими” (Александров и др. 2011, 2012; Деминцева и др. 2017). Говоря о “мигрантах”, местные жители часто подразумевают детей, этнически отличающихся от “русских” (Зайончковская и др. 2014)². “Мигрантские” школы — это прежде всего те учебные заведения, в которых учится некоторое количество “не русских” детей. У местного населения на уровне восприятия появляется граница, отделяющая такие школы от других учебных заведений. Вокруг и внутри этих школ также формируется множество границ, отделяющих разных акторов друг от друга в зависимости от ситуации, в которой каждый из них находится.

Первое большое исследование по проблеме детей мигрантов в российских школах, проведенное Д. Александровым и его коллегами (Александров и др. 2011, 2012), показало, что распределение детей из российских семей, но не “русского” происхождения, и детей мигрантов по школам определяется не столько их этническим, сколько социальным положением. Дети мигрантов и дети из российских семей, но не “русского” происхождения чаще всего попадают в учебные заведения, в которых учатся школьники из семей с невысоким социальным статусом. Этот же тезис подтверждают коллеги из Института образования НИУ ВШЭ, которым были обследованы школы со “сложным социальным контекстом” в нескольких областях России (Фрумин и др. 2012). В процессе исследования было доказано, что в такие школы чаще всего попадают дети, для которых русский язык не является родным.

Александров и его коллеги (Александров и др. 2015) подсчитали, что в школах исследуемых ими городов и регионов (Москва, Московская обл., Санкт-Петербург, Ленинградская обл., Томск, Псков и др.; N = 6992, 162 школы) “русские дети составляют от 85 до 93% учащихся, и только от 7 до 16% приходится на представителей других этнических групп <...>. Наибольшее число представителей других этносов живет в Московской области (16,2%)...” (Там же: 179). Дети, родители которых были рождены за пределами России и которые являются представителями групп, визуально отличающихся от “русских”, не составляют даже половины от всех учащихся в школах Подмоскovie и других городов и регионов России.

Мы провели исследование в Москве и Московской области — регионе, который был обозначен коллегами как имеющий наибольшую концентрацию детей “не русского” происхождения в школах (*Александров и др.* 2105). Объектом нашего внимания были дети, имевшие опыт миграции, те, кто приехал в Россию из других стран в школьном возрасте. В отличие от коллег, проводивших исследования в разных по социальному составу и результатам успеваемости школах, мы исследовали только школы “со сложным социальным контекстом”. Мы начали с учебных заведений, в которых учатся преимущественно дети из семей с низким социальным статусом и результаты успеваемости в которых ниже, чем в других школах Москвы и области.

В статье анализируется, почему в городах, в которых отсутствует сегрегация (*Demintseva* 2017), в одних школах обучается больше детей мигрантов, чем в других. Оказавшись внутри школ, мы поставили перед собой цель понять, как формируется представление о “мигрантскости” школ у местных жителей и что происходит внутри школы? Как формируется граница между “своими” и “чужими”?

Методология исследования

При отборе школ, в которых проводилось исследование в Подмоскowie, мы исходили из результатов исследований Института образования НИУ ВШЭ, которым в 2011–2012 гг. было установлено, что более низкие результаты ЕГЭ характерны для школ с концентрацией учеников из семей с низким социальным статусом. Также в этих школах учатся больше детей, для которых русский язык не является родным (*Фрумин и др.* 2012). В итоге эти учебные заведения стали обозначать как школы “со сложным социальным контекстом”. В процессе другого исследования того же института было установлено, что в городах при наличии нескольких школ одни учебные заведения считаются “престижными” (там учатся дети из семей с высоким социальным статусом, мотивированные на достижение хороших результатов в учебе; в такие школы происходит отбор, в них выше результаты ЕГЭ, чем в соседних школах), а другие — “непрестижными” (туда записывают всех тех, кто не попал в “престижные” школы). Хотя официально школы имеют одинаковый статус, среди местного населения есть негласное деление учебных заведений. При этом школы с разным “статусом” могут находиться в непосредственной близости друг от друга, на территории одного микрорайона (*Ястребов и др.* 2013).

В наших предыдущих исследованиях (*Деминцева, Пешкова* 2014; *Demintseva* 2017), направленных на изучение расселения трудовых мигрантов из Средней Азии в Москве и использования ими городской инфраструктуры, мы увидели, что дети мигрантов чаще всего учатся в школах, которые местные жители не считают “престижными”. Трудовые мигранты живут в Москве во всех районах города, и везде есть школы, в которые эта группа населения отдает детей чаще. Мы пришли к тому же выводу, что и наши коллеги: дети мигрантов чаще всего попадают в худшие по показателям школы России.

Для проведения исследования в Подмоскowie мы выбрали “устойчиво неуспешные школы — это школы, которые в течение продолжительного периода демонстрируют по определенным показателям учебные результаты хуже, чем все остальные” (*Пинская и др.* 2011). Под эти характеристики подходили учебные заведения, в которых концентрируются дети из мигрантских семей. Также выбранные нами школы Подмоскovia являются участниками государственной программы Министерства образования Московской области для школ “со сложным социальным контекстом”. Ориентируясь на эти показатели, совместно с коллегами из Института образования НИУ ВШЭ мы выбрали несколько школ, проведение исследования в которых согласовали с Министерством образования Московской области.

Под детьми мигрантов в данном исследовании мы понимали детей, которые имели опыт переезда из другой страны, вне зависимости от их этнического происхождения и социального статуса. Все эти дети были учащимися только школ “со сложным социальным контекстом”. У детей могло быть как российское гражданство, так и гражданство другой страны. Мы не принимали во внимание этот статус (гражданство), т.к. некоторые семьи могли получить российское гражданство по облегченной схеме и при этом жить на территории другой страны (Чудиновских 2014).

Исследование предполагало проведение включенного наблюдения в течение от одного до нескольких дней в каждой из выбранных для этой цели восьми школ, а также неформальное общение с администрацией, учителями и учениками, проведение одной или двух фокус-групп в четырех школах как с детьми-мигрантами, так и с “местными” детьми. Также нами было собрано 35 интервью с учителями. В нескольких случаях мы были участниками школьных праздников и собраний педагогов.

