

Дети мигрантов в России: потребность в интеграционной образовательной поддержке

Мария Алексеевна Смирнова
(mariya.smirnova@hse.ru), Национальный
исследовательский университет «Высшая
школа экономики», Россия.

Children of migrants in Russia: the need for integrative educational support

Mariia Smirnova
(mariya.smirnova@hse.ru), HSE University,
Russia.

Резюме: В работе рассматривается проблема интеграции детей мигрантов в российское общество посредством школьного обучения, а также предлагаются оценки числа детей мигрантов, потенциально испытывающих потребность в специфической образовательной поддержке.

Начиная с 2010-х годов появилось большое количество научных работ, изучающих положение детей мигрантов в России, при этом эффективность российских школ как инструмента интеграции детей мигрантов получает в литературе неоднозначные оценки: с одной стороны, исследователи критикуют отсутствие системной поддержки, а с другой – проводимые обследования статистически не подтверждают ни специфической для мигрантов академической неуспешности, ни социальной исключенности. Такая неоднозначность является следствием отсутствия понимания масштабов запроса мигрантов на интеграционную поддержку.

В рамках статьи проанализированы материалы пяти интервью и одной фокус-группы с экспертами из организаций, оказывающих языковую и академическую помощь детям мигрантов. Эксперты констатируют недостаточность существующей инфраструктуры поддержки детей мигрантов, а также заявляют о проблеме недооценки масштабов потребности в ней со стороны академического сообщества.

В работе впервые предложена оценка потенциального числа реципиентов интеграционной поддержки. При построении модели учитывались: число детей мигрантов в возрастах от 7 до 17 лет, проживавших в России на конец 2020 г.; и риск недостаточной языковой компетентности и академической неуспешности для этих групп. Коэффициенты риска были применены к оценкам численности детей мигрантов из избранных стран (Таджикистан, Узбекистан, Армения, Киргизия и Азербайджан), полученным на основе когортно-компонентной модели.

По результатам работы число детей, потенциально испытывающих потребность в образовательной поддержке, колеблется от 30 до 60 тыс. человек.

Ключевые слова: интеграция детей мигрантов, второе поколение мигрантов, школьное образование в России, доступ к образованию, языковая поддержка, академическая поддержка, оценка численности детей мигрантов.

Для цитирования: Смирнова М.А. (2024). Дети мигрантов в России: потребность в интеграционной образовательной поддержке. Демографическое обозрение, 11(1), 81-103. <https://doi.org/10.17323/demreview.v11i1.20933>

Abstract: This research paper considers the problem of migrant children's integration into Russian society through school education and offers estimates of the number of migrant children that potentially feel the need for specific educational support.

Since the 2010s there have been a large number of scientific works studying the situation of migrant children in Russia, and the effectiveness of Russian schools as an instrument of integration of migrant children receives ambiguous assessments in the literature: on the one hand, researchers criticize the lack of systemic support, while on the other hand, the surveys conducted do not statistically confirm either academic failure specific to migrants or social exclusion. This ambiguity is the result of a lack of understanding of the extent of migrants' demand for integration support.

This article analyzes the materials of five interviews and one focus group with experts from organizations that provide language and academic support to migrants' children. The experts note the insufficiency of the existing infrastructure of support for such children and also state the problem of underestimating the scale of the need for it on the part of the academic community.

For the first time the paper proposes an estimate of the potential number of recipients of integration support. In constructing the model, the following characteristics were taken into account: the estimated number of migrant

children aged 7 to 17 living in Russia at the end of 2020 and the risk of insufficient language competence and academic failure for these groups. Risk coefficients were applied to estimates of the number of migrant children from selected countries (Tajikistan, Uzbekistan, Armenia, Kyrgyzstan, and Azerbaijan) derived from the cohort-component model.

The results suggested an estimate of the number of children potentially in need of educational support, which ranges from 30,000 to 60,000 children.

Keywords: *integration of migrant children, second generation of migrants, school education in Russia, access to education, language support, academic support, estimate of the number of children of migrants.*

For citation: Smirnova M. (2024). Children of migrants in Russia: the need for integrative educational support. *Demographic Review*, 11(1), 81-103. <https://doi.org/10.17323/demreview.v11i1.20933>

Проблема интеграции мигрантов чрезвычайно важна для всех активно принимающих их стран. Россия находится в числе мировых лидеров по числу мигрантов, однако слабое развитие институтов, способствующих интеграции, вызывает опасения относительно того, как мигранты полуторного и второго поколений¹ будут встраиваться в социально-экономическую жизнь страны, потому изучение институциональной среды имеет критически важное значение.

С точки зрения экспертов MIPEX, политика в области образования является наименее развитой областью интеграционной политики России (Migration Policy Index 2020). Резко негативная оценка экспертов MIPEX вполне согласуется с мнением авторов, которые исследуют состояние формальных институтов поддержки (Омельченко 2019; Вандышев 2019), однако вступает в противоречие с результатами обследований школ в российских городах, которые значительно выше оценивают их роль в процессе интеграции детей мигрантов (Александров, Баранова, Иванюшина 2012).

Общая неоднозначность сложившейся ситуации является результатом отсутствия понимания масштабов проблем – или масштабов запроса мигрантов (родителей и детей) на языковую и академическую поддержку. Существуют сомнения в том, что интеграционная поддержка в той институциональной среде, в которой существуют дети мигрантов сегодня, принципиально недостаточна. Эти сомнения связаны со спецификой контингентов мигрантов, подавляющее большинство которых приезжают из бывших советских республик, а потому ожидается, что культурная дистанция между мигрантами и принимающим населением будет не так велика.

По этой причине оценка потенциального числа реципиентов интеграционной поддержки – это актуальная задача, решение которой требуется для проектирования инфраструктуры необходимой мощности. Запрос на такую оценку постоянно озвучивается экспертами-практиками, оказывающими интеграционную поддержку детям.

Кроме того, наличие обоснованной картины масштабов проблем, связанных с недостаточно адаптированными детьми мигрантов, важно для формирования здорового отношения к ним и их родителям.

Цель данного исследования заключается в оценке потребностей детей мигрантов в программах интеграционной поддержки. Объектом исследования является интеграция мигрантов, а его предметом – дети 7-17 лет из семей международных мигрантов.

Обзор исследовательских оценок запроса на образовательную поддержку мигрантов

Проблемы, связанные с присутствием детей-мигрантов в российских школах, а также их особых потребностей, привлекают внимание многих исследователей. Перечислим основные из них, озвученные в ходе глубинных интервью и опросов мнений.

1. Проблема доступа к образованию, основанная на нескольких факторах:
 - юридических ограничениях в доступе к образованию детей, чьи родители не могут подтвердить право на пребывание на территории РФ, и слабой

¹ Теоретические вопросы разделение мигрантов на поколения и проблемы их изучения обсуждаются в: (Денисенко, Смирнова, Степанова 2022).

информированности о праве на образование и процедуре приёма в школу (Флоринская 2012: 120-121);

- нежелании школьной администрации принимать детей, плохо знающих русский язык;
- стремлении части родителей привлечь детей к трудовой деятельности (в том числе по уходу за младшими детьми) либо их ориентации на ранний брак для дочерей (Мукомель 2012: 198; Уполномоченный по правам... 2018: 76-77).

2. Низкие образовательные результаты:

- слабое знание русского языка отнесено в данную группу условно: помимо непосредственного влияния на весь учебный процесс, оно сильно сказывается на социальной жизни ребенка. О слабой языковой подготовке детей-мигрантов заявили 74% учителей, опрошенных в Свердловской области (Вандышев 2019: Таблица 1);
- низкий уровень владения учебным материалом из-за затруднений в восприятии материала (в связи со слабым знанием языка). По данным обследования Центра миграционных исследований, лишь 54% мигрантов заявляли о полном отсутствии проблем, связанных с плохим знанием русского языка (Уполномоченный по правам... 2018: Рис. 29). Опрос учителей в Свердловской области (2017 г.) показал, что 70% учителей заявляют о низком уровне знаний у детей мигрантов (Вандышев 2019: Таблица 1). Отмечается также, что проблема не решается после освоения разговорного русского языка (НИУ «Высшая школа экономики» 2020: 39);
- отставание от учебной программы из-за несоответствия учебных программ в России и в стране исхода (Деминцева 2019: 104);
- отставание от учебной программы из-за перерывов в обучении, связанных с затрудненным доступом к школьному образованию и частых прогулов из-за сниженной мотивации. Отметим, что с тем, что проблема прогулов актуальна для детей мигрантов, согласились лишь 27% учителей, участвовавших в опросе в Свердловской области (Вандышев 2019: Таблица 1).
- сложности в освоении материала из-за невозможности получить помощь от родителей (Мукомель 2012: 198; Вандышев 2019: 189). При проведении опроса учителей в Свердловской области в 2017 г. 45% ответивших отметили в числе проблем нежелание родителей-мигрантов участвовать в образовательном процессе (Вандышев 2019: Таблица 1). Вместе с тем представлена и другая точка зрения, согласно которой родители-мигранты выгодно отличаются дисциплинированностью, вниманием к словам педагогов и школьной жизни детей в целом (Александров, Баранова, Иванюшина 2012: 186).

