
Дети-мигранты в школах Санкт-Петербурга

П.П. ЛИСИЦЫН*, А.И. СИЛКИН**

***Павел Петрович Лисицын** – кандидат социологических наук, доцент, кафедра сравнительной социологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, fox_sociology@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8617-5730>

****Алексей Игоревич Силкин** – независимый исследователь, Санкт-Петербург, Россия, Silk.a.i@bk.ru

Цитирование: Лисицын П.П., Силкин А.И. (2026) Дети-мигранты в школах Санкт-Петербурга // Мир России. Т. 35. № 1. С. 54–80.
DOI: 10.17323/1811-038X-2026-35-1-54-80

Аннотация

Статья посвящена комплексному исследованию положения детей-мигрантов в образовательной системе Санкт-Петербурга. Авторы анализируют историю изучения детской миграции начиная с 1970-х годов, когда эта ситуация впервые привлекла внимание европейских исследователей, и прослеживают ее актуализацию в российском контексте с 2010-х годов по настоящее время.

Особое внимание уделяется феномену полиэтнических школ – образовательных учреждений с повышенной концентрацией детей иностранных граждан. В работе подробно анализируются факторы, способствующие формированию таких школ, включая миграционные потоки, особенности городской инфраструктуры и институциональные механизмы распределения учащихся.

Ключевые слова: дети-инофоны, дети-мигранты, полуторное поколение, полиэтнические школы, «мигрантские» школы, межэтнические отношения, мигранты и члены их семей, социокультурная адаптация, социальная интеграция

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-00467, <https://rscf.ru/project/24-28-00467/>

Статья опубликована в рамках проекта НИУ ВШЭ по поддержке публикаций авторов российских образовательных и научных организаций «Университетское партнерство».

Статья поступила в редакцию в июле 2025 г.

Постановка проблемы

В исследованиях вопросов миграции дети как самостоятельная единица анализа появились относительно недавно – ближе к концу XX в. При этом нельзя утверждать, что это стало естественным следствием роста потоков детской миграции или результатом значительного увеличения количества данных о детях-мигрантах. В тот период (впрочем, как и сейчас) основному источнику данных – ведомственной статистике – не хватало публичности, чтобы существенно влиять на исследовательские интересы. Кроме того, информация о детской миграции была разрознена, что приводило к невозможности проверки масштабности вероятных изменений в миграционных потоках. Наиболее оправданным выглядит утверждение, что исследователи начинают обращать внимание на детей мигрантов вследствие возрастания общественно-политического интереса к социальным проблемам, вызванным их нахождением в стране приема.

Впервые с подобного рода проблемами столкнулась континентальная Европа. Провал реализации политики «гастарбайтеров», предполагавшей развитие временной миграции в противовес постоянной, вынудил власти признать, что ряд государственных социальных систем (в том числе система школьного образования) оказались не подготовленными к принятию большого количества не только долгосрочных мигрантов-взрослых, но и их детей. Уже к 1980 г. численность детей из семей иммигрантов в школах государств-членов Европейского Экономического Союза (ЕЭС) достигла почти 2,5 млн чел. [Омельченко 2018]. В России актуальность этой проблематики проявилась к 2010-м гг.: тогда российское государство столкнулось с совокупностью обстоятельств, касающихся количества и характеристик детей-мигрантов.

Поскольку наиболее острой ситуацией, связанной с детьми-мигрантами на принимающей территории, является проблема их интеграции, нельзя не согласиться с ключевой ролью школьного пространства в этом процессе и направленным на него исследовательским фокусом. Особую значимость в этом случае имеют полиэтнические школы, которые и будут рассматриваться в рамках этой статьи.

В основу анализа легли ценные и редкие для исследований миграции количественные данные ведомственной статистики об учащихся в школьных учреждениях Санкт-Петербурга детей иностранных граждан. Использование этих данных стало возможно благодаря взаимодействию Комитета по образованию Санкт-Петербурга, Комитета по межнациональным отношениям и реализации миграционной политики (КМОРМП) Санкт-Петербурга и Санкт-Петербургского государственного университета.

Дети-мигранты и полиэтнические школы в объективе исследователей

Век XXI по сравнению с XX веком продемонстрировал ряд важных отличий в понимании процессов адаптации/интеграции детей-мигрантов. На первоначальном этапе оно основывалось на варианте ассимиляционного подхода, предложенного

в начале XX в. Р. Парком (*Race Relations Cycle* [Park 1928]) и доработанного к 1960-м гг. М. Гордоном [*Gordon* 1964]. Согласно этому подходу, предполагалось, что процесс ассимиляции, в том числе у детей-мигрантов, состоит из нескольких обязательных этапов. Подвергнувшись значительной критике, к 1990-м гг. классический ассимиляционный подход (который иногда обозначают как линейная ассимиляция) в отредактированном виде обрел новую жизнь в рамках теории сегментной ассимиляции (*Segmented Assimilation*) [Portes, Zhou 1993]. Вариативность жизненных траекторий, представленная этой теорией, существенно повлияла не только на исследовательские выводы, но и на понимание самого объекта исследований – детей-мигрантов. Их восприятие в качестве единой социальной группы привело к вынужденному сглаживанию огромного внутреннего многообразия. Однако эта монолитность, не противоречащая принципам линейной ассимиляции (в которой все проходят одни и те же стадии), не могла использоваться для анализа, в основе которого лежала сегментная ассимиляция, предполагающая разнообразие жизненных стратегий.

Одной из попыток отразить это разнообразие стало обращение к поколенческому подходу, подразумевающему, что различные этапы жизненного цикла, на которые приходится перемещение, имеют значение при изучении интеграции и адаптации мигрантов [Рочева 2011, с. 1]. Начавшись с разделения мигрантов на первое (взрослые) и второе (дети) поколения, к сегодняшнему дню представление о разнородности группы детей привело к тому, что в исследованиях рассуждают уже о специфике 1,5, 1,25 и 1,75 поколений [Rumbaut 2005].

В настоящее время дети рассматриваются не с точки зрения пассивных объектов социального взаимодействия, но в качестве обладающих волей и индивидуальными особенностями субъектов. Более того, результаты современных исследований демонстрируют их существенное влияние на миграционное поведение домохозяйства, частью которого они являются: например, исследование М. Орелланы и ее коллег продемонстрировало, что даже если дети напрямую не участвуют в обсуждении вопросов переезда, само их существование, а также их эмоциональные реакции на возможный переезд в значительной степени оказывают влияние на окончательные решения всего домохозяйства [Orellana et al. 2001, p. 587].

Значительную часть исследований составляют попытки анализа поведения детей-мигрантов в контексте пространства образовательных учреждений. В этом случае исследуются такие проблемы, как эффективность стандартов школьного образования, мотивация детей-мигрантов в процессе обучения, проблемы языковой адаптации, дискриминации и анклавности; реже встречается оценка влияния процессов социализации внутри школ на жизненные стратегии их выпускников из числа детей-мигрантов. В этих исследованиях стандарты школьного образования зачастую трактуются как помеха их интеграционным перспективам [Деминцева 2020, с. 680–681]. Причем мотивация самих детей-мигрантов, касающаяся получения школьного образования, часто оценивается как высокая [Александров и др. 2012, с. 188], а сложности, возникающие с процессом освоения материала, по мнению исследователей, обуславливаются не культурными различиями, но языковыми барьерами [Мукомель 2013].

Также в настоящее время проводятся исследования, связанные с анализом влияния процессов социализации внутри школ на жизненные стратегии их выпускников из числа детей-мигрантов, и, как правило, это по большей части харак-

терно для США [Rumbaut 2004] ввиду того, что североамериканские территории раньше, чем другие страны, столкнулись с проблемой взросления детей-мигрантов. Хотя следует отметить, что подобные работы встречаются и в русскоязычном сегменте [Деминцева 2024; Мукомель 2013].

Помимо проблем, возникающих в пространстве школы, современные исследования обращаются к вопросам взаимовлияния детей-мигрантов и их родителей. В этом контексте часто можно встретить работы, оценивающие роль младшего поколения в интеграции старшего или роль влияния мусульманского воспитания на интеграцию детей-мигрантов в пространство современного города. Большинство исследователей сходятся во мнении, что дети-мигранты способствуют интеграции своих родителей (мигрантов-взрослых) в принимающее сообщество [Рочева 2011], фактически становясь для старшего поколения проводниками в новый мир. Обсуждая вопросы поколенческих конфликтов, исследователи обращают внимание на то, что миграционный процесс часто провоцирует увеличение автономности детей при одновременном снижении авторитета родителей [Bartley, Spoonley 2008].