Для понимания того, как сами родители-мигранты видят ситуацию с записью своих детей в школы и их обучением там, были проведены интервью в НКО, занимающихся подготовкой этих детей для поступления в школы или же помогающих тем, кто в них уже обучается. Было проведено около 20 интервью с мамами-мигрантками, которые имели опыт записи своих детей в учебные заведения Москвы и Подмосковья, а также неформальные интервью с детьми (N = 18), которые посещают эти НКО.

Теоретические рамки исследования

В последние годы понятие “границ” является одним из определяющих в социальных науках. Появляется все больше исследований, которые анализируют связь идентичности человека и его принадлежности к определенной социальной, этнической или какой-либо иной конструируемой обществом группе. Обращаясь к этой теме конструирования границ, я исхожу из концепции, впервые описанной в работе Фредерика Барта (*Barth 1969*). В предисловии к сборнику он говорит о том, что этничность представляет собой социальную организацию культурных различий. Этничность существует за счет воспроизводства межгрупповых границ, механизм действия которых определяется не столько культурными характеристиками, сколько манипулированием социальной идентичностью членов этой группы. Восприятие той или иной этнической группы может конструироваться в зависимости от исторических обстоятельств, политических и экономических процессов, а также восприятия этой группы другими группами.

Существует несколько подходов к пониманию формирования границ. Во-первых, границы между мигрантами и гражданами могут создаваться или трансформироваться в зависимости от того, как в данный момент определяются государством границы нации (*Brubaker 1992*). Одни члены принимающего общества будут воспринимать как мигрантов только тех, у кого нет гражданства, другие будут причислять к мигрантам этнические меньшинства и детей тех, кто приехал из других стран, и т.д. В этом случае влияние на формирование границ оказывают государственные институты, в т.ч. СМИ (*Alba 2005; Wimmer 2008*).

С другой стороны, исследователи говорят о том, что на восприятие одних групп другими может влиять то, насколько часто и близко их члены взаимодействуют друг с другом. Регулярные встречи в общем пространстве могут приводить к размыванию границ (*boundary blurring*) или ассимиляции (*Zolberg, Long 1999; Alba 2005*). Однако эта ситуация может меняться: члены групп могут находиться, в зависимости от контекста, как с одной, так и с другой стороны границы. Возможен и вариант смещения границ (*boundary shifting*), когда группы людей, которые были аутсайдерами, становятся инсайдерами (*Alba 2005*).

Вопросам конструирования границ посвящены исследования, направленные на изучение школьного пространства. Ученые отмечают, что те границы, которые выстраиваются между учениками, часто воспроизводят отношения, которые существуют в самом обществе (*Carlie* 2011; *Tabib-Calif, Lomsky-Feder* 2014). Кроме того, поведение детей в школе может зависеть от создаваемых обществом стереотипов. Так, для афроамериканских студентов академические достижения могут восприниматься как прерогатива “белых” учеников, а академическое превосходство видится им как форма “белизны” (*whiteness*) (*Fordham, Ogbu* 1986). Все эти исследования говорят о негативной роли границ, которые конструируются в школах между учениками и учителями и воспроизводят существующий в обществе дискурс о расовом или этническом различии. Выделение какой-либо группы среди учеников, отличных по своим “этническим” характеристикам, может не только препятствовать их успехам в школе, но и приводить к замыканию внутри “своей” группы и к “нисходящей ассимиляции” (*Portes, Zhou* 1993).

Таким образом, в повседневной жизни люди формируют свои представления по отношению к “другим”, которые часто связаны с различиями, существующими между группами: культурными, социальными, визуальными. Часто эти представления сводятся к наиболее понятной и видимой форме выделения другой группы — этнической (*Alba* 2005). Анализируя появление в России “мигрантских” школ, мы задаемся вопросом: каким образом сами ученики и местные жители создают границы вокруг школ и внутри них? Поэтому, чтобы объяснить возникновение школьной сегрегации в России, мы переходим к понятию границ и анализируем, как они образуются. Как формируется понимание среди местных жителей “мигрантскости” школы? Как возникает граница между “нами” и “другими” внутри такой школы?

Выделение “мигрантских” школ в городском пространстве

До середины 2010-х годов тема обучения детей мигрантов в школах России практически не поднималась ни СМИ, ни исследователями. Представители первых волн миграции в основном владели русским языком: советские школы учили детей по аналогичным программам в разных республиках, и эта ситуация сохранялась и в 1990-е годы. В этот период дети, приезжавшие в Россию из стран СНГ, могли сталкиваться с теми же трудностями адаптации в школе, как и любые другие школьники из соседних городов или областей. Кроме того, в Москве после распада СССР на волне национального самоопределения бывших советских народов появились первые так наз. “национальные” школы (*Тишков* 2013; *Арефьев* 2015). Дети мигрантов также шли учиться в “армянские”, “грузинские”, “украинские” и другие школы, в которых некоторые предметы преподавались на родном для них языке. Позже, в начале 2000-х годов, в Москве создали Школы русского языка (ШРЯ), в которых обучали детей мигрантов русскому языку и готовили их к обычной общеобразовательной школе. Однако из 12 таких школ, располагавшихся во всех округах Москвы, на сегодняшний момент не осталось ни одной (*Арефьев* 2015)³.

Десятилетие, прошедшее после распада Советского Союза, изменило не только миграционные потоки, но и системы образования в постсоветских странах. Если в 1990-е годы можно было говорить о миграции русскоязычного городского населения из стран СНГ в Россию, то в 2000-е на заработки стали чаще приезжать не говорящие по-русски выходцы из небольших городов и деревень. В странах СНГ появились свои государственные системы образования, там сократилось число русскоязычных школ, все меньше детей в бывших советских республиках говорило по-русски. В российских СМИ появилась тема “не говорящих по-русски детей в школах” (*Поletaев* 2015), которые, по версии журналистов, отрицательно влияли на успеваемость всего класса.

Многие дети мигрантов попадали в те школы, в которые местные жители не хотели отдавать своих детей (Деминцева и др. 2017). Все школы со “сложным социальным контекстом”, в которых мы проводили исследование, похожи друг на друга: имеют низкий рейтинг, плохие результаты ЕГЭ и, как следствие, недобор учащихся. В 2000-х годах в этих учебных заведениях начали создавать классы, которые могли посещать дети “особых категорий”: в большинстве школ раньше были либо классы для детей с особенностями развития, либо классы вечерней школы. Директора и учителя обращали наше внимание на то, что они давно работают со “сложными детьми”. Называли такие категории, как дети с ограниченными возможностями и особенностями развития, “проблемные дети” (к этой категории они относили учащихся из семей, в которых родители страдают от алкоголизма либо наркозависимости). Все школы работали с социально уязвимыми группами и преимущественно с детьми из семей с низким социальным статусом.