3. Психологические проблемы:

- высокая тревожность, боязнь ошибки; чувство одиночества, оторванности от родных и друзей на этапе первичной адаптации: согласно исследованию В.И. Мукомеля (2012: 194-195), об этом сообщили 75% старшеклассников, прибывших в Россию в возрасте 7 лет и старше, опрошенных в школах Астрахани и Самары;
- культурная дезориентация, которая может стать причиной девиантного поведения ребенка (Омельченко 2021: 152);
- трудности в самоидентификации, в том числе чувство стыда за родительскую этническую принадлежность (Макаров 2010: 100; Нестерова 2018: 649).

4. Социальные проблемы:

- исключенность мигранта, не владеющего русским языком, из коллектива одноклассников (Макаров 2010; Деминцева и др. 2017). Опросы, проводимые в школах, показывают, что и дети, и учителя редко сообщают о ксенофобском или дискриминирующем отношении в школе; существует консенсус, согласно которому дети мигрантов чаще встречают в российских школах доброжелательное отношение со стороны одноклассников и учителей (Флоринская 2012: 123; Деминцева и др. 2017: 101). Порой исследователи отмечают случаи, когда такие сообщения основываются на ложном чувстве несправедливости у ребенка (НИУ «Высшая школа экономики» 2020: 36). В рейтинге проблем, составленном по опросу учителей Свердловской области, проблемы интолерантности и межэтнических конфликтов занимают последнее место – с их существованием согласились менее 1/4 учителей (Вандышев 2019: Таблица 1). Вместе с тем редкость сообщений о нетолерантном отношении педагогов к детям отчасти объясняется латентным и нерелексивным характером ксенофобии (Деминцева и др. 2017: 96);
- практика зачисления в класс коррекции, предназначенный для обучения детей с когнитивными нарушениями, с установлением комиссией диагноза «задержка психического развития», подчеркивает и закрепляет статус «чужого» и низкое положение в общественной иерархии (Мукомель 2012: 196);
- практика зачисления в классы, несоответствующие возрасту, когда дети мигрантов оказываются в коллективах на год, два или даже три года моложе себя, также препятствует формированию здоровой включенности в школьный социум (Деминцева 2019: 154). По оценке «РОО Центр миграционных исследований», эта проблема касается 12% школьников-мигрантов (Уполномоченный по правам... 2018: 77);
- проявление ксенофобии по отношению к ребенку и его семье со стороны взрослых: педагогов и родителей одноклассников из этнического большинства (Панова 2008; Хухлаев, Чибисова, Кузнецов 2014: 100; Козлова, Михеев 2020: 663-664; Деминцева 2019: 105).

Несмотря на обширный перечень проблем, выявленных качественными методами, крупные выборочные обследования школьников дают представление о высокой степени их интегрированности. Так, анализ школьной успеваемости мигрантов в сравнении со школьниками из этнического большинства, выполненный Научно-учебной лабораторией «Социология образования и науки» НИУ ВШЭ в 2010 г. в рамках масштабного обследования в 104 школах Санкт-Петербурга, показал, что при контроле показателей пола, социопрофессионального статуса семьи и уровня учебной мотивации миграционный статус и этническое происхождение не оказывают статистически значимого влияния на успеваемость детей (Александров, Баранова, Иванюшина 2012: 192).

Масштабное обследование Международной программы оценки образовательных достижений учащихся (PISA) показывает, что разница в баллах за тест мигрантов и не мигрантов среди российских школьников экстремально низкая: до 2015 г. из всех стран-участниц PISA лишь Канада и Австралия, которые реализуют интенсивные интеграционные программы для детей, имели сопоставимые результаты (Christensen, Stanat 2007: 17).

Оба обследования оптимистично оценивают уровень адаптированности детей в разрезе учебных достижений. Но вместе с тем учебная успеваемость как индикатор структурной интеграции имеет серьезные ограничения, заставляющие усомниться в том, что их результат отражает ситуацию равных возможностей для детей мигрантов и не мигрантов. Учителя не всегда имеют жесткие критерии выставления оценок; для определения границ между оценками используется нечеткая логика, при этом шкала оценивания очень короткая (фактически даже не пятибалльная, а трёхбалльная). Учителя также зачастую применяют индивидуальную шкалу оценивания детей, исходя из их текущего уровня, а также используют оценки как меру поощрения или наказания.

Главное ограничение обследований PISA – это отсутствие информации об этнической принадлежности и стране исхода мигранта. Результат, который показывает страна в исследовании PISA, в значительной степени зависит не от эффективности школьной системы как института интеграции, а от структуры контингентов мигрантов: например, мигранты из разных стран могут демонстрировать полярные результаты, но при усреднении различия будут нивелированы (Anisef et al. 2010: 113-114). В случае с российскими мигрантами ожидается различный уровень владения русским языком, например, у детей мигрантов из Таджикистана и Восточной Украины, что невозможно проконтролировать в обследовании PISA.

Ситуация, которую исследователи наблюдают в школьных стенах, может быть искажена не только недостатками инструментов измерения или установками информантов на социально одобряемые ответы. Из-за того, что мигранты довольно часто сталкиваются с затрудненным доступом в школу (по результатам опросов Центра миграционных исследований в 2010 г. от четверти до трети респондентов сталкивались с отказом в приёме детей в школу (Флоринская 2012: 121-122)), наименее адаптированные в языковом отношении дети могут не попасть в школы и, соответственно, под наблюдение.

Особые образовательные потребности детей мигрантов: взгляд экспертов из общественных организаций

Большая часть исследований детей мигрантов проводится в стенах школ, что, во-первых, заведомо смещает выборку в сторону уже попавших в систему образования, а во-вторых, позволяет предположить некоторый сдвиг ответов в сторону социально одобряемых. Альтернативный источник информации о положении детей мигрантов в образовательной среде представляют организации, существующие в формате НКО или социального бизнеса и оказывающие поддержку мигрантам.

Нами были проведены пять полуструктурированных интервью и одна фокус-группа с экспертами – координаторами проектов/ педагогами/ волонтерами и руководителями пяти общественных организаций, занимающихся образовательной поддержкой и интеграцией детей мигрантов. География организаций включает Москву, Санкт-Петербург и Калужскую область; респондентов отбирали методом снежного кома.

В ходе бесед мы интересовались мнением экспертов о результатах обследований детей мигрантов, проводимых в школах. Все респонденты скептически оценивают чувствительность инструментов, которые имеются в руках исследователей. Так, было выражено недоверие к школьной успеваемости как мере образовательных результатов мигрантов. Один из экспертов говорил о ситуациях, когда школьные оценки детей мигрантов были неадекватны реальному уровню их знаний: «Школьная оценка

очень субъективна. Бывает, ставят за старания, за домашние задания... И иногда родители не верят педагогу, говорят: «как так, мой ребенок ведь отличник, мы просто хотели математику подтянуть!». Но вы понимаете, что его уровень – как у первоклашки...». Эксперт объяснил низкую аналитическую ценность школьной успеваемости незаинтересованностью педагога в объективном оценивании: «Он знает на ноль, а ему поставят в любом случае три... просто потому, что никто не хочет проблем для школы. Учитель рисует план, рисует эту тройку».