Между тем сегодня, несмотря на многообразие вопросов, посвященных детям-мигрантам, в исследовательской практике наиболее популярным остается анализ пространства школ. Пристальное внимание в подобных исследованиях уделяется образовательным учреждениям с большей (по сравнению с общерегиональным трендом) долей детей иностранных граждан. В англоязычных исследованиях вопросы, связанные с появлением таких школ, часто рассматриваются с позиции сегрегации городской среды [Denton et al. 1997]. Подобному утверждению способствует фактическое разделение городского пространства на дорогие/благополучные и дешевые/неблагополучные районы, характерное для США, Канады и ряда государств Западной Европы, и появление полиэтнических школ в этом случае рассматривается как естественное следствие сегрегации городского пространства [Burgess 2020]. С другой стороны, в исследованиях, характеризующих постсоветское пространство, напротив, отрицаются наличие районной сегрегации [Demintseva 2017] и ее влияние на образование полиэтнических школ.

Расходясь в определении одной группы причин появления полиэтнических школ, исследователи приходят к согласию относительно другой, к которой относятся, например, индивидуальные предпочтения родителей-мигрантов. Среди них наиболее значимыми критериями выбора школы (как в благополучных, так и в неблагополучных семьях мигрантов [Мукомель 2013, с. 196]) являются близость к дому [Rhodes, DeLuca 2014] и наличие в школе детей, принадлежащих к тем же этническим меньшинствам [Henig, MacDonald 2002]. Вместе с тем, анализируя факторы, способствующие появлению полиэтнических школ, исследователи, как правило, оставляют за скобками институциональные механизмы их возникновения, а также пытаются описать среду полиэтнической школы и ее влияние на интеграцию мигрантов, используя только данные интервью учеников старших классов школы.

Авторы настоящей статьи попытаются восполнить ряд пробелов, существующих в работах, которые посвящены полиэтническим школам, основываясь на исследовании, проводившемся в течение двух лет (2024–2025 гг.) в Санкт-Петербурге.

В рамках предложенной статьи под термином «дети-мигранты» понимаются учащиеся школ Санкт-Петербурга, не имеющие российского гражданства;

под термином «полиэтнические школы» – школы Санкт-Петербурга, в которых учится значительное число детей-мигрантов. В исследовании эта «значительность» определяется по двум признакам: первый – если доля детей-мигрантов выше 10% от общей численности учеников школы; второй – если число детей-мигрантов в школе выше, чем их число в 90% школ города, т. е. 10% образовательных учреждений города с наибольшим количеством детей-мигрантов (> 90 перцентиля).

В предложенной статье разбор случая детей-мигрантов в школах Санкт-Петербурга будет включать в себя два уровня обобщений. Первый уровень – анализ общей ситуации с детьми-мигрантами в школах, основанный на:

- данных о количестве детей-мигрантов в школах Санкт-Петербурга¹;
- агрегированных количественных данных из открытых источников о школах города (включая информацию о типах школ, результатах сдачи ЕГЭ и пр.);
- данных экспертных интервью с директорами полиэтнических школ (N=12) и представителями районных отделов по образованию (N=3);
- данных фокусированных интервью с родителями детей-мигрантов, учащихся в Санкт-Петербурге (N=20).

Результатом анализа станут выводы, характеризующие механизмы формирования полиэтнических школ в Санкт-Петербурге.

Второй уровень подразумевает анализ школьной среды и ее влияния на интеграцию детей в принимающее общество; будет рассмотрена конкретная полиэтническая школа одного из районов города. Настоящий анализ основан на:

- материалах фокусированных интервью с родителями детей мигрантов, обучающихся в конкретной полиэтнической школе (N=20);
- материалах биографических интервью с учениками-мигрантами, обучающимися в конкретной полиэтнической школе (N=40)²;
- данных анкетного опроса родителей детей-мигрантов, учащихся в полиэтнической школе города (сплошная выборка: N=58 – представители каждого из 58 домохозяйств, чьи дети учатся в конкретной полиэтнической школе);
- материалах экспертных фокусированных интервью с представителями некоммерческих организаций (N=6)³, работающих с детьми-мигрантами и их родителями.

Механизмы формирования полиэтнической школы в Санкт-Петербурге

Общее число образовательных учреждений начального, основного и среднего образования в Санкт-Петербурге составляет 635 организаций. Количество учащихся

¹ Настоящая статистическая информация была предоставлена для анонимизированного анализа Комитетом по межнациональным отношениям и реализации миграционной политики в Санкт-Петербурге в рамках: а) соглашения об информационном взаимодействии между Комитетом по межнациональным отношениям и реализации миграционной политики в Санкт-Петербурге и Комитетом по образованию Санкт-Петербурга; б) соглашения о сотрудничестве № 51-с от 29.10.2013 между Правительством Санкт-Петербурга и СПбГУ. Настоящие данные релевантны ноябрю 2023 г.

² Авторы статьи отдельно благодарят А.А. Чайковскую (студентку СПбГУ) за сбор части биографических интервью.

³ Две организации – «ПСП Фонд» (<https://psp-f.org/>), «Дети Петербурга» (<https://detipeterburga.ru/>).

в этих заведениях на ноябрь 2023 г. – 547 543 ученика, из которых детей-мигрантов – 16 304 ребенка (2,9%), и, как показывает статистика, по образовательным учреждениям они распределены неравномерно. Школы значительно разнятся как по удельному весу детей-мигрантов, так и по их абсолютной численности: доля детей-мигрантов в школах варьируется от 0,7 до 45,6%⁴, а их численность – от 1 до 176 чел. В том числе среди этих школ насчитываются 79 полиэтнических, 54 из которых выделены по доле, а 65 – по количеству детей-мигрантов (таблица 1).

Таблица 1. Дети-мигранты в полиэтнических школах по районам, %, чел.

Район	Количество школ	Количество полиэтнических школ				Среднее арифметическое	
		тип А ⁵	тип В ⁶	всего	%	% ⁷	чел. ⁸
Адмиралтейский	30	6	3	6	20	26	81
Василеостровский	23	3	2	3	13	16	103
Выборгский	54	8	10	12	22	11	95
Калининский	48	4	8	8	17	16	108
Кировский	45	5	6	7	16	11	85
Колпинский	24	0	0	0	0	0	0
Красногвардейский	40	5	6	6	15	12	92
Красносельский	46	2	3	3	6	8	88
Кронштадтский	7	0	0	0	0	0	0
Курортный	15	1	0	1	7	0	0
Московский	35	2	3	3	9	12	87
Невский	60	3	7	7	12	8	79
Петроградский	19	1	0	1	6	10	40
Петродворцовый	17	0	0	0	0	0	0
Приморский	56	2	6	6	11	8	98
Пушкинский	30	1	2	3	10	12	96
Фрунзенский	44	5	6	7	16	12	82
Центральный	35	6	3	7	20	20	74
Общегородской показатель⁹	628	54	65	79	13	13	88

⁴ Медианный и среднеарифметический показатели доли детей-мигрантов в школах Санкт-Петербурга – 2 и 4% соответственно.

⁵ Школы с долей детей-мигрантов – более 10% от общего количества учеников.

⁶ Школы, попадающие в 10% школ города с наибольшим числом детей-мигрантов.

⁷ По доле детей-мигрантов в школе.

⁸ По количеству детей-мигрантов в школе.

⁹ Без школ городского подчинения.

Несмотря на явные диспропорции в распределении детей-мигрантов по школам Санкт-Петербурга, комплексные исследования о причинах сложившейся ситуации отсутствуют. Немногочисленные отрывочные данные, попадающие в руки исследователей, позволяют лишь формулировать осторожные предположения. К их числу можно отнести популярные в исследовательской среде утверждения, что число детей мигрантов в школе зависит от формы организации учебного заведения, от его рейтинга¹⁰ или от размера. Определяя эту зависимость как значимую, исследователи подразумевают, что чем «проще», «хуже» или «меньше» школа, тем больше в ней детей-мигрантов. Между тем проведенный в этом исследовании анализ распределения детей-мигрантов по школам Санкт-Петербурга продемонстрировал, что не все высказанные гипотезы статистически подтверждаются, за исключением зависимости между типом школы и численностью/долей в ней детей-мигрантов. Например, в средней общеобразовательной школе (СОШ) существенно больше детей – иностранных граждан, чем их численность/доля в любой другой категории школ (*таблица 2*)¹¹.