В начале 2010-х годов дети мигрантов стали еще одной “проблемной категорией” учеников, которых стараются не брать к себе другие школы. “У школы такая сложилась история. Четыре-пять лет назад директор откровенно нам сказала, что будет набирать всех подряд... И так получилось, что стало настолько много детей из Средней Азии, что русские⁴ дети постепенно стали уходить из школы”, — объясняет причины появления в их учебном заведении детей мигрантов учитель одной из подмосковных школ. По свидетельствам педагогов, существует негласное соглашение между школами, по которому детей мигрантов стараются отправить в определенную школу района или города, чаще всего в ту, которая уже имеет учеников из семей социально неблагополучных категорий. Поэтому со временем в некоторых школах со “сложным социальным контекстом” появилось больше учащихся из мигрантских семей. Финансирование российской школы зависит от количества учеников в классе и их успеваемости, а зарплата администрации и учителей напрямую связана с этими показателями. Чем выше показатели (каждый год проводятся экзаменационные работы для всех классов) и чем больше в классе учащихся (около 30 учеников), тем лучше финансируется школа департаментом образования.

На государственном уровне главным отличием этой категории детей от других учащихся является их иностранное гражданство. Условие записи такого ребенка в школу — наличие временной регистрации по месту жительства рядом со школой, свидетельства о рождении и медицинской справки (Троицкий 2017). Наиболее проблемным моментом для мигрантов является получение регистрации, т.к. часто они снимают жилье без официального контракта. Собственники жилья в большинстве случаев отказывают им в регистрации по месту жительства. Или же некоторые семьи “переснимают” жилье у других мигрантов и не имеют возможности официально оформить свое проживание в комнате или квартире. Поэтому чаще всего этот документ покупается. В социальных сетях можно найти адреса и телефоны компаний, помогающих купить регистрацию в Москве, многие мигранты передают свои контакты друг другу (Деминцева, Пешкова 2014). Наши исследования показывают, что мигранты не только из-за рубежа, но и из других городов используют эту опцию.

Администрация школ знает об этой ситуации и, если намерена зачислить ребенка, закрывает глаза на несоответствие места реального проживания и адреса регистрации. Во-первых, как мы уже указали, в некоторых школах не хватает учеников. Во-вторых, администрация школ знает о проблеме официальной регистрации и о том, что ее практически невозможно решить законно. Поэтому, с одной стороны, при записи в школу регистрация является формальностью, но, с другой, она же может закрыть доступ в учебное заведение ученику, если администрация не намерена его зачислять (Троицкий 2017).

Проблемы для школы, принимающей на обучение ребенка-мигранта, не заканчиваются сложностями с документами. Для любой российской школы, зачисляю-

шей к себе такого ученика, основной трудностью является отсутствие программ, направленных на адаптацию детей иностранцев, в т.ч. отсутствие в школьной программе предмета “русский язык как иностранный” (Там же). Во время записи на обучение ребенка из мигрантской семьи нигде не фиксируется, говорит ли он по-русски. Учитель впервые узнает о том, владеет ли новый ученик русским языком, только во время первого урока. Не существует ни тестов, которые бы определили его уровень знания языка, ни программ, которые бы помогли учителю и ученику решить эту проблему. Администрации школ и педагогам приходится самим решать подобные вопросы. Это создает дополнительную нагрузку на учителей, которая не оплачивается и никак официально не фиксируется.

Еще одной проблемой является отставание некоторых приезжающих из других стран детей по российской школьной программе; в основном это касается учеников средней и старшей школы. Школьные программы в других странах часто не соответствуют тем, по которым детям мигрантов приходится учиться в российских учебных заведениях. Обычно ученикам средней школы дается тест по разным предметам, который составляют сами учителя. Этот тест является исключительно инициативой администрации школ. По словам директоров, это вынужденная мера, предпринятая ими для определения уровня знаний детей, который может быть очень разным. “Мы решили, что надо ввести тест. Уровень подготовки у детей разный, мы записываем ребенка по возрасту в шестой класс, а потом выясняем, что он может учиться только в третьем. Это очень большая проблема”, — комментирует ситуацию директор одной из школ. Проблема “понижения” класса, по свидетельству директоров, актуальна. Это создает сложности как для самого ребенка, который вынужден учиться с детьми на 2–3 года младше, так и для учителей, которые помогают ему адаптироваться в среде одноклассников, не соответствующих его возрасту.

Незнание учеником языка и отставание по школьной программе является большой проблемой для учебных заведений, заботящихся о своем рейтинге. Для детей, не говорящих по-русски, не существует других критериев оценок, и они должны учиться наравне с остальными учениками. Присутствие таких детей в классах может стать причиной падения рейтинга школы, поэтому, заранее не зная уровня ситуации с языковой и образовательной подготовкой, “престижные” школы стараются не брать к себе детей с гражданством другой страны.

Таким образом, несмотря на то, что на уровне городской агломерации не существует сегрегации и мигранты селятся во всех районах Москвы и ее пригородах (*Demintseva* 2017), мы увидели сегрегацию на школьном уровне. В момент попадания ребенка в школу выделение детей мигрантов как отдельной категории происходит изначально вследствие их гражданской принадлежности другой стране. Статус мигранта создает для ребенка ряд барьеров, препятствующих его попаданию в “престижные” школы города или района. Поэтому только те учебные заведения, которые готовы убрать эти барьеры, записывают к себе детей мигрантов.

Этническое маркирование школ

Несмотря на то что школы со “сложным социальным контекстом” записывают к себе большинство детей из семей иностранцев, нельзя говорить о большом количестве таких учеников в этих учебных заведениях. Так оценивают ситуацию и учителя, и администрация исследованных нами школ. По их оценке, которая практически не меняется от школы к школе, детей, приехавших в основном из стран СНГ, в старших классах примерно по 2–4, а в средней школе — по 5–6 человек в каждом классе. Большее количество детей учится в начальной школе: в классах из 28–30 человек детей мигрантов из других стран — 7–9. Эти дети могут как иметь российское

гражданство, так и не иметь его. Некоторые приехали в Россию давно, для других это первый год учебы в российской школе.