Другой эксперт сообщил о своём скептическом отношении к результатам обследования PISA, которое не выявляет значимых различий между образовательными результатами мигрантов и не мигрантов: *«Про PISA вообще ничего не понятно. Честно говоря, у меня их методология вызывает гигантское количество вопросов. Я не понимаю, откуда они такие жизнерадостные данные взяли. Где бы они такое в школе нашли!».*

Также они выражают недоверие результатам опросов и интервью школьных учителей, проводимых в школьных стенах: *«Учительница, когда к ней пришла исследовательница, скажет, какая она прогрессивная и у нее все дети любимые и потрясающие. Исследователю надо, наверное, часами с этой учительницей проводить интервью, чтобы учительница все-таки сдалась и выговорила, что она на самом деле думает».*

Эксперты о масштабах запроса на интеграционную поддержку

В ходе интервью мы интересовались, как эксперты оценивают масштабы потребности детей мигрантов в образовательной поддержке. Этот вопрос у многих вызвал живейший отклик и личную заинтересованность в поиске ответа: *«С этим запросом [на образовательную поддержку] мы возимся все. Он не ясен никому».* Понимание числа потенциальных реципиентов имеет для них практическую значимость: *«Если бы нам сказали: масштаб проблемы вот такой-то, нужно разработать какую-то систему, чтобы три тысячи учеников в год пропускать через себя. Тогда бы мы могли подумать, насколько это реально, и сможем ли мы с этим справиться. Но мы не знаем масштаба проблемы, поэтому сейчас мы работаем так, как работаем».* Этот нерешенный вопрос, завязанный на отсутствии доступной статистики о детях мигрантов, обучающихся в российских школах, часто поднимается ими в обсуждениях на тематических семинарах и круглых столах.

Еще более сложная проблема – это полная «невидимость» для статистики детей, не посещающих школу: *«Те дети, которые до сих пор не попали [в систему образования] – мы не знаем сколько их, и где они вообще».*

Несмотря на то, что у экспертов нет чёткого представления о числе детей, нуждающихся в образовательной поддержке, они единодушно говорят о том, что таких детей много. Один из опрошенных при этом ссылаясь на позицию муниципальных властей, которые также замечают проблему: *«В районе N нам сказали: «Сколько нужно детей, столько и найдем». Сами директора, сами муниципалитеты говорят, что есть такая проблема с детьми-иностранцами».*

Некоторые из экспертов рассказали, что число желающих получить образовательную поддержку превосходит возможности организаций. Например, говоря о детях-кубинцах, большая часть которых не посещает школу, эксперт сообщил: *«Я*

остановил запись. Больше пятнадцати я принять не могу. Я тогда понял, что таких желающих столько – не сосчитать. Их очень много, и они находятся в тяжелой ситуации». Эта проблема касается и массовых категорий мигрантов из Средней Азии: «У нас сейчас поток: уроки с утра до вечера; не хватит мощности, чтобы дальше [приём] расширять».

Комплектование групп происходит стремительно: *«Достаточно дать пару объявлений, и в течение нескольких дней наберется целая группа».* После закрытия набора поток звонков от родителей прекращается довольно быстро, однако причина этого не в малочисленности потенциальных учеников, а в системе передачи информации внутри мигрантского сообщества: *«5 человек обратились, им отказали в этом году. Они дальше говорят, что уже всё [набор остановлен]».* Как отмечали почти во всех организациях, «сарафанное радио» – это главный канал распространения информации об образовательных услугах для мигрантов, а потому объем потока благополучателей в значительной степени случаен. Информация о возможности получить образовательную поддержку для детей часто не доходит до мигрантов, несмотря на то, что родители могут осознавать острую необходимость в ней: *«Если о нас узнают через знакомых (а это скорее всего люди, которые давно тут живут), они часто говорят: «Если бы мы раньше знали про вас, мы бы не увезли детей [из России]».*

Поток мигрантов ограничивает и географическая разреженность сети помогающих центров: *«На первую встречу приехало очень много людей из совершенно разных точек Москвы и была понятна заинтересованность в занятиях... Но со временем к нам регулярно стали ходить только те, кто живут непосредственно в N [район Москвы]... Если люди живут в противоположном конце Москвы, им сложно приехать, тем более с ребенком».*

Запрос на образовательную поддержку для мигрантов поступает не только от самих мигрантов, но и из школ, когда они узнают о существовании центров, в которых обучают мигрантов. Во всех организациях нам сообщили, что в той или иной степени они взаимодействуют со школами, порой выступая посредниками между педагогами и родителями, не владеющими русским языком.

Эксперты о специфике образовательных потребностей детей мигрантов

Поскольку в современной России школьное образование воспринимается как недостаточное не только для детей мигрантов, но и в целом для всех школьников, важно определить, в чём заключаются особые потребности первых.

На основе интервью можно выделить следующие их образовательные потребности.

1. Помощь в получении доступа к школьному образованию. Эксперты сообщали о затрудненном доступе детей к базовому образованию, связанному с нежеланием руководителей школ принимать детей, слабо владеющих русским языком: *«Однажды к нам обратился папа, который попросил помочь устроить ребенка в школу. Папа плохо говорил по-русски и контакта с завучем у него не получалось. И когда я пришел поговорить с завучем... в частности, было сказано: «Ребенок совсем не говорит по-русски, и мы не можем такого принять. Не в юридическом смысле – мы не хотим такого принимать, потому что потом у нас будут проблемы...».* О том, что подобная ситуация является массовой, сообщает эксперт из Санкт-Петербурга: *«Ни один завуч не хочет к себе в школу нового проблемного ученика, которого нужно учить языку,*

за которым надо следить, чтобы не было двоек, не отставал от остальных. Потому что, если он ничего не понимает, его придется оставлять на второй год... Завуч говорит: «Идите отсюда, у нас нет мест».

Юридические обоснования используются, скорее, как повод для отказа в приёме в школу: *«Если какая-то крутая школа, то она может искать причину для отказа в документах: «У Вас регистрацию нужно пробить», «в медкарте у Вас не то», «у Вас документы фальшивые» и так далее».*

Практика организаций, оказывающих поддержку мигрантам, показывает, что препятствия к зачислению ребенка легко преодолимы на уровне районных комитетов образования: так, эксперт из Санкт-Петербурга в рассказе о проблемах с приёмом детей в школы сообщает следующее: *«Нам предлагали юридическую помощь разные партнерские организации; но нам она не нужна, правда. Не было у нас такого случая, чтобы мы не справились без юридической помощи. Мы доводили до результата, не используя такие инструменты. Через сотрудничество с РОНО все прорабатывали. Конечно, вопрос может решаться месяцами, но всё-таки он решается».*

В одном из образовательных центров в Москве для детей мигрантов нам сообщили, что им удастся решить вопрос с приёмом на уровне школьной администрации. Иногда сами школы направляют в такие центры детей, выставляя требование предварительной языковой подготовки: *«Бывает, что мигранту, которому отказали из-за того, что он язык не знает (хотя не имеют право отказывать по такой причине), в школе советуют: идите сначала на эти курсы, а потом к нам».*

В правозащитной организации, широко известной в среде мигрантов из Центральной Азии, нам сообщили, что последние редко обращаются за помощью при отказах в зачислении ребенка в школу: ежегодно организация регистрирует всего 50-80 подобных обращений (при общем числе обращений более чем в 50 тыс.). Все эти жалобы получают разрешение во внесудебном порядке в региональных департаментах образования.

Проблемы при зачислении ребенка в школу, по мнению экспертов, вызваны скорее дискриминирующей позицией школьной администрации, нежели требованиями закона (пусть и ложно понимаемого): *«Завуч говорит: «уходите отсюда», при этом, не добавляет: «Идите в РОНО». Здесь вопрос, почему так не делают? Мне кажется, здесь чистый человеческий фактор играет: не хотят элементарно помочь, не хотят осведомить людей о законах, о том, как работает система».*

«Выталкивание» из системы образования детей из наиболее неблагополучных семей отчасти формирует внутри школ выборку, изначально более адаптированную к обучению и социализации в русскоязычной среде.

Другой причиной, по которой дети оказываются лишены базового образования, является незаинтересованность родителей подростков: *«Кто-то целенаправленно не идет [в школу] - например, потому что у семьи нет денег, и [родители] хотят, чтобы подросток тоже помогал по работе. Соответственно после 7 классов где-нибудь в Узбекистане никто ребенка не планирует отправлять дальше [учиться]. Если это мальчик, то он может идти и помогать в работе...».* Если ребенок, оказавшийся в такой ситуации, попадает в поле зрения волонтеров, то они пытаются повлиять на ситуацию,

разъясняя родителям их обязанности в соответствии с российским законодательством, однако этим рычаги влияния исчерпываются.