Вместе с тем ответы на вопросы, как дети-мигранты попадают в СОШ, почему концентрируются в конкретных школах, существуют ли барьеры для поступления детей-мигрантов в *иные* формы школ, действуют ли в Санкт-Петербурге механизмы распределения детей-мигрантов по СОШ, требуют детального описания процедур принятия решения о распределении/зачислении детей по школам. В случае Санкт-Петербурга это решение принимается на уровне районов города и отделов образования администраций районов, в подчинении которых находится большинство школ города. Поэтому важным шагом исследования стал анализ данных о механизмах и фактах распределения детей-мигрантов по школам конкретных районов.

Изучение распределения полиэтнических школ, равно как и анализ численности детей-мигрантов, продемонстрировали, что в городе есть районы, в которых и полиэтнических школ, и детей-мигрантов значительно больше, чем в других районах (*таблица 1*). Кроме того, сравнительный анализ свидетельствует, что параметры части районов¹² стремятся вверх от среднегородского показателя за счет небольшого числа школ с очень высокой долей детей-мигрантов¹³, в то время как другая часть¹⁴ – за счет большого количества школ с относительно невысокой долей детей-мигрантов¹⁵ (*таблица 3*).

Если представленный выше анализ данных (обобщенных на уровне города) отвечал на вопрос: «Что происходит в Санкт-Петербурге с распределением детей-мигрантов по школам?», то фокус исследования на уровне районов призван ответить на вопрос: «Почему распределение детей-мигрантов по школам города проис-

¹⁰ Под рейтингом качества образования в данном случае подразумевается Рейтинг школ Санкт-Петербурга по данным сдачи ЕГЭ (https://www.ege.spb.ru/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=1018&Itemid=230, дата обращения 10.10.2025).

¹¹ Так, среднее число детей-мигрантов в СОШ Санкт-Петербурга – 35 чел., в то время как в *иных* школах города только 12, при этом их средняя доля в СОШ – 4,8% против 1,8% в школах иной формы.

¹² Адмиралтейский и Центральный районы.

¹³ Что демонстрирует показатель среднеквадратического отклонения, а также подтверждается информацией, что из 9 школ города, в которых доля детей-мигрантов выше 1/4, 5 школ располагаются в названных районах.

¹⁴ Кировский, Красногвардейский и Фрунзенский районы.

¹⁵ Что демонстрирует показатель среднего арифметического.

ходит именно так?». Чтобы получить ответы на эти вопросы, обратимся к анализу данных по районам, отклоняющимся вверх от среднегородского значения, и из их общей выборки рассмотрим два района, отличных друг от друга по основаниям отклонения от среднего значения. В данном случае к анализу (помимо статистических данных) будут приобщены материалы, полученные в ходе фокусированных экспертных интервью¹⁶ с директорами школ выбранных районов и с представителями отделов образования администраций районов, а также материалы глубинных интервью с родителями детей-мигрантов выбранных районов.

Таблица 2. Количество детей-мигрантов в разных типах школ по районам Санкт-Петербурга

Район	Среднее арифметическое, чел. ¹⁷		Различие между СОШ и <i>иными</i> ¹⁸ (во сколько раз)
	СОШ	<i>иные</i> ¹⁸	
Адмиралтейский	34	8	4
Василеостровский	53	8	6
Выборгский	53	15	3
Калининский	44	8	5
Кировский	37	19	2
Колпинский	19	3	7
Красногвардейский	44	18	2
Красносельский	30	12	2
Курортный	13	8	1
Московский	35	8	4
Невский	39	10	4
Петроградский	17	10	2
Петродворцовый	13	3	4
Приморский	29	25	1
Пушкинский	29	13	2
Фрунзенский	47	11	4
Центральный	39	6	6
Общегородской показатель ¹⁹	35	12	3

¹⁶ Основные вопросы в них были направлены на понимание роли школ и отделов образования администраций районов в распределении детей-мигрантов по школам.

¹⁷ Количество детей-мигрантов в школах города.

¹⁸ *Иные*: гимназии, лицеи, СОШ с углубленным изучением, коррекционные и пр.

¹⁹ Без школ городского подчинения.

Таблица 3. Показатели доли детей-мигрантов в школах по районам, %

Район	Мода	Медиана	Среднее арифметическое	Средне-квадратическое отклонение	Количество школ, шт.
Адмиралтейский	1	2	7	11	30
Василеостровский	1	1	4	6	23
Выборгский	1	3	4	5	54
Калининский	1	2	4	7	48
Кировский	1	3	4	4	45
Колпинский	1	1	2	2	24
Красногвардейский	3	3	4	5	40
Красносельский	1	2	2	3	46
Кронштадтский	0	1	1	2	7
Курортный	1	1	2	3	15
Московский	1	2	3	4	35
Невский	1	2	3	3	60
Петроградский	0	1	3	3	19
Петродворцовый	1	1	2	2	17
Приморский	1	1	3	3	56
Пушкинский	1	2	3	5	30
Фрунзенский	0	4	5	4	44
Центральный	1	2	6	8	35
Школы городского подчинения ²⁰	0	0	1	1	7
Общегородской показатель	1	2	4	5	635

По результатам фокусированных экспертных интервью стало очевидным, что наиболее значимое влияние на распределение детей-мигрантов по СОШ оказывают (а) сложившиеся институциональные условия зачисления детей-мигрантов в школы города и (б) внешнее ручное регулирование распределения детей-мигрантов по школам.

С точки зрения институциональных условий, в первую очередь необходимо обратить внимание на действовавшие до 1 апреля 2025 г. правила зачисления в школы города. В частности, до весны 2025 г. значимой для итогов распределения являлась возможность *иных*²¹ школ (в отличие от обычных) устраивать всту-

²⁰ В стороне от общей выборки школ стоят школы городского подчинения, характеризующиеся меньшей долей мигрантов в сравнении со школами районного подчинения.

²¹ Здесь и далее: обычные школы – СОШ, *иные* школы – гимназии, лицеи, СОШ с углубленным изучением предметов и специальные школы – школы-интернаты, коррекционные школы и пр.

питательные испытания перед зачислением детей (во все классы, кроме первого). Кроме того, на результат распределения оказывала влияние рассогласованность ряда официальных документов, регулирующих зачисление детей в школы (например, противоречия между нормами, установленными Постановлением санитарного врача²² и приказом Министерства просвещения²³): при разрешении спорных ситуаций между школой и родителями (основанных на расхождении норм) в случае участия в нем *иной* школы конфликтная комиссия²⁴ вставала на сторону школы, а в случае обычной – на сторону родителей. В результате складывается ситуация, при которой институциональные условия зачисления ребенка в *иную* школу фактически становились непреодолимым барьером как для детей-мигрантов (плохо владеющих русским языком, отстающих по школьной программе от учащихся школ России и пр.), так и для их родителей (недостаточно знающих свои права, не пользующихся возможностями электронного документооборота и пр.).

Помимо условий поступления в школы, преимущественному зачислению мигрантов в СОШ способствуют и общие институциональные условия нахождения иностранных граждан на принимающей территории: к ним можно отнести обязанность мигранта периодически покидать территорию России, системные проблемы с легализацией (оформлением официальных документов) на территории района проживания, условия оформления медицинской страховки и пр. Все эти особенности повседневной жизни мигранта приводят к его вынужденной пассивности в вопросе ручного распределения детей в конкретную школу, что в условиях существующего внешнего регулирования распределения детей-мигрантов по школам приводит последних именно в районные СОШ, а не в школы других форм.

Что касается ручного регулирования распределения детей-мигрантов по школам, то оно происходит внутри каждого конкретного района: решение о направлении ребенка в ту или другую школу принимается отделами образования администраций районов²⁵, которые стараются устроить ребенка в одну из близлежащих СОШ. При этом выбор между ближайшими СОШ осуществляется на основе информации о детях-мигрантах, уже учащихся там, так как районные отделы стремятся распределять детей-мигрантов между различными СОШ в равных долях.

Вместе с тем нельзя утверждать о полном исключении школ *иных* форм не только из системы распределения детей-мигрантов, но и из совокупности полиэтнических школ; также не наблюдается вызванное внешним регулированием равномерное распределение детей-мигрантов по СОШ: в одном районе, муниципалитете или даже на одной территории инфраструктурного

²² Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. N 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 “Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи”» (2020) // Гарант // <https://base.garant.ru/75093644/?ysclid=mgunzils78701154227>, дата обращения 10.10.2025.