Как отмечали директора школ и учителя младших классов, в последние 3–4 года количество детей, приехавших из других стран, в начальной школе увеличивается. «Вы понимаете, мигранты привозят детей, когда уже устроены здесь. У папы стабильная работа, они могут снять квартиру. Поэтому детей не так много в городе. Не все мигранты из других стран могут себе это позволить», — комментирует ситуацию директор подмосковной школы. Поскольку миграция в России — явление не столь новое, с каждым годом становится все больше семей, которые накопили определенный социальный капитал и имеют стабильный заработок, достаточный для того, чтобы привести в страну 1–2 детей.

Несмотря на то что в школах «со сложным социальным контекстом» дети мигрантов не составляют большинство, именно их присутствие является важным критерием выделения школы среди других учебных заведений района или города. Учитель одной из школ поделилась воспоминанием устройства на работу. «По городу я слышала, что говорили: “Ой, да вы что, во Х школу пойдете [работать]? Да там же одни *черненькие*»». В последние годы для жителей города или района главной характеристикой этих школ является наличие в них не столько детей с иностранным гражданством, сколько детей “не русского” происхождения. Факт присутствия этих детей в школе воспринимается большинством местных жителей негативно. Или вот слова учителя другой школы:

Когда сюда пришла, я знала, что в районе эта школа называется “черной”⁵, потому что здесь много нерусских. Все мне говорили: “Ой, какой ужас, зачем ты идешь в эту школу... там куча нерусских...”. А для меня нет такого... У меня очень много друзей из Чечни, из Грузии и я не делю их на каких-то там... других.

— Эту школу в районе считают неблагополучной?

— Да. Считается, что тут очень большой процент именно нерусских.

— И чем это плохо? Объясняют?

— Не знаю. Считают, если чеченец, то обязательно у него нож за спиной. Или если девочка в хиджабе, то она всех взорвет... Какие-то стереотипы.

Эта же учительница отмечает: несмотря на то что, по мнению жителей района, именно этнический состав является главной проблемой школы, для учителей и администрации намного актуальнее проблема успеваемости детей из социально неблагополучных семей, непосещения ими занятий, нехватки денег на ремонт здания. «У нас вообще мигранты — не проблема. У нас вот проблема инвалиды». Такая же ситуация описывалась педагогами в других школах.

В нашем городе почему-то думают, что наша школа каким-то особняком стоит, потому что у нас много иностранцев... Я считаю, что наши учителя в нашей школе просто универсальные. Потому что мы столько всего тут за всех переживаем. И основная проблема у нас, что дети из неблагополучных [социальных] слоев, а не из других стран... у нас здесь обучаются дети, которые не нужны родителям своим, вот в чем проблема,

— так рассказывает о своей работе директор одной из школ. По мнению учителей, за темой миграции и жители города, и его администрация забывают о более важных проблемах школы.

Понятие “черная” школа учителя и ученики не раз слышали от местных жителей, соседей, коллег. Под “черными” местные жители понимают выходцев из стран Кавказа, Средней Азии и кавказских республик России. Именно выходцев из этих стран и регионов они заранее определяли как “мигрантов”, хотя многие из этих детей либо родились в России, либо уже имеют/имели российское гражданство, т.к.

их родители длительное время живут в России. Понятие “мигрант” часто подменяется местным населением понятием “черный”, что выделяет именно определенные “видимые” группы детей.

... к нам в школу [“местные” дети] не идут. Из-за приезжих... Например, в гимназии 1-го февраля запись уже закончена. У нас она еще продолжается, и всего 19 человек.

— А почему вы думаете, что не идут именно из-за мигрантов?

— Так говорят.

— А кто так говорит?

— Люди. Ну, “школа черных”,

— рассказывает учитель школы в небольшом подмосковном городе.

Вся услышанная нами риторика о “черных” или “мигрантских” школах повторяет те тезисы, которые можно увидеть на страницах газет (*Зайончковская и др.* 2014; *Зверева* 2014). Практически во всех школах учителя и ученики подчеркивали, что они сталкиваются с негативным отношением к их школе, связанным, прежде всего, с присутствием в ней “не русских” детей. Однако, находясь внутри этого школьного пространства, и дети, и учителя не видят те проблемы, которые обычно обыватели приписывают таким “мигрантским” школам. Мы не слышали ни в одной школе о межэтнических конфликтах, проблемах насилия. Несмотря на то что в школах нет адаптационных программ для детей мигрантов, нельзя говорить о незнании большинством детей русского языка. Если ребенок приезжает в младшем школьном возрасте, то за год успевает выучить язык, и его интеграция в школьное сообщество происходит быстро.

Социальные проблемы, которые существовали и существуют в школе, с появлением детей мигрантов в глазах местного населения вытесняются “этническими” или “мигрантскими” темами. Именно в присутствии детей мигрантов в школах, под которыми понимаются прежде всего дети “не русского” происхождения, местное население видит причину появления многих проблем.

Пространство внутри школ

Внутри школы деление на “своих” и “чужих” складывается из двух противоречивых установок. С одной стороны, и у учителей, и у учеников (включая детей мигрантов) есть негативное представление о “мигрантах” в целом, приезжающих в Россию. Информация, получаемая из газет, телевизора, а также в повседневной жизни о “понаехавших мигрантах”, занимающих “наши рабочие места”, “увеличивающих уровень преступности” и т.д., формирует представление об абстрактном “мигранте” (*Малахов* 2013; *Зверева* 2014). С другой стороны, и у школьников, и у учителей есть представление о толерантности. Все в школе знают, что надо быть терпимыми к людям другой национальности. Этот тезис постоянно проговаривался и учителями, и учениками. Директора подчеркивали, что это установка приходит “сверху”, от департаментов образования и министерств, и они активно проводят ее в жизнь. Из-за этого противоречия внутри школы постоянно смещаются границы между “своими” и “чужими” — в зависимости от того, в какой ситуации оказываются учитель и ученик.

На самом деле это [закрывать границы] было бы полезно, но как-то не слишком толерантно... У нас бы появились рабочие места для русского населения... Мы бы поднимали наших людей, чьи родители и их родители здесь родились...

— Ты считаешь, что неплохо было бы закрыть границы?

— Да, но с другой стороны, это совсем не хорошо, потому что мы не должны запрещать другим людям делать то, что они хотят,

— делится своим отношением к мигрантам, живущим в России, “местный” школьник. По мнению большинства учеников, в стране находится много нелегальных мигрантов, которые “не платят налоги” и “от которых идет опасность”. Как пример угрозы безопасности они приводили взрыв в метро в Санкт-Петербурге, который произошел в дни, когда мы заканчивали исследование, и виновными в котором называли выходцев из Средней Азии.