2. Преодоление недостаточной языковой компетентности. Поскольку негативное влияние низкого уровня владения языком очевидно, отметим лишь то, что помимо разговорного русского языка, который дети успешно осваивают через погружение в языковую среду, большое значение в их образовательной биографии имеют навыки письменного русского языка. Формирование этой компетенции у детей, не имеющих специальной профессиональной поддержки, затруднено: *«Они могут самостоятельно, без помощи волонтера натаскать устный русский язык. Но вот с письменным... там ой-ой-ой. Иногда при идеальной устной речи у них абсолютно безграмотная письменная речь».*

Эксперты подчёркивают, что в освоении русского языка детям требуется компетентная и долгосрочная помощь: *«Этим детям предстоит очень трудный путь, потому что на самом деле они не выучат никогда [письменный русский язык]. Разве что репетитор будет хороший, постоянно, в течение длительного времени..., тогда у них будет шанс. Но не иначе. Это абсолютно нереально».*

Обучение письменному русскому языку в рамках обычных школьных уроков малоэффективно, даже если учителя вкладываются в обучение ребенка-инофона, поскольку они не обладают требуемыми компетенциями: *«Учителям русского языка гораздо сложнее [в обучении русскому языку как иностранному], чем учителям иностранных языков. Эту систему преподавания они уже знают».*

3. Академическая поддержка (помощь в освоении школьной программы). Потребность в академической поддержке не всегда связана с недостаточным владением русским языком. Существует еще несколько причин, по которым дети мигрантов могут испытывать специфические трудности в обучении.

Во-первых, это несоответствие учебных программ и стандартов в странах исхода российским, а также отсутствие культурного бэкграунда, необходимого для понимания неадаптированных текстов. Большие сложности, например, вызывают уроки литературы, особенно у детей из дальнего зарубежья (на примере афганцев и кубинцев): *«Русская литература тяжёлая сама по себе, даже для русскоязычного ребенка, который с молоком матери выпит Пушкина, Толстого, Достоевского... Там же полно архаизмов – вот попробуй объясни, что такое хутор».*

Во-вторых, низкая учебная мотивация – в ситуациях, когда родители не хотят или не могут контролировать учебный процесс. В первую очередь это касается семей, где родители много работают и не располагают свободным временем, и семей с большим числом детей, где основной задачей старших детей становится не учеба, а уход за младшими братьями и сестрами.

4. Помощь в социализации, психологическая поддержка. Сложности в социализации, как правило, связаны с плохим знанием русского языка, однако могут иметь и другую природу. Например, эксперт сообщил о том, что беженцев из Афганистана принимают в классы, не соответствующие возрасту; они оказываются старше одноклассников на два года – в подростковом возрасте такая разница в возрасте ощущается очень сильно и доставляет детям большой дискомфорт.

Наиболее неблагополучным категориям мигрантов (беженцам и нелегальным мигрантам, травмированным войной и скитаниями) зачастую требуется психологическая помощь.

Анализируя слова экспертов, следует учитывать, что центры образовательной поддержки мигрантов, как и школы, имеют дело со смещенной выборкой. В них концентрируются дети, проблемы в обучении которых достаточно серьезны для того, чтобы родители были готовы нести издержки ради дополнительных занятий. Поэтому мы слышим меньше сообщений о высокомотивированных и успешных детях и больше – о трудностях в освоении программы и социализации.

На основании слов экспертов можно построить определенную иерархию проблем детей мигрантов: в основании ее лежит недостаточная языковая компетентность, а остальные (в том числе, затрудненный доступ в школы) вторичны по отношению к ней.

Оценка численности контингента детей мигрантов в России (на конец 2020 года)

Отсутствие даже приблизительного представления о том, как много детей мигрантов плохо адаптированы в языковом плане и не справляются со школьной программой, ведет одновременно и к игнорированию проблем, связанных с присутствием в школах детей-инофонов и к их демонизации в среде тревожных родителей. В данной статье представлена попытка внести больше ясности в понимание масштабов запроса на образовательную поддержку, оценку числа детей мигрантов, которые с большой вероятностью недостаточно адаптированы в языковом плане и имеют особые образовательные потребности.

Поскольку наша модель предполагает множество допущений и не может претендовать на высокую точность, она учитывает только детей, связанных своим происхождением со странами, отправляющими большое число мигрантов в Россию – это Таджикистан, Узбекистан, Армения, Киргизия и Азербайджан.

При построении модели были выполнены следующие процедуры: 1) дана оценка числа детей мигрантов в возрастах от 7 до 17 лет, проживавших в России на конец 2020 г.; 2) определена численность групп детей мигрантов по возрасту иммиграции и дана оценка риска недостаточной языковой компетентности и академической неуспешности для этих групп.

Поскольку российская статистика не располагает непосредственными данными о числе детей мигрантов, оценка была построена методом когортно-компонентного анализа, суть которого заключается в том, что на каждом шаге прогнозирования прослеживаются изменения в численности когорт живущих и когорты новорожденных в результате действия трех компонентов: рождаемости, смертности и миграции.

Построение модели требует принятия определенных допущений, неизбежных в условиях неполноты данных; каждое из этих допущений снижает достоверность полученного результата.

1. Предположения о базовом населении. В качестве источника данных об исходной величине и возрастной структуре контингента мигрантов были приняты данные Всероссийской переписи населения 2010 г. об этническом составе населения (Росстат 2010: Таб. 10). Как альтернативу можно было бы использовать переписные данные о стране

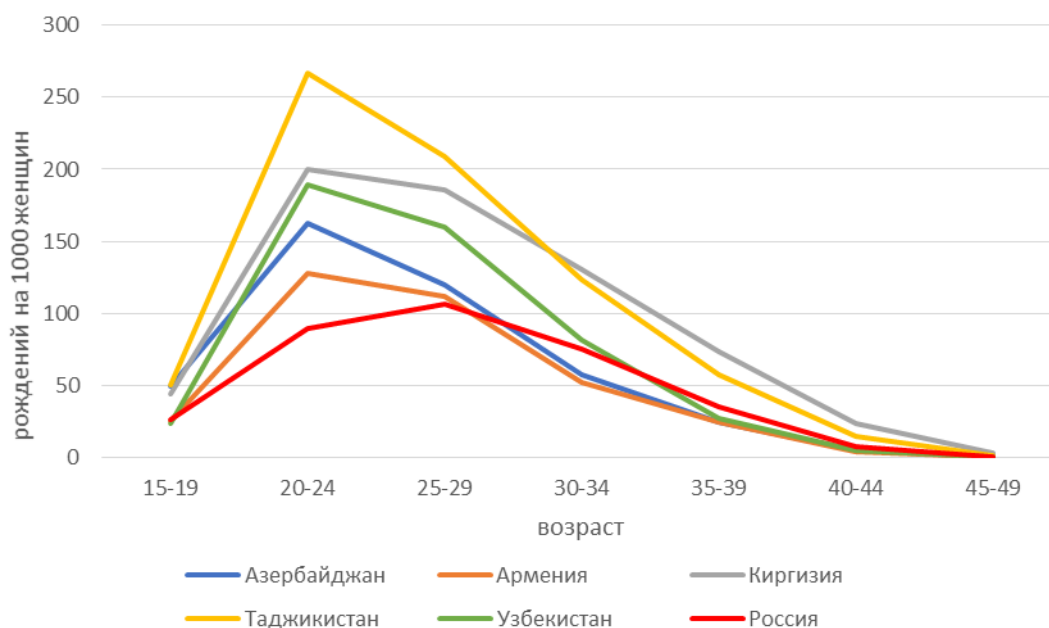
рождения респондентов, однако это размыло бы исходную численность за счёт репатриантов, которые долгое время преобладали в российской структуре миграции.

Использование в качестве основы данных о численности этнических меньшинств вынужденно расширяет понятие «дети мигрантов», включая в него потомков мигрантов второго, третьего и более ранних поколений. Это расширительное понимание миграционного фона в какой-то степени компенсирует недоучет мигрантов переписью.

2. *Предположения о параметрах рождаемости.* Репродуктивные стратегии мигрантов в принимающей стране могут существенно отличаться как от паттернов соотечественников в стране исхода, так и от существующих в принимающем обществе (Казенин 2017; Impicciatore, Giuseppe, Paterno 2020). В отсутствии наблюдаемых данных были сделаны два предположения о возрастных коэффициентах рождаемости (ВКР):

- ВКР женщин-мигранток соответствуют средним значениям между коэффициентами в стране исхода и коэффициентами в России (низкий вариант прогноза);
- ВКР мигранток и женского населения страны исхода не различаются (высокий вариант прогноза) (рисунок 1).