²³ Приказ Министерства просвещения РФ от 2 сентября 2020 г. № 458 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» (2020) // Гарант // <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74526876/?ysclid=mguo4sqrX0275153100>, дата обращения 10.10.2025.

²⁴ Конфликтная комиссия отдела образования администрации конкретного района города.

²⁵ В случае подачи заявления о приеме в школу во время второго этапа (с 6 июля по 5 сентября). Нужно отметить, что родители детей-мигрантов в силу институциональных условий подают заявления о зачислении, как правило, на втором этапе поступления.

сосредоточения школ (ТИСШ)²⁶ можно встретить СОШ, существенно отличающуюся от других подобных школ по числу детей-мигрантов, или *иную* школу, в которой детей-мигрантов больше, чем в обычной и пр. Это происходит из-за того, что в работу существующих в Санкт-Петербурге механизмов распределения детей-мигрантов по школам в ряде случаев вмешиваются дополнительные факторы.

Во-первых, дети-мигранты могут быть распределены в школы *иных* форм (кроме СОШ) в случаях, если:

- в ТИСШ присутствует только одна СОШ, но есть школы *иных* организационных форм. В этом случае в процесс распределения могут быть включены одна или несколько *иных* школ (специальные школы по-прежнему исключаются из общей системы распределения);
- на территории инфраструктурного сосредоточения школ отсутствует СОШ, но есть школы *иной* формы. В этом случае распределение детей-мигрантов будет происходить между наличествующими школами. И именно в этих случаях можно свидетельствовать, что количество детей-мигрантов в *иной* школе в такой ситуации имеет связь с рейтингом школы.

Во-вторых, из равномерного распределения детей-мигрантов по СОШ внутри одной территории инфраструктурного сосредоточения школ исключается СОШ, если она обладает эксклюзивными характеристиками. К числу таких характеристик относятся:

- сверхвысокий рейтинг по ЕГЭ среди всех СОШ города (выше 100-й позиции);
- уникальная для школ города инфраструктура.

В-третьих, в исключительных случаях (как показал анализ статистических данных распределения детей-мигрантов по школам города с детализацией по национальностям) на распределение влияют социальные сети национальных групп. Такая ситуация может распространяться на конкретную географическую часть района и не зависит от описанных выше границ, обособляющих одни группы школ от других (на основе разделения на ТИСШ или муниципалитеты).

Таблица 4. Пример территории инфраструктурного сосредоточения школ с не типичным распределением детей-мигрантов между СОШ

Школа	Гражданство учеников, чел.		
	Узбекистан	Таджикистан	Киргизия
СОШ № 1	11	6	2
СОШ № 2, полиэтническая	19	71	0
СОШ № 3	7	3	2
СОШ № 4, полиэтническая	25	50	4

²⁶ Школы, находящиеся вблизи (пешей доступности) друг от друга (не более 15 минут пешком; отсутствие между ними крупных логистических развязок).

Для демонстрации влияния социальных сетей на распределение детей-мигрантов между школами рассмотрим пример территории инфраструктурного сосредоточения школ, в которой расположены четыре обычные школы (СОШ). Согласно базовой городской схеме распределения, на территории инфраструктурного сосредоточения школ с несколькими СОШ дети-мигранты должны распределяться равномерно. Однако в данном случае наблюдается аномалия (таблица 4): распределение детей-мигрантов между школами этой ТИСШ существенно отличается от их распределения на всех других территориях инфраструктурного сосредоточения школ Санкт-Петербурга. Единственное зафиксированное статистикой отличие настоящей ТИСШ от остальных – необычно высокое количество учеников из Таджикистана в двух СОШ (полиэтнических) и их крайне малое число в двух других СОШ территории инфраструктурного сосредоточения школ (неполиэтнических). При этом во всех четырех школах присутствуют и дети-мигранты из других стран (Узбекистана и Киргизии), однако их распределение между СОШ соответствует общегородской тенденции, т. е. дети-мигранты зачисляются в эти школы примерно в равных долях (с учетом погрешности²⁷), а показатели полиэтничности школы достигаются именно за счет детей из Таджикистана.

Влияние среды полиэтничной школы на процессы интеграции

Для исследования проблемы интеграции детей-мигрантов в пространстве школы обратимся к анализу конкретной полиэтничной школы: рассмотрим, каким образом дети-мигранты попадают в Санкт-Петербург и как они воспринимают процесс миграции; выделим проблемы, с которыми они сталкиваются, и способы их решения, а затем уточним, как нахождение в новом пространстве меняет их восприятие окружающего мира и модели поведения. Основой анализа на этом уровне станут данные, описывающие конкретную полиэтничную школу Санкт-Петербурга.

Переезд

Обстоятельства, приведшие к переезду конкретного ребенка из Узбекистана или Таджикистана в Санкт-Петербург, различны. Нельзя утверждать, что дети переезжают при достижении определенного возраста или, наоборот, не переезжают, пройдя определенный этап обучения на родине; также голословно мнение, что все они ожидают переезда или, напротив, миграция для них всех – неожиданность. Иными словами, исследование не показало значимости для переезда конкретных характеристик самого ребенка, при этом данные анкетного опроса всех домохозяйств в исследуемой школе выявили схожесть их демографических характеристик, к которым они относятся, – не менее трех детей на семью²⁸. Этот параметр

²⁷ Погрешность формируют: (а) миграция учеников между школами в процессе учебного года; (б) принятия учениками российского гражданства в процессе учебного года.

²⁸ Относится к конкретному случаю полиэтничной школы.

также не приближает нас к формированию единого портрета ребенка-мигранта, однако позволяет выявить специфику участия детей (как части домохозяйства) в процессе миграции.

Во-первых, дети из одной семьи не переезжают одновременно. В связи с различными факторами личного характера (в том числе согласуясь с финансовыми возможностями [Ryan, Sales 2011]) родители перевозят детей в Санкт-Петербург постепенно. Во-вторых, первоочередное право на переезд получает либо самый младший ребенок (тяжелее переживающий жизнь без мамы), либо, наоборот, самый старший, то есть тот, которому необходимо скорее встроиться в образовательную систему.

«Когда я училась в третьем классе, мой брат на тот момент был во втором классе. Он еще маленький, начал часто болеть, плакал и говорил, что скучает по маме. Она решила его забрать в первую очередь, потому что было ему очень сложно. Потом она уже приехала к концу лета, чтобы просто увидеть меня и мою старшую сестру. Но в итоге она сразу решила, что хочет забрать еще и ее. Она забрала мою старшую сестру, а я осталась с бабушкой и дедушкой» (девочка, 14 лет, Узбекистан, биографическое интервью, 2024 г.).

Процесс миграции домохозяйства с детьми в Санкт-Петербург растягивается на длительное время, как правило, на четыре или пять лет²⁹: в первую очередь в город приезжает мужчина (отец детей), через несколько лет – женщина (мать), а затем постепенно приезжают дети³⁰. Этот процесс, начавшийся с циркулярной миграции мужчины, постепенно вовлекает женщин, а затем детей, подтверждая тезис, что, если по какой-либо причине был инициирован миграционный поток, он имеет тенденцию к сохранению [Massey, Zenteno 1999].

«Мы только в этом году взяли с собой сына, <...> до этого дети целиком воспитывались там. <...> Мы, как сказать, думали, что обратно уедем. А потом муж машину купил, он говорил, что ближайшие 4–5 лет мы будем здесь» (женщина, 35 лет, Узбекистан, глубинное интервью, 2024 г.).

Факт распространенности подобной траектории переезда в Санкт-Петербург у мигрантских домохозяйств подтверждается анализом статистических данных, согласно которым, например, число детей-мигрантов школьного возраста из Узбекистана (за последние пять лет) в Санкт-Петербурге увеличилось почти вдвое³¹ (таблица 5), притом что миграционный поток из этой страны за этот же период снизился [Федеральная служба государственной статистики 2023].

²⁹ Анкетный опрос домохозяйств (2024).

³⁰ Анкетный опрос домохозяйств (2024).

³¹ С учетом незначительной погрешности, возможность которой заключается в том, что: (а) дети необязательно поступают в школы с первого класса, а могут приехать и поступить в иные классы; (б) дети, поступив в первый класс (или иные классы), могут не продолжить обучение в другие года; (в) дети могут принимать гражданство и пропадать из выборки детей-мигрантов. Однако из интервью с директорами школ становится ясно, что последние два случая встречаются редко.