Они [мигранты] приезжают не чтобы работать. А именно с какими-то плохими целями.

— Считаете ли вы, что ваши одноклассники представляют террористическую опасность?

— Нет, но есть такие люди.

— Много таких людей?

— Достаточное количество.

— Ваши одноклассники или вы на улице сталкиваетесь с какими-то проблемами?

— Я нет. У меня знакомые не сталкиваются,

— комментируют ситуацию “местные” школьники во время фокус-группы.

Такие же представления о “мигранте” существуют и у детей из семей мигрантов. “Ну смотрите, вот они приезжают, мигранты, — рассказывает мальчик 14 лет, который переехал в Россию из Таджикистана в пятом классе. — Работают, какая-то облага, их депортируют, они уезжают. Получается, что они здесь находились незаконно. Если законно, то они должны платить налоги”. Для детей мигрантов, учащихся школ, “мигранты” — это такие же “чужие”, как и для “местных” детей. Как и для детей из не-мигрантских семей, основная проблема миграции в Россию связана для них с вопросами легальности и безопасности, которые, по их мнению, для их собственных семей неактуальны. Они считают, что главный критерий их “легальности” — это то, что они сами являются учащимися государственной школы.

“Мы же не дети дворников, — объясняет ситуацию старшеклассница из Молдовы. — У меня все документы есть, у папы российский паспорт, у меня теперь тоже российский, гражданство — все есть”. Многие школьники из семей мигрантов подчеркивали, что у родителей появилась возможность привезти их в страну, потому что они получили легальный статус или же российское гражданство. Они считают, что именно этот факт отделяет их от других “мигрантов”, делает “своими” в обществе.

В представлении и “местных” детей, и детей мигрантов мигранты — это прежде всего выходцы из стран Средней Азии или Кавказа, не только живущие и работающие нелегально в России, но и представляющие опасность для общества. Этот тезис воспроизводит общее представление жителей Москвы и Подмосковья о мигрантах (Зайончковская и др. 2014). “Очень много нелегальных рабочих. О которых даже ничего не известно, платят ли они налоги... Они наносят ущерб государству... Если бы работали русские, которые зарегистрированы в налоговой системе, которые являются частью государства, то это было бы правильно...”, — комментирует ситуацию “местный” школьник.

Несмотря на то что все дети и “местных”, и мигрантов воспроизводят в стенах школы расхожий дискурс об опасности со стороны мигрантов и негативно относятся к их присутствию в принимающем обществе, тема “своих” и “чужих” не исчезает в школьном пространстве. Там существует своя символическая граница, которая, по мнению всех учеников, проходит между теми детьми мигрантов, которые включены в школьное сообщество, и теми, кто нет. “Вы имеете в виду тех, кто приехал, или тех, кто родился здесь? Это разные случаи?”. Для “местных” детей важно, когда одноклассник “разделяет наши ценности”, знает те же фильмы, игры, может “говорить на одном языке”. “Местные” школьники подчеркивали, что не видят особой

разницы между теми, кто родился в России или приехал туда в раннем возрасте, и ими самими. Они объясняют проблему общения с теми детьми, которые исключены из школьного общества, разницей воспитания. “Местные” считают важным тот факт, что дети, родившиеся и выросшие в России, мало “наследуют обычаи своих семей”, что они “как русские” — и не чувствуют разницу между ними и собой. “Я считаю, что в каждой стране различный менталитет. И менталитет тоже влияет на общение со сверстниками, на адаптацию и тому подобное”, — комментирует ситуацию “местный” школьник.

Те [традиции], которые заложили им родители... Они все-таки разные. Они расходятся в каких-то мнениях.

— Например?

— Ну, вот, например, они [речь идет о выходцах из стран Кавказа] считают то, что девушки должны вести себя по-своему. А у нас парни считают совсем по-другому: они привыкли к тому, что девушки могут себя развязно вести. А они [кавказцы] не привыкли к этому. Это все зависит от веры. И от мнения, которое заложилось в семье этого человека,

— комментирует разницу в воспитании “местный” подросток в одной из школ.

Эта же тема исключенности из школьного коллектива некоторых детей мигрантов присутствовала и в беседах с самими этими детьми. Во время фокус-групп многие дети, переехавшие в Россию, подчеркивали, насколько для них было важно включение в принимающее общество. Так, незнание русского языка было для некоторых учеников одним из основных барьеров в общении с одноклассниками в первый год пребывания в России. Девочка, приехавшая в пятый класс из Армении и не говорившая по-русски, вспоминала о “годе молчания” в школе. Но как только она выучила язык, сразу нашла подруг и стала активно участвовать в жизни школы.

Важным моментом является то, что многие школьники из семей мигрантов подчеркивали, что их родители поддерживают их желание стать частью школьного сообщества. По словам директора одной из школ, самыми активными помощниками на школьных праздниках стали в последние годы именно родители-мигранты. “Нам надо цветы посадить весной, так я не успела еще слово сказать, как папа А. [мальчика родом из Таджикистана. — Е.Д.] уже с лопатой пришел. Мамы многие к школьным праздникам пекут что-то, всегда сами приходят”.

Из бесед с детьми мигрантов мы выяснили, что для многих из них жизнь в России ограничена общением дома и в школе. Семьи мигрантов в основном не привязаны к каким-то кварталам города (*Demintseva* 2017), а общение с друзьями и родственниками ограничивается редкими встречами несколько раз в год. Для ребенка из мигрантской среды именно школа является тем местом, где он приобретает друзей и в котором проводит большую часть времени. Она же выступает основным и часто единственным социальным институтом для детей мигрантов (как, впрочем, и для большинства “местных” детей).

Дети мигрантов, обучающиеся в старших классах, подчеркивали, что в данный момент (многие учатся в школе уже несколько лет) не видят особенной разницы между собой и “местными” подростками. Большинство из них хочет жить в России и не собирается возвращаться на родину.

— Что ты собираешься делать после школы?

— Технический, медицинский институт, не знаю, химический. Я еще не выбрал. Потом работать по профилю. Главное, чтобы работа нравилась.

— Я бы, если бы была возможность, хотел бы получить гражданство. После этого...

— Российское?