Рисунок 1. Возрастные коэффициенты рождаемости в странах исхода и в России, 2010-2015



Источник: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2019). *World Population Prospects 2019, Online Edition. Rev.*

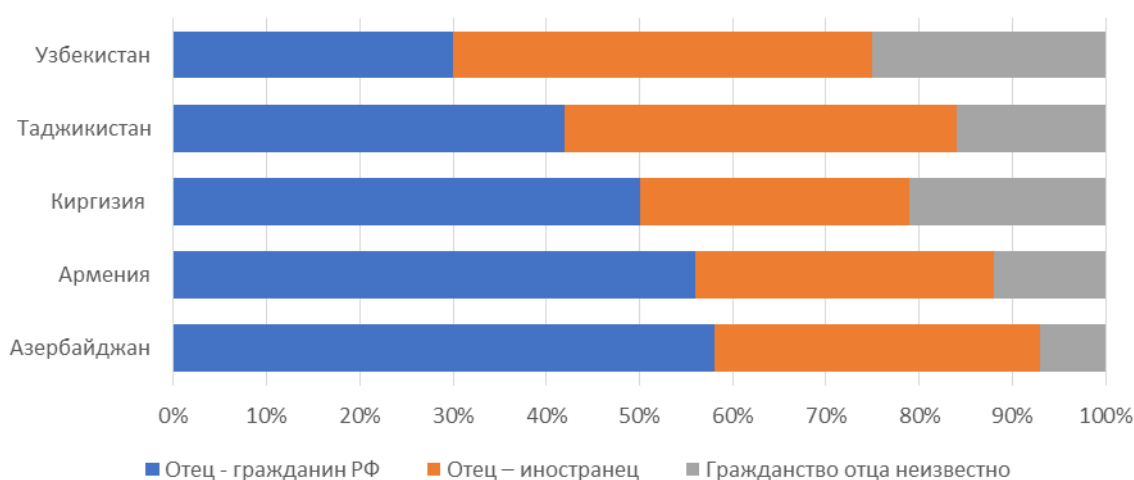
Еще одно допущение касается состава родительских пар по наличию миграционного происхождения у одного или обоих родителей. Поскольку определение числа новорожденных основано на рождаемости матерей-мигранток, вычисляемый результат соответствует гипотетической численности детей, которые рождены в парах, где мать является мигранткой, а отец может быть, как мигрантом, так и местным уроженцем. Рождаемость же смешанных пар, в которых мигрантами являются лишь отцы, не

учитывается моделью. Что еще важнее, модель не даёт возможности вычислить число детей, рожденных в парах, где оба родителя имеют миграционный фон, т. е. той части потомков мигрантов, для которой высокий риск академической неуспешности более ожидаем.

Для определения числа детей, родившихся у разных по составу родительских пар, требуется введение дополнительного параметра. Можно предложить два подхода.

1. *Взвесить числа родившихся на вклад в рождаемость разных по составу родительских пар.* В отсутствие непосредственных данных о составе родительских пар по стране рождения использовано распределение по стране гражданства родителей, которое с 2011 г. фиксируется в рамках текущего учёта рождаемости (рисунок 2). При этом принято допущение, что граждане России не являются мигрантами, и все родительские пары иммигрант(-ка) + гражданин (-ка) России признаны смешанными. Также не принимали в расчёт то, что наличие российского гражданства у одного из супругов облегчает его получение для второго. Для осязаемой части новорожденных текущий учет фиксирует лишь гражданство матери; гражданство отца неизвестно. В части случаев отсутствие второго родителя является фикцией, однако установить, в какой именно, по данным текущего учета нельзя. Эту часть рождений можно распределить либо пропорционально между разными типами родительских пар, либо целиком включить в группу рождений, где единственный родитель либо оба родителя имеют миграционный фон.

Рисунок 2. Распределение рождений у матерей-иностранок по гражданской принадлежности отца ребенка, 2011-2014

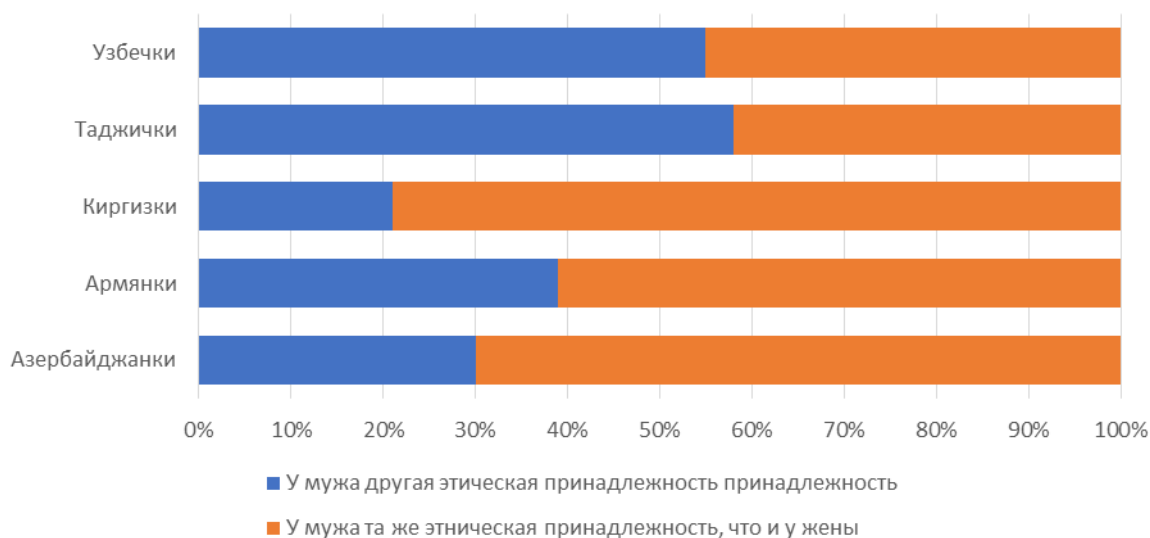


Источник: Расчёт автора по данным Росстата «Число родившихся по гражданству матери и отца, Российская федерация, городское и сельское население».

2. *Взвесить число потенциальных матерей на долю женщин, состоящих в браке с мужчиной своей национальности (по титульному этносу страны исхода).* Источником данных об этническом составе брачных пар является Всероссийская перепись населения 2010 г. (ВПН-2010). При этом допускается, что, во-первых, этническая принадлежность определяет наличие миграционного фона и идентифицирует страну происхождения; а во-вторых, распределение брачных пар по этническому составу одинаково для супругов всех возрастов. В результате этой операции вычисляемая численность родившихся относится лишь к детям, оба родителя которых имеют миграционный фон (рисунок 3).

При моделировании рождаемости были выполнены расчёты всеми вышеописанными способами; для каждой страны исхода были отобраны минимальные и максимальные значения.

Рисунок 3. Состав брачных пар женщин отдельных национальностей, родившихся за пределами РФ, по этнической принадлежности супругов, 2010



Источник: ВПН-2010; приводится по (Сороко 2014).

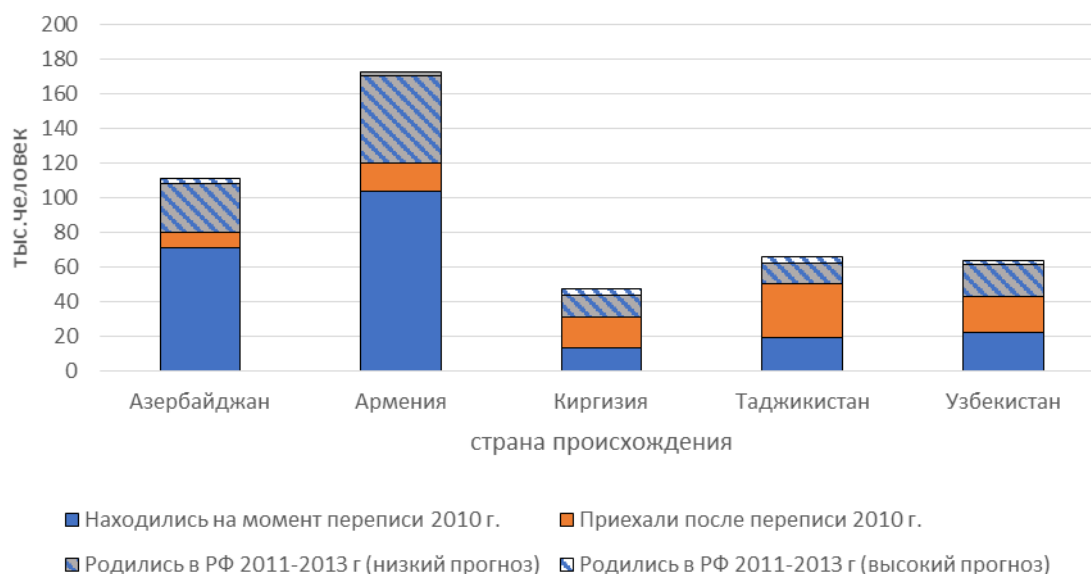
Предположения о миграционном компоненте динамики численности детей. Миграционный прирост – это единственная составляющая изменения численности контингентов мигрантов, наблюдаемая непосредственно и фиксируемая текущим учётом. Для модели использовали данные Федеральной службы государственной статистики о миграционном приросте (диверсифицированном по возрасту и полу) за период с 2011 по 2020 г. В рамках модели принято допущение об отсутствии неучтенной (нелегальной) миграции.