Таблица 5. Распределение процентного соотношения детей-мигрантов из Таджикистана и Узбекистана по уровням образования в школах описываемого района

Гражданство	1–4 классы	5–9 классы	10–11 классы	Общее количество
Таджикистан	66	32	2	100
Узбекистан	69	26	5	100

Связь с родиной

Отношение детей к переезду, как и история каждого переезда, – индивидуальные. Однако многообразие обстоятельств миграции, не позволяющее выделять тенденции, не мешает фиксировать интересные детали, открывающиеся в процессе анализа биографических интервью. Например, дети, приехавшие из родной страны одновременно с мамой, воспринимают переезд более негативно, чем те, кто воссоединился с ней по истечении времени; те, кто приезжает одновременно с сестрой/братом, характеризуют переезд в более светлых тонах, чем те, кто приезжает в одиночестве. Неожиданный переезд несет для детей больше сложностей, чем ожидаемый, а наличие прошлого миграционного опыта и вовсе способно нивелировать большинство его негативных последствий. Иными словами, восприятие переезда информантами различается в зависимости от личных обстоятельств, однако все интервью объединяет то, что вне зависимости от условий переезда и степени позитивности настроения каждый из опрошенных так или иначе отмечает тяжесть разрушения привычного круга общения и желание видаться с близкими, оставшимися на родине. Приехав в Россию и поступив в петербургскую школу, дети-мигранты, как правило, лишаются возможности циркулярных трансграничных перемещений (большинство информантов, например, не покидали Россию уже более двух лет). Сложности возникают в связи с тем, что такие поездки приходилось бы планировать заранее, согласуя расписание родителей со школьным расписанием, что зачастую представляется невозможным. В некоторых случаях отъезду мешали скудные финансовые возможности семьи, а иногда опасения (как родителей, так и детей), что какое-либо обстоятельство помешает их обратному въезду.

«Ну, я хочу туда вернуться, но мама сказала, что, если я туда пойду, я потом сюда не вернусь» (девочка, 13 лет, Таджикистан, биографическое интервью, 2024 г.).

В отрыве от дома наиболее остро дети переживают расставание с родственниками. Тети и дяди, бабушки и дедушки, воспитывавшие их в то время, пока родители работали в России, являются их основной связью с родиной, а звонки и обмен посылками – регулярной практикой. Также тяжело воспринимается детьми разрыв общения со старыми друзьями и одноклассниками, которое, по замечанию одного из информантов, *«становится скорее формальным»* (мальчик, 14 лет, Узбекистан,

биографическое интервью, 2024 г.) и нерегулярным из-за отсутствия личных телефонов, несовпадения ритмов школьной жизни и т. д. Приводя пример перехода дружеского общения в формальное, информанты упоминали, что теперь следят за друзьями только через социальные сети, подписки и новости классных чатов прежних школ.

Новое пространство

Вне зависимости от восприятия процесса миграции все дети описывают опыт нахождения в Санкт-Петербурге как тяжелое и наполненное трудностями время. В пространстве школы первая трудность, о которой упоминают информанты, – это сложности с освоением образовательной программы, вторая – сложности поиска новых связей и контактов.

Рассуждая о проблеме, связанной с освоением образовательной программы, лидеры общественного мнения, представители политической элиты, а также ряд исследователей объясняют ее плохим знанием детьми-мигрантами русского языка. Исследование показало, что настоящее утверждение не лишено оснований, однако незнание языка является не единственной, а возможно, и не основной причиной образовательных проблем. Несмотря на то, что все опрошенные дети до переезда в Санкт-Петербург имели опыт общения на русском языке³², никто из них не характеризовал уровень владения им (в первые несколько месяцев нахождения в Санкт-Петербурге) как достаточный для учебы. Сложности новой языковой и социальной среды приводят к тому, что даже имея навык общения, дети боятся говорить на русском, переживая, например, из-за своего акцента.

«В школе я как-то боюсь разговаривать. Что будет, если я какое-то слово скажу неправильно? Они смеются надо мной, будет плохо. Из-за этого я даже стих выучу, но не расскажу. С этим у меня проблемы. Я боюсь очень» (девочка, 14 лет, Таджикистан, биографическое интервью, 2024 г.).

Вместе с тем, чем дольше дети находятся в Санкт-Петербурге, тем легче воспринимают русский язык, начиная чувствовать себя комфортнее в устных, а затем и в письменных практиках. Информанты отмечают, что улучшению навыков языка способствовал значительный по объему кластер Рунета, предлагающий фильмы и блоги, позволяющий находить развлекательную и учебную информацию на русском языке. Языковой адаптации также благоприятствовал принцип организации дополнительных занятий (характерный для исследованной школы), согласно которому группы детей перемешиваются между собой во время продленного дня. Кроме того, исследование показало, что значение домашнего общения на родном языке (часто практикуемое мигрантскими домохозяйствами), выступающе-

³² Все информанты изучали в школе русский язык, несколько человек обучались в русских школах, также в большинстве случаев бабушки и дедушки детей-мигрантов знали русский язык и использовали его в общении с внуками.

го тормозом в освоении русского языка, вопреки сложившимся представлениям [Александров и др. 2012, с. 190], не столь велико.

«Я часто разговариваю дома на узбекском, но только я дома бываю мало сейчас. <...> Есть кружки и продленка. <...> Встаю в 8 и ухожу, возвращаюсь около семи вечера» (мальчик, 13 лет, Узбекистан, биографическое интервью, 2024 г.).
«Даже если дети не переходят на русский язык дома, о чем там мама с детьми говорит? <...> “Мой руки, ложись спать, сделай уроки, помой посуду, сходи за хлебом” и так далее» (волонтер НКО, глубинное интервью, 2024).

Однако даже после улучшения навыков владения языком информанты продолжали говорить о сложностях адаптации к образовательному процессу, поскольку языковой прогресс был не в состоянии решить проблему усвоения нового образовательного материала. В частности, дети-мигранты, сравнивая знакомые им программы обучения с российской³³, постоянно подчеркивают сложность последней, а своих прежних учителей в Узбекистане и Таджикистане характеризуют как менее требовательных по сравнению с петербургскими.

«Я думал, что я не понимал язык, но при этом стало сложно понять вашу программу. Внутри ощущение стало, что ваша программа еще сложнее, не только язык. <...> Здесь учеба вполне сложная по сравнению с Узбекистаном. Если сравнивать насчет учебы, то на три-четыре года вперед идете» (мальчик, 15 лет, Узбекистан, биографическое интервью, 2024 г.).

Таким образом, для успешного освоения образовательной программы недостаточное знание русского языка является не единственной, а может быть, и не основной преградой. Языковая адаптация, существенно сказывающаяся на освоении предметов в первые месяцы обучения, затем утрачивает значимость и уступает место разнице в программах³⁴ и более строгой оценке знаний.

Вторая трудность, о которой чаще всего говорили информанты в контексте адаптации к новому пространству, была связана с поиском новых друзей. Большинство русскоязычных исследований, основанных на опросах родителей или учеников старших классов [Мукомель 2013; Александров и др. 2012], не придают этому аспекту достаточного значения, помимо прочего утверждая, например, что «дети-мигранты <...> не испытывают дискриминации» [Флоринская 2012, с. 123]. Однако сами информанты даже в пространстве полиэтнической школы описывают

³³ Выявленное в интервью несовпадение образовательных программ отражено и в международных рейтингах уровня образования – Рейтинг PIRLS (проводит Международная ассоциация по оценке учебных достижений (IEA)); Рейтинг PISA (проводит Организация экономического сотрудничества).

³⁴ Влияние различий в программах на успешность обучения во многом зависит от возраста, в котором ребенок приехал в Санкт-Петербург. Те дети, которые мигрировали в первые четыре года обучения, испытывают меньше трудностей, чем те, кто приехал в более зрелом возрасте. Последние сталкиваются с новым языком (как устным, так и письменным), с существенным отставанием в общеобразовательных предметах, а также с неизвестными ранее предметами (например, с «Историей России» или «Литературой»).

эту проблему как весомую, а двое из опрошенных и вовсе отказались обсуждать общение с одноклассниками как слишком чувствительную тему. *«В школе, – признается одна из них, – у меня проблемы с друзьями»* (девочка, 14 лет, Таджикистан, биографическое интервью, 2024 г.).

В 27 из 40 проведенных интервью было выявлено, что, попадая в новую школу, дети-мигранты могут сталкиваться с практиками отторжения – насмешками, игнорированием, а иногда даже физическим насилием. По мнению информантов, причиной этого является сам факт другой национальности, но триггером зачастую становится недостаточное знание русского языка.