— ...да. Российской Федерации. После этого можно продолжить обучение, после этого можно получить хорошую работу.

Дети мигрантов, которые остаются в старших классах, как и остальные школьники, нацелены на получение высшего образования. Большинство хотели бы остаться в России, жить и работать наравне с другими гражданами страны. Для многих детей важно вхождение в принимающее общество, они в большей степени считают себя “своими” среди местных и отделяют от тех “абстрактных мигрантов”, о которых слышат по телевизору.

* * *

Пространство школы “со сложным социальным контекстом” очерчивают и пересекают несколько границ. Первая граница формируется вследствие школьной сегрегации. На уровне городских и образовательных администраций такая школа определяется как место для “других” детей. На уровне неформальных договоренностей между учебными заведениями эта социальная изоляция поддерживается. У каждой школы есть возможность создавать или убирать барьеры для таких детей, ориентируясь на ту или иную группу учеников. В некоторые школы попадают те категории детей, которые не соответствуют стандартным представлениям о норме, например дети с особенностями развития, с проблемами в учебе. Поэтому несколько лет назад в эти учебные заведения стали зачислять детей мигрантов — социально уязвимую категорию жителей, которые могут обладать характеристиками, не вписывающимися в норму школьного пространства (такими, например, как незнание языка).

В последние годы местные жители определяют для себя эти школы как “мигрантские” вследствие присутствия большего количества, чем в других школах, именно детей “нерусского” происхождения. Все социальные проблемы, которые были и остаются в этих учебных заведениях, стало принято объяснять именно нахождением в школе детей, визуально отличающихся от большинства населения. Местные жители часто говорят об этих школах как о “мигрантских”, подчеркивая, что именно там учится большее количество детей “не русского” происхождения, в частности из стран и республик Кавказа и Средней Азии.

Однако внутри школы эти границы между “своими” и “чужими” меняются. Для всех учеников, в т.ч. иностранцев, важно включение детей мигрантов в принимающее общество. Граница между “своими” и “чужими” конструируется самими учениками в зависимости от конкретной ситуации. Для многих учеников в этих школах этническая граница перестает быть значимой, если их одноклассники поддерживают те же культурные и социальные нормы, в которых они живут сами. Этничность становится важна в том случае, если ребенок не говорит на русском языке или не разделяет интересы своих одноклассников.

Благодарности

Я благодарю своих коллег Дмитрия Опарина, Дарью Зеленову, Елизавету Космидис и Алексея Левинсона за совместную работу над исследованием, а также рецензентов за критическое прочтение текста и важные рекомендации.

Примечания

¹ По данным Росстата, в 2016 г. в Россию въехало 575 тыс. человек в возрасте “моложе трудоспособного” (Численность 2017).

² Я беру слово “русские” в кавычки, т.к. здесь имеются в виду дети и подростки, внешне не похожие на “русских”, “славян”. Это исключительно внешний признак, не имеющий отношения к действительному этническому происхождению ребенка.

³ По мнению экспертов, это связано с финансированием школ. Несколько лет назад им перестали выделяться деньги, т.к. обучение в этих школах не подходило под школьный стандарт, а специальных программ для такого типа школ не существует.

⁴ В цитатах я не изменяю терминологию, используемую информантами. Под “русскими” детьми чаще всего имеют в виду детей “славянской внешности”.

⁵ Позволю себе употребить это понятие в статье, т.к. оно часто используется информантами в интервью. Под “черными” в этом случае понимаются дети, отличные по своему этническому происхождению от “русского” большинства. Важно здесь то, что в эту категорию входят те, кто визуально отличается от русского большинства, так наз. “видимые мигранты” (Абашин 2012).

Источники и материалы

Троицкий 2017 — Троицкий К. Доклад. Всеобщее право не для каждого. Доступ к школьному образованию для детей беженцев и трудовых мигрантов в России. Москва, 2017 // Комитет “Гражданское содействие”. <http://refugee.ru/wp-content/uploads/2017/05/Doklad-odostupe-k-obrazovaniyu.pdf>

Численность 2017 — Численность и миграция населения Российской Федерации в 2016 году. Бюллетень. Росстат. 2017 // Федеральная служба государственной статистики. http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1140096034906

Научная литература

Абашин С.Н. Среднеазиатская миграция: практики, локальные сообщества, транснационализм // Этнографическое обозрение. 2012. № 4. С. 3—13.

Александров Д.А., Баранова В.В., Иванюшина В.А. Дети и родители-мигранты во взаимодействии с российской школой // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 176—199.

Александров Д.А., Баранова В.В., Иванюшина В.А. Дети из семей мигрантов в школах Санкт-Петербурга. Предварительные данные. СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2011.

Александров Д.А., Иванюшина В.А., Казарцева Е.В. Этнический состав школ и миграционный статус школьников в России // Вопросы образования. 2015. № 2. С. 173—195.

Арефьев А.Л. Обучение детей из семей иностранных граждан в школах Москвы // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. 2015. № 5. С. 149—159.

Брусина О.И. Мигранты из Средней Азии в России: этапы и причины приезда, социальные типы, организации диаспор // Вестник Евразии. 2008. № 2. С. 66—95.

Деминцева Е.Б., Зеленова Д.А., Космидис Е.А., Опарин Д.А. Вопросы адаптации детей мигрантов в школах Москвы и Подмосковья // Демографическое обозрение. 2017. № 4 (4). С. 80—109.

Деминцева Е.Б., Пешкова В.М. Мигранты из Средней Азии в Москве // Демоскоп Weekly. 2014. № 597—598. <http://demoscope.ru/weekly/2014/0597/tema01.php>

Зайончковская Ж.А., Флоринская Ю.Ф., Доронина К.А., Полетаев Д.А. Мигранты глазами москвичей // Демоскоп Weekly. 2014. № 605—606. <http://demoscope.ru/weekly/2014/0605/tema01.php>

Зверева Н.Ю. Дискурсы о мигрантах в современной российской прессе: стратегии борьбы за значение // Новое литературное обозрение. 2014. № 28. С. 88—96.

Зотова Н.А. Женщины — трудовые мигранты из Таджикистана (старшая возрастная группа) // Вестник Евразии. 2007. № 2. С. 72—87.

Карачурина Л.Б. Женщины-мигрантки в нише домашнего труда в России // Социологические исследования. 2015. № 5. С. 93—101.

Пинская М.А., Косарецкий С.Г., Фрумин И.Д. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 148—177.