Данные о миграционном приросте агрегированы по пятилетним возрастным группам, что определяет пятилетний шаг прогнозирования модели. При разбиении возрастных групп в дальнейшем анализе применена гипотеза о равномерном распределении по возрастам внутри пятилетних групп.

Предположения о режиме смертности мигрантов и их потомков. Поскольку целью модели является установление численности молодых когорт, для которых влияние смертности невелико, в рамках предлагаемой модели принято допущение о нулевой смертности.

Результаты модели. Согласно полученной оценке, к концу 2020 г. число детей мигрантов из избранных стран в школьных возрастах (7-17 лет включительно) составляло от 445 тыс. по низкому прогнозу рождаемости до 460 тыс. по высокому прогнозу. Из этого числа половина приходится на детей, которые находились на территории РФ в момент переписи, 20% – на детей, которые приехали из-за рубежа не ранее 2011 г., и оставшиеся 30% – на детей, родившихся в семьях мигрантов в России в период с 2011 по 2013 г., т. е. достигших школьного возраста к 2020 г. (рисунок 4).

Рисунок 4. Распределение оценочного числа детей мигрантов из избранных стран по времени и месту рождения относительно переписи 2010 г., на конец 2020, тыс. чел.



Источник: Расчёт автора на основе данных Росстата, ВПН-2010, WPP – 2019.

Согласно сведениям Министерства просвещения РФ, на начало учебного года 2020/2021 в российских школах обучалось 16,6 млн детей. Если исходить из нашей оценки, а также из того, что все дети мигрантов обучаются по программам, соответствующим возрасту, то доля детей мигрантов в российских школах в масштабе страны окажется невысокой: менее 1% для детей мигрантов из Средней Азии и 1,5% – из Армении и Азербайджана; лишь 0,6% школьников имели собственный миграционный опыт, полученный после 2011 г.

Малая доля детей мигрантов в масштабе страны не означает, что проблема их интеграции малозначительна: они распределены по школам очень неравномерно даже в рамках района, и тем более – страны (Фрумин, Пинская, Косарецкий 2012: 20). Если в одних школах вопрос адаптации детей мигрантов не актуален, то в других он стоит очень остро.

Операционализация успеха интеграции у детей мигрантов: подходы в международном дискурсе

Интеграция детей мигрантов в мировой литературе всегда обсуждается в контексте образования: помимо того, что школа формирует человеческий капитал, непосредственно влияющий на весь жизненный путь индивида, она также является основной площадкой для социальной интеграции, где дети мигрантов выстраивают общение со сверстниками и осваивают новые культурные и языковые навыки (International Organization for Migration 2019: 225). Внутри этого дискурса можно выделить две темы, заслуживающие особого внимания.

Во-первых, языковая компетентность, как необходимое (но не достаточное) условие успешной адаптации детей мигрантов. Язык обладает критически важными функциями: во-первых, это ресурс, ценный в контексте академической успеваемости и рынке труда;

во-вторых, это средство повседневного общения; в-третьих – символ принадлежности (или чужеродности) (Esser 2006: i).

Во-вторых, возраст мигранта при переезде. Обратная корреляция между возрастом иммиграции и академическими успехами индивида (age-at-migration effect) объясняется в литературе возрастными особенностями психо- и нейрофизиологии, а также особенностями влияния институциональной среды, жестко привязанной к возрасту ребенка. Чем младше ребенок к моменту приезда, тем больше у него времени на языковую адаптацию и аккультурацию в целом, тем меньше проявляется несоответствий в образовательных программах стран эмиграции и иммиграции, и тем лучше родители успевают подготовиться к критическим точкам в образовательной биографии своих детей (Söhn 2011: 29-30). Считается, что иммигранты овладевают вторым языком на уровне носителя, если они приезжают в страну в возрасте до 7-10 лет. После эффективность обучения снижается, достигая минимума к 15 годам (Esser 2006: 58-60).

Оценка распространенности характеристик, связанных с недостаточной адаптированностью детей мигрантов

В основе специфических образовательных потребностей детей мигрантов лежит необходимость развивать языковые компетенции, однако далеко не каждый ребенок из семьи мигрантов испытывает трудности в языковой адаптации и имеет особые образовательные потребности, поскольку русский является языком домашнего общения для многих семей всего постсоветского пространства.

О том, насколько распространена проблема недостаточной языковой компетентности у детей мигрантов, косвенно можно судить по данным выборочного исследования «Анализ миграционного профиля, проблем адаптации и интеграции мигрантов», проведенного в 2017 г. Институтом демографии НИУ ВШЭ и Центром этнополитических и региональных исследований. Помимо информации о самих респондентах, в ходе опроса были также получены данные о членах их семей. В обследовании приняли участие 8577 мигрантов-иностранцев из стран СНГ и Грузии в 19 регионах России. Из них 16,5% мигрантов проживают в России вместе с детьми младше 18 лет.

Программа опроса предполагала получение ответов на несколько вопросов, описывающих языковое поведение мигрантов и членов их семей, на основе которых выявляются характеристики, ассоциированные с риском недостаточной языковой компетенции ребенка (таблица).

Оцените знание русского языка респондентом (для интервьюера). Интервьюеры субъективно оценивали уровень владения русским языком у респондентов по шкале от 1 (очень плохо) до 5 (очень хорошо). Данный индикатор не говорит напрямую о языковых компетенциях ребенка (поскольку речь идет лишь об оценке для одного из родителей), однако может считаться косвенным свидетельством того, что русский язык для детей из таких семей не является родным и не усваивается естественно в раннем возрасте

На каком языке Вы чаще всего общаетесь в России дома? Более 20% выходцев из Средней Азии и Закавказья используют в качестве языка семейного общения исключительно русский, и около половины – в равной степени как русский, так и родной язык. Во всех этих ситуациях принимается, что дети в этой семье имеют образец русского

языка. В качестве маркера повышенного риска недостаточной языковой компетенции принимается только ответ «на другом (не русском)».

Каким языком ребенок (дети) лучше владеет(-ют) – родным или русским? Этим вопросом измеряются языковые компетенции детей мигрантов по оценке самих респондентов. Ответ, что дети лучше владеют родным языком, довольно распространен, если семья приехала в Россию недавно (в год опроса или в предшествующий год) – его выбрали 30% недавних мигрантов с детьми из стран Центральной Азии.

Ходят ли Ваши дети в России в детский сад/ясли? Этот вопрос позволяет оценить долю респондентов с детьми дошкольного возраста, для которых доступ к услугам детского сада затруднен, либо эти услуги не востребованы. Детский сад позволяет детям осваивать русский язык в качестве носителей и при условии отсутствия образца русской речи в семье.

Таблица. Модельные коэффициенты риска недостаточной языковой компетенции детей мигрантов

Коэффициенты риска недостаточной языковой компетентности ребенка	Страна исхода/ происхождения	Значения коэффициентов в границах доверительного интервала, при уровне значимости 0,05	
		min	max
k ₁ : Недостаточное знание русского языка у родителей (оценка интервьюера – от 1 до 3 вкл.)	Киргизия	0,12	0,29
	Таджикистан	0,23	0,38
	Узбекистан	0,23	0,40
	Азербайджан	0,18	0,36
	Армения	0,09	0,21
k ₂ : Преимущественное использование нерусского языка в домашнем общении	Киргизия	0,20	0,38
	Таджикистан	0,27	0,43
	Узбекистан	0,21	0,38
	Азербайджан	0,16	0,40
	Армения	0,17	0,36
k ₃ : У детей уровень владения русским языком ниже, чем родным	Киргизия	0,05	0,18
	Таджикистан	0,12	0,24
	Узбекистан	0,09	0,22
	Азербайджан	0,03	0,18
	Армения	0,03	0,13
k ₄ : Дети дошкольного возраста не посещают детский сад	Киргизия	0,74	0,86
	Таджикистан	0,67	0,78
	Узбекистан	0,67	0,79
	Азербайджан	0,15	0,23
	Армения	0,22	0,31

Источник: Расчет автора на основе данных обследования «Анализ миграционного профиля, проблем адаптации и интеграции мигрантов» (НИУ «Высшая школа экономики» 2017).