«Я пришла, <...> они смеялись, что не понимаю и не отвечаю. <...> Меня начали обзывать тогда, клички давать неприятные, начали вещи прятать» (девочка, 15 лет, Узбекистан, биографическое интервью, 2024 г.).

Между тем, являясь только триггером и первичным фильтром, язык с течением времени теряет свою значимость в качестве фактора включения/исключения: практика показала, что для нормализации отношений с одноклассниками детям-мигрантам требовалось нечто большее, чем знание русского языка. Зачастую в пространстве полиэтнической школы началу гармонизации отношений способствовало знакомство/общение вновь прибывших детей с учащимися, имеющими схожий миграционный опыт (родственниками или детьми-мигрантами/инофонами, уже учащимися в школе), поскольку за счет ранее приехавших новички получали ускоренный доступ к расширенным социальным сетям, включая местные.

«Я не знала русского языка, ну, боялась практиковать его. Ко мне подошла девочка и начала здороваться, а я очень сильно боялась. Потом она спросила, <...> на каком языке я разговариваю свободно, а я ответила, что на узбекском. И она начала говорить на узбекском, и мы с ней очень хорошо говорили» (девочка, 14 лет, Таджикистан, биографическое интервью, 2024 г.).

Одновременно с использованием связей с «похожими» детьми все информанты подчеркивали, что прикладывали значительные усилия, чтобы расположить к себе окружающих. Например, старались, как определил это один из информантов, *«стать более похожими на русских детей»* (13 лет, Узбекистан, биографическое интервью, 2024 г.).

«Я пришла со своей школьной формой, которую носила дома. Вот, прихожу, все начали отличать, типа – “ты не наша, у нас свой стиль”. Там много чего было, издеваться начали. <...> Начала так же одеваться, как они, – уже начинают дружить. Два года мне нужно было стараться, чтобы наладить с ними общение» (девочка, 15 лет, Таджикистан, биографическое интервью, 2024 г.).

Использование подобных стратегий интеграции, по-видимому, приводит к ситуации, когда в более старших классах или после продолжительного времени нахождения в новой среде проблемы личностного взаимодействия отходят на второй план³⁵. Вместе с тем это не означает, что вопросы дискриминации или поиска новых контактов не существенны для понимания и прогнозирования поведения детей-мигрантов. Например, стратегия использования социальных сетей детей-мигрантов, приехавших ранее (зафиксированная в исследуемой полиэтнической школе), при условии увеличения числа или доли детей-мигрантов внутри одной параллели (возможно, существующая в полиэтнической школе с более высокими показателями детей-мигрантов) может привести к самодостаточности анклавного общения, включая все его негативные последствия³⁶. Косвенным признаком воспроизводства анклавности могут служить и устойчивые паттерны брачного поведения детей-мигрантов (подробнее описано в разделе «Изменения» настоящей статьи).

«По моим наблюдениям, в школе они [дети-инофоны – прим. авторов] кучкуются. Я вижу, с кем наши ученики ходят, и обычно эти дети тоже приезжие. Но, может, это и случайность» (волонтер НКО, глубинное интервью, 2024 г.).

Изменения

Жизнь в Петербурге и учеба в полиэтнической школе вносит свои коррективы в образ мыслей, повседневное поведение детей-мигрантов и их взгляды на окружающий мир. Эти изменения, возникающие после переезда (и, вероятно, продолжающиеся на протяжении длительного времени³⁷), можно рассматривать как лакмусовую бумажку интеграционных процессов.

Первое изменение, которое происходит в кратчайший срок после переезда, – это корректировка восприятия российской (на примере Санкт-Петербурга) действительности. До переезда, формируя свое ощущение России на основе рассказов родителей и других родственников, дети выстраивают в сознании ее преимущественно положительный образ. Прекрасно иллюстрирует это восприятие цитата из школьного сочинения девочки 10 класса, ученицы школы в Таджикистане, приведенная в работе Е.В. Борисовой: «Россия, – пишет она, – звучит так гордо, так красиво, заставляет мечтать людей, так хочется увидеть эту страну. Мне бы все понравилось в России» [Борисова 2017, с. 76]. Однако воспринимая переезд исключительно в позитивных тонах (возможность воссоединения с родителями, улучшения условий жизни, шанс для образовательных и карьерных свершений), дети оказываются неподготовленными к реальным трудностям социализации.

³⁵ Возможно, именно этим и объясняются результаты исследований, основанные на материалах анализа старших классов и опросов родителей и свидетельствующие об отсутствии проблем с общением (см. [Мукомель 2013; Александров и др. 2012]).

³⁶ Подчеркнем, что в условиях исследуемого образовательного учреждения такая ситуация не была зафиксирована.

³⁷ Как минимум три года (по материалам биографических интервью 2024 г.).

«Ну, мне говорили, что русские не издеваются, а в моем классе все издеваются. Не только в классе, ну, вся школа издевается. Не только надо мной, но над другими они издеваются» (девочка, 13 лет, Таджикистан, биографическое интервью, 2024 г.).

После столкновения с реальностью, зачастую сопровождающегося травмирующим опытом, старые представления о России сменяются негативным восприятием как нового места жизни, так и самой миграции.

«Те, кто приехал недавно, не знают, что многие в школе курят и пьют, и там грязными делами занимаются. Они пока что не знают на самом деле, какая это страна, и что тут все можно вообще. То есть они думают, тут все хорошие и полюбят, но на самом деле нет» (девочка, 13 лет, Узбекистан, биографическое интервью, 2024 г.).

Однако со временем, отмечают информанты, первоначальное разочарование начинает меркнуть по сравнению с преимуществами жизни в Санкт-Петербурге. К ним опрошенные чаще всего относят больший по сравнению с местом исхода бытовой комфорт и менее строгие правила поведения. На толерантное (а во многих случаях на приемлемое для собственной модели поведения) меняется со временем и негативное отношение к «неблаговидным» поступкам и делам, к которым вновь прибывшие относят использование открытой одежды; недостаточное почтение к старшим; излишнюю свободу, позволяющую (по мнению информантов) сверстникам курить, пить алкоголь и использовать нецензурную лексику.

Пройдя описанный выше процесс адаптации, дети, прожившие в Санкт-Петербурге уже несколько лет, начинают видеть различия между собой и теми, кто приехал недавно. Про себя они говорят, что «обрусели», то есть начали одеваться и общаться «как русские». Девочки отмечают, что их стиль в одежде стал более свободным, что они начали наносить макияж и распускать волосы; мальчики – что стали легче завязывать знакомства с представителями противоположного пола, стали более «громкими» и менее скромными, начали спорить с родителями вместо того, чтобы всегда к ним прислушиваться. Зачастую «русскость» может проявляться в изменении имен, непривычных для произношения и слуха местных.

«Я сама считаю, что я обрусела, стиль и мое отношение к родителям. Я начала с ними общаться так же, как и русские с родителями. Я раньше соглашалась с их словами, типа, просто не задумываясь, типа, они мне говорили: “Это делай, это прочитай”. А сейчас уже это не так. <...> общество заставило меня измениться» (девочка, 15 лет, Узбекистан, биографическое интервью, 2024 г.).

«Русскость» в своих крайностях может доходить до глубокого (на словах) дистанцирования собственной идентичности от национальной идентичности

места исхода. В этом случае дети акцентно подчеркивают, что они не соблюдают национальные традиции, не носят национальную одежду или прически, не интересуются родной культурой и тем, что происходит в родной стране. Помимо прочего, со временем таким детям свойственна утрата (до определенной степени) навыков языка их родителей.

«Я не ассоциирую себя с Таджикистаном. Нет, от слова совсем. Очень многие говорят, что я русская, говорят, что у меня такая внешность особенная. Большая разница в языке, знании языка, и большая разница в том, что... Ну, это, может быть, не разница. Цвет кожи отличается. То есть, если я живу по русским правилам и традициям, то они живут по таджикским, по национальным» (девочка, 15 лет, Таджикистан, биографическое интервью, 2024 г.).

Таким образом, мы видим, что интенсивность и характер интеграционных процессов могут различаться от ребенка к ребенку, но сам процесс изменений неизбежен. При этом вне зависимости от масштаба и характера этих изменений (как в поведении, так и в восприятии мира) существуют несколько чрезвычайно устойчивых паттернов поведения ребенка-мигранта в Санкт-Петербурге. В первую очередь это модели традиционалистского поведения, часто ассоциированные с религиозной этикой. Результаты интервью показывают, что для детской идентичности наиболее сильным якорем, связывающим со страной исхода, является религия.