Полетаев Д.А. Мигрантофобия и миграционная политика // Мигранты, мигрантофобия и миграционная политика / Отв. ред. В.И. Мукомель. М.: НП “Центральный Дом адвоката”, Московское бюро по правам человека, “Academia”, 2014. С. 5—19.

Тишков В.А. Российский народ. История и смысл национального самосознания. М.: Наука, 2013.

- Ткач О.А. Профессионализация домашней уборки: очерчивая фронтиры // Антропология профессий, или посторонним вход разрешен / Отв. ред. П.В. Романов, Е.Р. Ярская-Смирнова. М.: ООО “Вариант”, ЦСПГИ, 2011. С. 304–333.
- Тюрюканова Е.В. (ред.) Женщины — мигранты из стран СНГ в России. М.: МАКС-Пресс, 2011.
- Фрумкин И.Д., Пинская М.А., Косарецкий С.Г. Социально-экономическое и территориальное неравенство учеников и школ // Народное образование. 2012. № 1. С. 17–24.
- Чудиновских О.С. О политике и тенденциях приобретения гражданства Российской Федерации в период с 1992 по 2013 г. // Демографическое обозрение. 2014. № 3. С. 65–126.
- Ястребов Г.А., Бессуднов А.Р., Пинская М.А., Косарецкий С.Г. Проблема контекстуализации образовательных результатов: школы, социальный состав учащихся и уровень депривации территорий // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 188–246.
- Alba R. Bright vs. Blurred Boundaries: Second-Generation Assimilation and Exclusion in France, Germany, and the United States // *Ethnic and Racial Studies*. 2005. Vol. 28 (1). P. 20–49.
- Barth F. Introduction // *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference* / Ed.F. Barth. L.: Allen & Unwin, 1969. P. 9–38.
- Brubaker R. *Citizenship and Nationhood in France and Germany*. Cambridge: Harvard University Press, 1992.
- Carlie A. An Ethnography of Permanent Exclusion from School: Revealing and Untangling the Threads of Institutionalized Racism // *Race, Ethnicity and Education*. 2011. Vol. 15 (2). P. 175–194.
- Demintseva E. Labour Migrants in Post-Soviet Moscow: Patterns of Settlement // *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2017. Vol. 43 (15). P. 2556–2572.
- Fordham S., Ogbu J. Black Students’ School Success: Coping with the “Burden of Acting White” // *Urban Review*. 1986. Vol. 18 (3). P. 176–206. <https://doi.org/10.1007/BF01112192>
- Portes A., Zhou M. The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants // *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 1993. Vol. 530. P. 74–96. <https://doi.org/10.1177/0002716293530001006>
- Tabib-Calif Y., Lomsky-Feder E. Symbolic Boundary Work in Schools: Demarcating and Denying Ethnic Boundaries // *Anthropology & Education Quarterly*. 2014. Vol. 45 (1). P. 22–38.
- Wimmer A. The Making and Unmaking of Ethnic Boundaries: A Multilevel Process Theory // *American Journal of Sociology*. 2008. Vol. 113 (4). P. 970–1022.
- Zolberg A.R., Long L.W. Why Islam Is Like Spanish: Cultural Incorporation in Europe and the United States // *Politics and Society*. 1999. Vol. 27 (1). P. 5–38.

Research Article

Demintseva, E.B. Ethnic vs Social Boundaries: Children of Migrants in Schools [Etnicheskie vs sotsial’nye granitsy: deti migrantov v shkolakh]. *Etnograficheskoe obozrenie*, 2019, no. 2, pp. 98–113. <https://doi.org/10.31857/S086954150004878-5> ISSN 0869-5415 © Russian Academy of Sciences © Institute of Ethnology and Anthropology RAS

Ekaterina Demintseva | <https://orcid.org/0000-0001-6402-5010> | edemintseva@hse.ru | Tomsk State University (36 Lenin Ave., Tomsk, 634050, Russia)

Funding Information

This research was supported by the following institutions and grants:
Russian Science Foundation, <https://doi.org/10.13039/501100006769> [grant no. 18-18-00293]

Keywords

school, schools with diverse social composition, children of migrants, social boundaries, ethnic boundaries, integration

Abstract

Children of migrants tend to end up in schools that accommodate mostly those pupils and students who do not conform to the socially shared notion of the “norm”, such as disabled children or children

from disadvantaged families. In the recent years, the emergence of various problems in schools has been increasingly thought of as related precisely to the presence of migrant children, the latter being first and foremost associated with incomers from Central Asia and the Caucasus. Social issues that schools traditionally used to cope with are being displaced by ethnic issues and various questions of adaptation. The article examines the ways in which school segregation arises and shows what factors account for the higher concentration of migrant children in certain schools and what problems both pupils and teachers in such schools have to face.