Оценка численности детей мигрантов в возрасте 7-17 лет, нуждающихся в образовательной поддержке

Для отслеживания возраста иммиграции с учётом передвижки возрастов, мы воспользовались демографической сеткой (сеткой Лексиса), составленной на основе данных о миграционном приросте. При этом допускали, что состав детей неизменен; миграционный прирост рассматривали как число прибытий при отсутствии убытий.

Всю совокупность детей мигрантов в возрасте от 7 до 17 лет, условно проживающих в России на конец 2020 г., мы разделили на пять групп, для каждой из которых предполагали различные риски и методы их оценки.

К группе 1 (P_1), наименее подверженной рискам, мы отнесли детей, которые на момент ВПН-2010 находились на территории России и были учтены переписью. Самые старшие из них к 2020 г. имели 10-летний опыт социализации в русскоязычной среде (если считать, что дети начали школьное обучение в соответствии с возрастом), а самые младшие достигли 10 лет и обучались в 4-5 классе. Можно предположить, что этого опыта достаточно, чтобы нивелировать эффекты ранней социализации вне русскоязычной среды (если таковая имела место). Таким образом, в рамках модели принимали, что на момент 2020 г. дети из первой группы не имели особых образовательных потребностей, связанных с миграционным происхождением.

Группы 2 (P_2) и 3 (P_2) составляют дети, родившиеся на территории России после 2010 г. и приехавшие в возрасте до 5 лет. В отличие от предыдущей группы, внутри этих категорий выделены контингенты детей, которые к в 2020 г. только начали обучение в школе и возможно еще не получили достаточного учебного и социального опыта использования русского языка, чтобы освоить его на уровне носителей. В соответствии с этой логикой дети 2011-2013 годов рождения могут стать реципиентами языковой поддержки.

Риск недостаточной языковой компетенции не распространяется на детей, у которых лишь один из родителей является мигрантом (а второй считается носителем русского языка – для родившихся в РФ), которые посещали детский сад и воспитываются в семьях, где русский язык используется в домашнем общении. Число детей под риском ($R_{2,3}$) взвешивали на произведение доли семей, в которых дети дошкольного возраста не посещают детский сад (k_4), и доли семей, в которых русский язык не является преобладающим языком домашнего общения (k_2):

$$R_{2,3} = (P_2^{2011-2013} + P_3^{2011-2013}) * k_2 * k_4.$$

Группа 4 (P_4) включает детей, которые совершили миграцию в возрасте от 6 до 10 лет. Поскольку эти дети приезжают с уже сложившимся языковым поведением, им требуется больше усилий, чтобы освоить русский язык на достаточном уровне. Однако международные исследования показывают, что если миграция совершена до 10 лет, то дети успешно осваивают язык принимающего общества, особенно в сравнении с теми, у кого миграция произошла позже.

Нижняя оценка доли детей с риском недостаточной языковой компетентности соответствует значению коэффициента k_3 (уровень владения русским языком ниже, чем родным). Верхняя оценка учитывает гипотетический риск, что родители, плохо владеющие русским языком (k_1), неадекватно оценивают лингвистические компетенции своих детей (русский язык при этом не является языком семейного общения (k_2)):

$$R_4^{min} = P_4^{min} * k_3; R_4^{max} = P_4^{max} * (k_3 + k_2 * k_1).$$

Группа 5 (P_5) – самая уязвимая – включает детей, совершивших миграцию после 10 лет. Для этих детей проблемы языковой адаптации, которая в подростковом возрасте затруднена, усугубляются сложностью учебной программы в средних классах. Важно также и то, что на этот период приходятся экзамены, определяющие дальнейшую

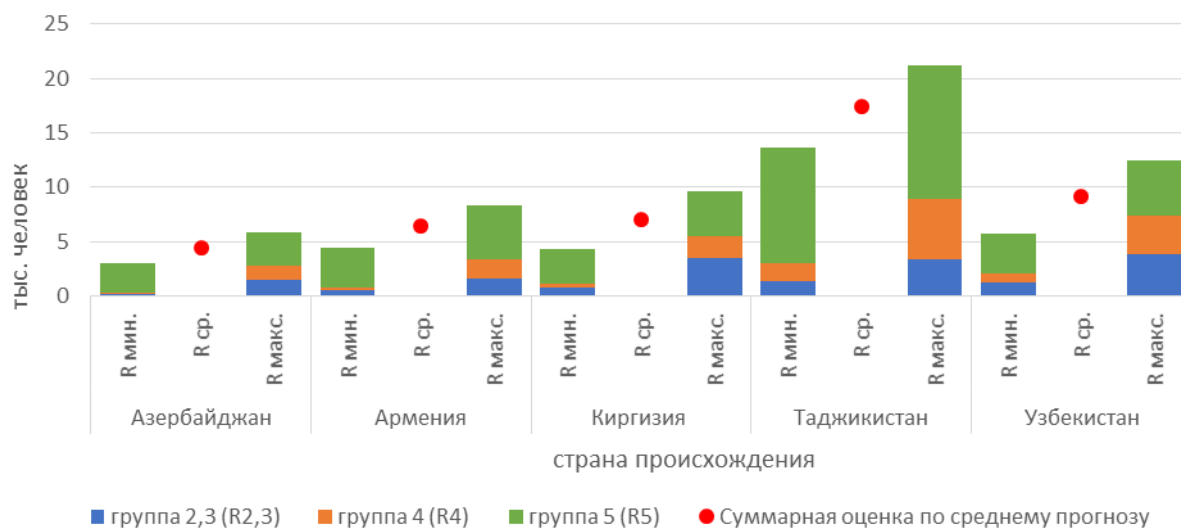
образовательную траекторию. В отличие от младших школьников, осваивающих письменный русский язык параллельно с ровесниками без миграционного фона, дети, мигрировавшие в средней и старшей школе, вынуждены учиться в догоняющем режиме. Таким образом, приезжающим в подростковом возрасте важно получить не только интенсивную языковую подготовку; академическая поддержка требуется даже детям с хорошим уровнем русского языка, поскольку они нуждаются в адаптации к новой учебной программе.

Таким образом, не будет большим преувеличением сказать, что 100% детей из этой группы находятся под риском низких образовательных результатов – в этой логике определяется верхняя граница числа детей, имеющих риск академической неуспешности, связанной с миграционным опытом. Низкий прогноз включает только детей, прибывших в Россию в 2018 г. и позже – т. е. к концу 2020 г. имевших не более трех лет опыта обучения в русскоязычной среде:

$$R_5^{max} = P_5^{max}; R_5^{min} = P_5^{2018-2019}.$$

Итоговое число детей, имеющих особые образовательные потребности и нуждающихся в дополнительной языковой и академической поддержке, составило от 30 до 60 тыс. (рисунок 5), или 7-13% от расчётного числа детей мигрантов в возрасте от 7 до 17 лет.

Рисунок 5. Оценка численности детей с миграционным фоном в возрасте 7-17 лет, имеющих высокий риск академической неуспешности (низкий, средний и высокий варианты прогноза), на конец 2020, тыс. чел.



Источник: Расчёт автора на основе данных Росстата, ВПН-2010, WPP-2019, (НИУ «Высшая школа экономики» 2017).

Наибольший вклад в число уязвимых детей привносят потомки мигрантов из Таджикистана – на их долю приходится около 40% всей совокупности. На потомков мигрантов из стран Центральной Азии приходится 3/4 всех детей, которые могут испытывать потребность в интеграционной поддержке (рисунок 6). Подавляющее большинство детей из всей совокупности приехали в Россию в подростковом возрасте (группа 5).

Рисунок 6. Вклад стран исхода/происхождения в оценочную численность детей мигрантов, нуждающихся в образовательной поддержке (по среднему прогнозу)



Источник: Расчёт автора на основе данных Росстата, ВПН-2010, WPP-2019, (НИУ «Высшая школа экономики» 2017).

Заключение

Хотя крупные выборочные обследования школьников не фиксируют статистически значимых проблем ни в академической успеваемости, ни в социальной адаптации детей мигрантов, сообщество экспертов-практиков не вполне доверяет этим результатам и связывает это с недостаточной чувствительностью инструментов таких обследований к латентному неравенству и неблагополучию детей мигрантов в сравнении с другими детьми.