«Я не думаю, что я сейчас настоящая узбечка. Но да, я мусульманка, конечно, мусульманка» (девочка, 15 лет, Узбекистан, биографическое интервью, 2024 г.).

При этом речь в данном случае идет не столько о философской этике религии, сколько о сформированных у детей представлениях (иногда ошибочных) о религиозных нормах и правилах поведения. Для одних эти правила могут состоять в посещениях молельных комнат, для других – в исполнении гендерных ролей или участия в обрядах перехода (например, от мальчика к мужчине) и т. п. В действительности, не будучи всегда напрямую связанными с исламом, эти модели поведения обосновываются детьми именно через религиозную этику, принадлежность к которой сохраняется ими на протяжении длительного времени.

«Они держатся за то, что они мусульмане. И понимают то, что они мусульмане» (волонтер НКО, глубинное интервью, 2024 г.).

Кроме паттерна, ассоциированного с религией, устойчивость демонстрируют необоснованные убеждения детей в неизбежности образовательного и карьерного роста. Они формируются родителями до переезда и поддерживаются после него:

дети-мигранты живут в полном ощущении, что сам факт переезда в Россию обеспечил им легкий доступ к высшему образованию, востребованной профессии и пр. Подобные установки оказывают негативный эффект на процесс адаптации: веря в неизбежность успеха, дети могут недооценивать потенциальные сложности и испытывать значительный стресс при незначительных неудачах.

Примером завышенных ожиданий родителей, которые они транслируют своим детям, могут служить ориентиры на обязательное поступление в университет.

«Я думаю о будущем. Я хочу, когда вырос, чтобы Афзал становился врачом. Потому что он очень заболел в 2020 году. Сильно-сильно, там в Таджикистане. Он не дышал, и вообще, там был один врач, он помог, за одну неделю. Я бы хотела, лучшим врачом стал Афзал, чтобы как тот врач помогал. Если нуждающийся человек, будет мне хорошо, если он помогает кому-то, я рада» (женщина, 34 года, Таджикистан, глубинное интервью, 2024 г.).

Предлагая детям подобную траекторию развития, но имея смутное представление о российской образовательной системе, родители упускают из виду значимые обстоятельства, препятствующие ей. К их числу относятся иностранное гражданство, не позволяющее рассчитывать на бюджетное обучение, или необходимость нанимать репетиторов для успешной сдачи ЕГЭ и т. п. Не говоря уже о том, что с младшего школьного возраста эти же родители привлекают детей к широкому кругу домашних обязанностей, в том числе к заботе о младших братьях и сестрах, что значительно снижает их конкурентоспособность, не оставляя возможности уделять учебе необходимое количество сил и времени.

Последним устойчивым паттерном являются потенциальные брачные стратегии. Дети, рассуждая о будущем, считают, что брак с человеком своей культуры или религии является лучшим вариантом. Нередко встречаются случаи, когда дети, даже осуждая позицию родителей, настаивающих на выборе будущего партнера семьей, все же принимают это как свое неизбежное будущее.

«Есть правила в парнях, то есть как минимум я не должна пытаться заводить отношения именно с русскими» (девочка, 14 лет, Таджикистан, биографическое интервью, 2024 г.).

«Я женюсь тут, хочу так сделать. Буду сам выбирать, но родители скажут тоже. Главное, я думаю, она будет местная, но из Узбекистана» (мальчик, 14 лет, Узбекистан, биографическое интервью, 2024 г.).

Как и в случае с завышенными ожиданиями, подобные убеждения негативно сказываются на интегративном процессе. Из-за брачной стратегии, которой сопутствует неопределенность в отношении планирования времени создания собственной семьи, из-за отсутствия возможности самостоятельно принимать решения о ее создании и о месте проживания интеграционная стратегия становится второстепенной и теряет свою значимость.

«Я пока просто мечтаю, но, думаю, не исполнится. Потому что, когда тебе исполнится 18, ты уезжаешь домой, тебя сватают и все. Согласна ты или не согласна»
(девочка, 15 лет, Узбекистан, биографическое интервью, 2024 г.).

Заключение

В завершение исследования, посвященного анализу механизмов формирования полиэтнических школ в Санкт-Петербурге и их влияния на процесс интеграции детей-мигрантов, сформулируем ключевые выводы в виде пяти тезисов.

1. Подвергается сомнению устоявшееся утверждение, что слабое знание русского языка является главным и непреодолимым барьером для интеграции. Представленные данные демонстрируют, что языковая адаптация изначально критична для академической успеваемости, но со временем актуальность знания языка снижается, уступая место другим факторам, таким как различия в учебных программах и более строгие критерии оценки. Кроме того, язык, действительно являясь первичным фильтром для включения/исключения в социальные сети местного сообщества, с течением времени также теряет свою значимость для нормализации отношений с одноклассниками.
2. Показано, что интеграция для детей-мигрантов – это глубокий трансформационный процесс, выходящий далеко за рамки смены внешних атрибутов. Он затрагивает фундаментальные аспекты социализации – перестройку отношений в семье, формирование новой идентичности и усвоение местных поведенческих норм. При этом процесс социализации в Санкт-Петербурге (в целом проходя на фоне взросления), помимо прочего, включает в себя воспитание толерантного отношения к делам и поступкам, ранее характеризовавшимся как «неблаговидные» (курению, потреблению алкоголя, использованию нецензурной лексики и пр.).
3. Выявлен ряд устойчивых поведенческих паттернов, которые, связывая детей с культурой страны исхода, одновременно тормозят интеграцию. К ним относятся:
 - совокупность традиционалистских практик, ассоциируемых с религиозными нормами;
 - завышенные ожидания от образовательных и карьерных перспектив в Санкт-Петербурге, сформированные до переезда;
 - брачные стратегии, ориентированные на выбор партнера внутри своей этнической группы.
4. Установлено, что сама полиэтническая школа является амбивалентной средой. С одной стороны, она предоставляет возможности для интеграции (использование новичками социальных сетей уже укоренившихся детей, имеющих схожий миграционный опыт), с другой – при высокой концентрации мигрантов возникает риск формирования замкнутых этнических анклавов, где стратегия поиска «своих» для облегчения адаптации превращается в тормоз для дальнейшего погружения в принимающее сообщество.

5. Определено, что механизм появления полиэтнических школ в Санкт-Петербурге включает в себя два важных элемента. Первый – это институциональные условия зачисления детей в школу, к которым относятся:
- существующие правила зачисления в школы города;
 - наличие рассогласованности между рядом значимых официальных документов, сопровождающих процесс школьного образования;
 - особенности, присущие пребыванию иностранных граждан в Санкт-Петербурге.

Второй элемент – это присутствующие в городе ручное регулирование количества детей в школах районов и муниципалитетов. Несмотря на то, что все перечисленные механизмы направлены на равномерное распределение детей-мигрантов по СОШ города, в действительности использование этих механизмов не приводит к желаемому результату.

В заключение подчеркнем, что системный сбор и анализ данных о детях-мигрантах, как и решение потенциальных проблем существования полиэтнических школ, способны оказать значительное влияние не только на нормализацию ситуации в контексте детской миграции, но и на эффективность всей миграционной политики.

Список источников

- Александров Д.А., Баранова В.В., Иванюшина В.А. (2012) Дети и родители – мигранты во взаимодействии с российской школой // Вопросы образования. № 1. С. 176–199 // https://www.hse.ru/data/2013/11/01/1283174859/VOI_12%20Alexandrov.pdf, дата обращения 10.10.2025.
- Александров Д.А., Иванюшина В.А., Казарцева Е.В. (2015) Этнический состав школ и миграционный статус школьников в России // Вопросы образования. № 2. С. 173–195. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-2-173-195
- Борисова Е.В. (2017) Детская мобильность в контексте миграции из Таджикистана // Социологические исследования. № 8. С. 73–80 // <https://www.socis.isras.ru/article/6812>, дата обращения 10.10.2025.
- Деминцева Е. (2020) Дети мигрантов в школах Томска и Иркутска: проблемы адаптации и меры включения в школьное пространство // Журнал исследования социальной политики. Т. 18. № 4. С. 673–688. DOI: 10.17323/727-0634-2020-18-4-673-688
- Деминцева Е. (2024) Социализация и выбор жизненных стратегий мигрантами «второго поколения» в России // Социологическое обозрение. Т. 23. № 1. С. 212–243. DOI: 10.17323/1728-192x-2024-1-212-243
- Мукомель В.И. (2013) Особенности адаптации и интеграции детей мигрантов – представителей «полуторного поколения» // Известия Иркутского государственного университета. Т. 11. № 2. С. 192–209 // <https://izvestiapolit.isu.ru/ru/article?id=1063>, дата обращения 10.10.2025.
- Омельченко Е.А. (2018) Гражданская идентичность и поликультурное образование // Этнодиалоги. № 2 (56). С. 138–151 // https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35554735_70649697.pdf, дата обращения 10.10.2025.
- Рочева А.Л. (2011) «Полуторное» поколение мигрантов: множественная маргинальность (обзор литературы) // Институт социологии РАН. С. 1–12 // <http://www.isras.ru/publ.html?id=2355>, дата обращения 10.10.2025.
- Федеральная служба государственной статистики (2023). Международная миграция.