References

- Abashin, S.N. 2012. Sredneaziatskaia migratsiia: praktiki, lokal'nye soobshchestva, transnatsionalizm [Central Asian Migration: Practices, Local Communities, Transnationalism]. *Etnograficheskoe obozrenie* 4: 3–13.
- Alba, R. 2005. Bright vs. Blurred Boundaries: Second-Generation Assimilation and Exclusion in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies* 28 (1): 20–49.
- Aleksandrov, D.A., V.V. Baranova, and V.A. Ivaniushina. 2011. *Deti iz semei migrantov v shkolakh Sankt-Peterburga. Predvaritel'nye dannye* [Children from migrants' families in Saint Petersburg schools. Preliminary data]. St. Petersburg: Izdatel'stvo Politekhnikheskogo universiteta.
- Aleksandrov, D.A., V.V. Baranova, and V.A. Ivaniushina. 2012. Deti i roditeli-migranty vo vzaimodeistvii s rossiiskoi shkoloi [Children and Their Migrant Parents in Cooperation with a Russian School]. *Voprosy obrazovaniia*. 1: 176–199.
- Aleksandrov, D.A., V.A. Ivaniushina, and E.V. Kazartseva. 2015. Etnicheskii sostav shkol i migratsionnyi status shkol'nikov v Rossii [Ethnic Make-up of the Schools and Migratory Status of the Students in Russia]. *Voprosy obrazovaniia* 2: 173–195.
- Aref'ev, A.L. 2015. Obuchenie detei iz semei inostrannykh grazhdan v shkolakh Moskvy [The Education of Children from Families of Foreign Citizens in Moscow Schools]. *Vestnik RUDN. Seriya: Voprosy obrazovaniia. Iazyki i spetsial'nost'* 5: 149–159.
- Barth, F. 1969. Introduction. In *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*, edited by F. Barth, 9–38. London: Allen & Unwin.
- Brubaker, R. 1992. *Citizenship and Nationhood in France and Germany*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brusina, O.I. 2008. Migranty iz Srednei Azii v Rossii: etapy i prichiny priezda, sotsial'nye tipy, organizatsii diaspor [Migrants from Central Asia in Russia: Phases of and Reasons for Arrival, Social Types, and the Organisations of the Diaspora]. *Vestnik Evrazii* 2: 66–95.
- Carlie, A. 2011. An Ethnography of Permanent Exclusion from School: Revealing and Untangling the Threads of Institutionalized Racism. *Race, Ethnicity and Education* 15 (2): 175–194.
- Chudinovskikh, O.S. 2014. O politike i tendentsiakh priobreteniia grazhdanstva Rossiiskoi Federatsii v period s 1992 po 2013 g. [Policies and Trends in Acquiring Citizenship of the Russian Federation in 1992–2013]. *Demograficheskoe obozrenie* 3: 65–126.
- Demintseva, E.B., and V.M. Peshkova. 2014. Migranty iz Srednei Azii v Moskve [Migrants from Central Asia in Moscow]. *Demoscope Weekly* 597–598. <http://demoscope.ru/weekly/2014/0597/tema01.php>
- Demintseva, E.B., D.A. Zelenova, E.A. Kosmidis, and D.A. Oparin. 2017. Voprosy adaptatsii detei migrantov v shkolakh Moskvy i Podmoskov'ia [Adaptation of Migrant Children in the Schools of Moscow and Moscow Region]. *Demograficheskoe obozrenie* 4 (4): 80–109.
- Demintseva, E.B. 2017. Labour Migrants in Post-Soviet Moscow: Patterns of Settlement. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 43 (15): 2556–2572.
- Fordham, S., and J. Ogbu. 1986. Black Students' School Success: Coping with the “Burden of Acting White”. *Urban Review* 18 (3): 176–206. <https://doi.org/10.1007/BF0112192>
- Frumin, I.D., M.A. Pinskaia, and S.G. Kosaretskii. 2012. Sotsial'no-ekonomicheskoe i territorial'noe neravenstvo uchenikov i shkol [Social-Economic and Territorial Inequality of Pupils and Schools]. *Narodnoe obrazovanie* 1: 17–24.
- Karachurina, L.B. 2015. Zhenshchiny-migrantki v nische domashnego truda v Rossii [Women Migrants in the Niche of Domestic Work in Russia]. *Sotsiologicheskie issledovaniia* 5: 93–101.
- Pinskaia, M.A., S.G. Kosaretskii, and I.D. Frumin. 2011. Shkoly, effektivno rabotaiushchie v slozhnykh sotsial'nykh kontekstakh [Schools That Work Effectively in Socially Challenging Environments]. *Voprosy obrazovaniia* 4: 148–177.

- Poletaev, D.A. 2014. Migrantofobiia i migratsionnaia politika [Migrantophobia and Migration Policy]. In *Migranty, migrantofobii i migratsionnaia politika* [Migrants, Migrantophobia and Migration Politics], edited by V.I. Mukomel, 5–19. Moscow: NP “Tsentral’nyi Dom advokata”, Moskovskoe biuro po pravam cheloveka, “Academia”.
- Portes, A., and M. Zhou. 1993. The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 530: 74–96. <https://doi.org/10.1177/0002716293530001006>
- Tabib-Calif, Y., and E. Lomsky-Feder. 2014. Symbolic Boundary Work in Schools: Demarcating and Denying Ethnic Boundaries. *Anthropology & Education Quarterly* 45 (1): 22–38.
- Tishkov, V.A. 2013. *Rossiiskii narod. Istoriia i smysl natsional’nogo samosoznaniia* [The Russian People. History and Meaning of National Self-Consciousness]. Moscow: Nauka.
- Tiuriukanova, E.V., ed. 2011. *Zhenshchiny — migranty iz stran SNG v Rossii* [Women Migrants from the CIS Countries in Russia]. Moscow: MAKSPress.
- Tkach, O.A. 2011. Professionalizatsiia domashnei uborki: ocherchivaia frontiry [Professionalization of Home Cleaning: Outlining Frontiers] In *Antropologiya professii, ili postoronnim vkhod razreshen* [Anthropology of Professions, or Outsiders’ Entry is Permitted], edited by P.V. Romanov and E.R. Iarskaia-Smirnova, 304–333. Moscow: OOO “Variant”, TsSPGI.
- Wimmer, A. 2008. The Making and Unmaking of Ethnic Boundaries: A Multilevel Process Theory. *American Journal of Sociology* 113 (4): 970–1022.
- Yastrebov, G.A., A.R. Bessudnov, M.A. Pinskaia, and S.G. Kosaretskii. 2013. Problema kontekstualizatsii obrazovatel’nykh rezul’tatov: shkoly, sotsial’nyi sostav uchashchikhsia i uroven’ deprivatsii territorii [The Problem of the Contextualisation of Educational Results: Schools, the Social Make-up of Students and the Level of Deprivation of Territories]. *Voprosy obrazovaniia*. 4: 188–246.
- Zaionchkovskaia Zh.A., Iu.F. Florinskaia, K.A. Doronina, and D.A. Poletaev. 2014. Migranty glazami moskvichei [Migrants Through the Eyes of Muscovites]. *Demoscope Weekly* 605–606. <http://www.demoscope.ru/weekly/2014/0605/tema01.php>
- Zolberg, A.R., and L.W. Long. 1999. Why Islam Is Like Spanish: Cultural Incorporation in Europe and the United States. *Politics and Society* 27 (1): 5–38.
- Zotova, N.A. 2007. Zhenshchiny trudovye migranty iz Tadzhikistana (starshaia vozrastnaia grupp) [Women Labor Migrants from Tajikistan (Older Age Group)]. *Vestnik Evrazii* 2: 72–87.
- Zvereva, N.Yu. 2014. Diskursy o migrantakh v sovremennoi rossiiskoi presse: strategii bor’by za znachenie [Discourses on Migrants in the Contemporary Russian Press: Strategies in the Struggle for Meaning]. *Novoe literaturnoe obozrenie* 28: 88–96.