Наша модель, основанная на данных, полученных вне школьных стен, предполагает, что от 30 до 60 тыс. детей мигрантов нуждаются в особой языковой и академической поддержке. В соответствии со средним сценарием это каждый десятый ребенок иммигрантов из стран Средней Азии и Закавказья. Можно ожидать, что полученная оценка занижена из-за недоучета числа мигрантов в целом, а также того, что контингент мигрантов обновляется, а потому длительность нахождения в языковой среде меньше расчётной.

Результаты модели могут быть подвергнуты критике, поскольку они исходят из множества допущений и зависят от выбора предположений о базовой численности иммигрантского населения, параметров рождаемости и состава родительских пар, а также от того, как будут операционализированы специфические для детей с иммиграционным фоном образовательные потребности.

Однако, несмотря на приблизительность полученных оценок, представленная модель демонстрирует, что десяткам тысяч детей требуется помощь в получении доступа к равным возможностям в школьном образовании.

Инфраструктура, нацеленная на поддержку детей мигрантов, на сегодняшний день недостаточна, о чем говорят специалисты, которые и развивают ее в рамках частных инициатив. Отсутствие системных решений для поддержки детей мигрантов формирует вокруг этой темы информационный вакуум: мигранты не знают о возможности получить помощь для своих детей, люди, готовые такую помощь предоставить, не понимают, как много потенциальных благополучателей нуждаются в их поддержке, родители из местного большинства испытывают тревожность, переходящую в ксенофобию, а лица, принимающие решения, не получают обратную связь и либо не замечают проблем, либо демонизируют их. Игнорирование проблем, с которыми сталкиваются дети мигрантов в поиске своего места в принимающем обществе, может привести к серьезным негативным последствиям для общества в целом.

Литература

- Александров Д.А., Баранова В.В., Иванюшина В.А. (2012). Дети и родители-мигранты во взаимодействии с российской школой. *Вопросы образования*, 1, 176-199. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2012-1-176-199>
- Вандышев М.Н. (2019). Как обучать детей мигрантов - вместе или отдельно? Опыт педагогов Свердловской области. *Вопросы образования*, 2, 179-198. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-179-198>
- Деминцева Е.Б. (2019). Этнические vs социальные границы: дети мигрантов в школах. *Этнографическое обозрение*, 2, 98-113. <https://doi.org/10.31857/S086954150004878-5>
- Деминцева Е.Б., Зеленова Д.А., Опарин Д.А., Космидис Е.А. (2017). Возможности адаптации детей мигрантов в школах Москвы и Подмосковья. *Демографическое обозрение*, 4(4), 80-109. <https://doi.org/10.17323/demreview.v4i4.7529>
- Денисенко М.Б., Смирнова М.А., Степанова А.В. (2022). Выборочные обследования и переписи населения как источники данных о втором поколении мигрантов: зарубежный опыт. *Вопросы статистики*, 29(3), 46-60. <https://doi.org/10.34023/2313-6383-2022-29-5-46-60>
- Казенин К.И. (2017). Рождаемость в семьях мигрантов: Данные, гипотезы, модели (обзор зарубежных исследований). *Демографическое обозрение*, 4(4), 6-79. <https://doi.org/10.17323/demreview.v4i4.7528>
- Козлова М.А., Михеев И.С. (2020) Управление многообразием в эпоху транснационализма: перспективы и ограничения в образовательном пространстве. *The Journal of Social Policy Studies*, 18(4), 657-672. <https://doi.org/10.17323/727-0634-2020-18-4-657-672>
- Макаров А.Я. (2010). Особенности этнокультурной адаптации детей мигрантов в московских школах. *Социологические исследования*, 8 (316), 94 – 101. https://www.isras.ru/files/File/Socis/2010-8/Makarov_13.pdf
- Мукомель В. И. (2012). Особенности адаптации и интеграции представителей полуторного поколения мигрантов. В *Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие: Материалы IV Очередного Всероссийского социологического конгресса/ РОС, ИС РАН, АН РБ, ИСППИ (с. 8148-8156)*. Москва, РОС. <http://www.isras.ru/files/File/congress2012/part60.pdf>

- Нестерова А.А. (2018). Дети, охваченные миграционными процессами: разнообразие, вызовы и диверсификация моделей поддержки. *The Journal of Social Policy Studies*, 16(4), 645-660. <https://doi.org/10.17323/727-0634-2018-16-4-645-660>
- НИУ «Высшая школа экономики» (2017). Анализ миграционного профиля, проблема адаптации и интеграции мигрантов.
- НИУ «Высшая школа экономики» (2020). Аналитический отчет о проведении экспертного опроса по вопросам адаптации детей-мигрантов в сфере образования в Санкт-Петербурге. <http://www.spbredcross.org/images/2020/experts.pdf>
- Омельченко Е.А. (2019). Образование детей международных мигрантов как вклад в устойчивое развитие? *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения*, 19 (2), 306-316. <https://doi.org/10.22363/2313-0660-2019-19-2-306-316>
- Омельченко Е.А. (2021). Дети из семей мигрантов в Рязанской и Калужской областях: проблемы интеграции в российское общество. *Вестник Чувашского университета*, 2, 142-157. <https://doi.org/10.47026/1810-1909-2021-2-142-157>
- Панова Е.А. (2008). «Чужой» за школьной партой: представление учителей об этнических различиях. В Воронков В., Карпенко О., Осипов А. (Ред.). *Расизм в языке образования* (с. 115 – 139). СПб.: Алетейя.
- Росстат (2010). *Всероссийская перепись населения 2010. Том 4. Национальный состав и владение языками, гражданство*. https://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.html
- Сороко Е.Л. (2014). Этнически смешанные супружеские пары в Российской Федерации. *Демографическое обозрение*, 4 (4), 96 – 123. <https://doi.org/10.17323/demreview.v1i4.1804>
- Уполномоченный по правам человека в городе Москве (2018). *Проблемы защиты прав детей, не имеющих гражданства Российской Федерации, в городе Москве*. <https://ombudsman.mos.ru/Deyatelnost/documents/129>
- Флоринская Ю.Ф. (2012). Миграция семей с детьми в Россию: проблемы интеграции (по материалам социологических опросов Центра миграционных исследований). *Проблемы прогнозирования*, 4, 118-127. <https://ecfor.ru/publication/migratsiya-semej-s-detmi-v-rossiyu/>
- Фрумин И.Д., Пинская М.А., Косарецкий С.Г. (2012). Социально-экономическое и территориальное неравенство учеников и школ. *Народное образование*, 1, 17-24. <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/xmfig4m85/59878503.pdf>
- Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю., Кузнецов И.М. (2014). Школа как транслятор культуры принимающего общества: интеграция детей мигрантов в образовательной среде. *Культурно-историческая психология*, 10 (1), 95—103. https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2014_n1/67635
- Anisef P., Brown R.S., Phythian K., Sweet R., Walters D. (2010). Early School Leaving among Immigrants in Toronto Secondary Schools. *Canadian Review of Sociology/Revue Canadienne de Sociologie*, 47(2), 103–128. <http://doi.org/10.1111/j.1755-618x.2010.01226.x>

- Christensen G., Stanat P. (2007). Language policies and practices for helping immigrants and second-generation students succeed. The transatlantic task force on immigration and integration. Migration Policy Institute. <https://www.migrationpolicy.org/research/language-policies-and-practices-helping-immigrants-and-second-generation-students-succeed>
- Esser H. (2006). *Migration, Sprache und Integration. (AKI-Forschungsbilanz, 4)*. Berlin, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH FSP Zivilgesellschaft, Konflikte und Demokratie Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration -AKI-. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-113493>
- Impicciatore R., Giuseppe G., Paterno A. (2020). Migrants' Fertility in Italy: A Comparison Between Origin and Destination. *European Journal of Population*, 36, 799–825, <https://doi.org/10.1007/s10680-019-09553-w>
- International Organization for Migration (2019). *World Migration Report 2020*. Retrieved from https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf
- Migration Policy Index (2020). *Russia: Key findings 2020*. Retrieved from <https://www.mipex.eu/russia>
- Söhn J. (2011) Immigrants' Educational Attainment: A Closer Look at the Age-at-Migration Effect. In: Wingers M., Windzio M., de Valk H., Aybek C. (eds). *A Life-Course Perspective on Migration and Integration* (pp. 27-53). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1545-5_2