- ФЗ «О миграционном учете иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации» (2006) // КонсультантПлюс // https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61569/, дата обращения 10.10.2025.
- Флоринская Ю.Ф. (2012) Миграция семей с детьми в Россию: проблемы интеграции (по материалам социологических опросов Центра миграционных исследований) // Проблемы прогнозирования. № 4. С. 118–126 // <https://ecfor.ru/wp-content/uploads/2012/fp/4/09.pdf>, дата обращения 10.10.2025.
- Bartley A., Spoonley P. (2008) Intergenerational Transnationalism: 1.5 Generation Asian Migrants in New Zealand // *International Migration*, vol. 46, no 4, pp. 63–84. DOI: 10.1111/j.1468-2435.2008.00472.x
- Burgess E.W. (2020) The Growth of the City: An Introduction to a Research Project // *The City Reader* (eds. Park R.E., Burgess E.W., McKenzie R.D.), Routledge, pp. 19–27.
- Demintseva E. (2017) Labour Migrants in post-Soviet Moscow: Patterns of Settlement // *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 43, no 15, pp. 2556–2572. DOI: 10.1080/1369183X.2017.1294053
- Denton F.T., Feaver C.H., Spencer B.G. (1997) Immigration, Labour Force, and the Age Structure of the Population // IESOP Research Paper No. 24, Hamilton: McMaster University, pp. 48 // https://www.researchgate.net/publication/5169347_Immigration_Labour_Force_and_the_Age_Structure_of_the_Population, дата обращения 10.10.2025.
- Gordon M. (1964) *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins*, New York: Oxford University Press.
- Henig J.R., MacDonald J.A. (2002) Locational Decisions of Charter Schools: Probing the Market Metaphor // *Social Science Quarterly*, vol. 83, no 4, pp. 962–980. DOI: 10.1111/1540-6237.00126
- Massey D., Zenteno R. (1999) The Dynamics of Mass Migration // *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, vol. 96, no 9, pp. 5328–5335. DOI: 10.1073/pnas.96.9.5328
- Orellana M.F., Thorne B., Chee A., Lam E. (2001) Transnational Childhoods: The Participation of Children in the Process of Family Migration // *Social Problems*, vol. 48, no 4, pp. 572–591. DOI: 10.1525/sp.2001.48.4.572
- Oropesa R.S., Landale N.S. (1997) In Search of the New Second Generation: Alternative Strategies for Identifying Second Generation Children and Understanding Their Acquisition of English // *Sociological Perspectives*, vol. 40, no 3, pp. 429–455. DOI: 10.2307/1389451
- Park R.E. (1928) Human Migration and the Marginal Man // *American Journal of Sociology*, vol. 33, no 6, pp. 881–893 // <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/214592>, дата обращения 10.10.2025.
- Portes A., Rumbaut R. (2001) *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, New York: Russel Sage Foundation.
- Portes A., Zhou M. (1993) The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants // *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 530, pp. 74–96 // https://inequality.stanford.edu/sites/default/files/media/media/pdf/Classic_Media/Portes_Zhou_93_Immigration.pdf, дата обращения 10.10.2025.
- Rhodes A., DeLuca S. (2014) Residential Mobility and School Choice among Poor Families // *Choosing Homes, Choosing Schools* (eds. Lareau A., Goyette K.), New York: Russell Sage Foundation, pp. 137–166.
- Rumbaut R. (2004) Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States // *International Migration Review*, vol. 38, no 3, pp. 342–390. DOI: 10.1111/j.1747-7379.2004.tb00232.x
- Rumbaut R. (2005) *Immigration, Incorporation, and Generational Cohorts in Historical Contexts. Historical Influences on Lives and Aging*, New York: Springer Publishing.
- Ryan L., Sales R. (2011) Family Migration: The Role of Children and Education in Family Decision-Making Strategies of Polish Migrants in London // *International Migration*, vol. 51, no 2, pp. 90–103. DOI: 10.1111/j.1468-2435.2010.00652.x

Migrant Children in Saint Petersburg Schools

P.P. LISITSYN*, A.I. SILKIN**

***Pavel P. Lisitsyn** – PhD in Sociology, Associate Professor of Comparative Sociology Chair, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation; fox_sociology@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-8617-5730>

****Alexey I. Silkin** – Independent researcher, Saint Petersburg, Russian Federation; Silk.a.i@bk.ru

Citation: Lisitsyn P.P., Silkin A.I. (2026) Migrant Children in Saint Petersburg Schools. *Mir Rossii*, vol. 35, no 1, pp. 54–80 (in Russian). DOI: 10.17323/1811-038X-2026-35-1-54-80

Abstract

This article presents a comprehensive analysis of the situation of migrant children in the educational system of Saint Petersburg. The authors review the evolution of research on child migration, beginning in the 1970s when this topic first drew the attention of European researchers, and trace its growing relevance in the Russian context from the 2010s to the present.

Particular attention is paid to schools with a high proportion of immigrant students. The study offers a detailed examination of the factors contributing to the emergence of such schools, including migration flows, urban infrastructure characteristics, and institutional mechanisms of student distribution.

Keywords: *migrant children; first-, second-, and one-and-a-half-generation immigrant children; children with a migration background; social integration; schools with a high immigrant population; diverse schools; multicultural schools*

References

- Alexandrov D.A., Baranova V.V., Ivaniushina V.A. (2012) Children and Parents – Migrants in Interaction with the Russian School. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 176–199. Available at: https://www.hse.ru/data/2013/11/01/1283174859/VO1_12%20Alexandrov.pdf, accessed 10.10.2025 (in Russian).
- Alexandrov D.A., Ivaniushina V.A., Kazartseva E.V. (2015) Ethnic Composition of Schools and Migration Status of Schoolchildren in Russia. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 173–195 (in Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2015-2-173-195
- Bartley A., Spoonley P. (2008) Intergenerational Transnationalism: 1.5 Generation Asian Migrants in New Zealand. *International Migration*, vol. 46, no 4, pp. 63–84. DOI: 10.1111/j.1468-2435.2008.00472.x

This article was prepared as part of the research project No 24-28-00467 Russian Science Foundation, <https://rscf.ru/en/project/24-28-00467/>

The article was published as part of the HSE University project “University Partnership”, to support publications by authors of Russian educational and scientific organizations.

The article was received in July 2025.

- Borisova E.V. (2017) Child Mobility in the Context of Migration from Tajikistan. *Sociological Studies*, no 8, pp. 73–80. Available at: <https://www.socis.isras.ru/article/6812>, accessed 10.10.2025 (in Russian).
- Burgess E.W. (2020) The Growth of the City: An Introduction to a Research Project. *The City Reader* (eds. Park R.E., Burgess E.W., McKenzie R.D.), Routledge, pp. 19–27.
- Demintseva E. (2017) Labour Migrants in post-Soviet Moscow: Patterns of Settlement. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 43, no 15, pp. 2556–2572. DOI: 10.1080/1369183X.2017.1294053
- Demintseva E.B. (2020) Migrant Children in Schools of Tomsk and Irkutsk: Problems of Adaptation and Measures for Inclusion in the School Space. *Journal of Social Policy Studies*, vol. 18, no 4, pp. 673–688 (in Russian). DOI: 10.17323/727-0634-2020-18-4-673-688
- Demintseva E. (2024) Socialization and the Choice of Life Strategies by “Second Generation” Migrants in Russia. *Sotsiologicheskoe obozrenie / Russian Sociological Review*, vol. 23, no 1, pp. 212–243 (in Russian). DOI: 10.17323/1728-192x-2024-1-212-243
- Denton F.T., Feaver C.H., Spencer B.G. (1997) Immigration, Labour Force, and the Age Structure of the Population. *IESOP Research Paper No. 24*, Hamilton: McMaster University, pp. 48. Available at: https://www.researchgate.net/publication/5169347_Immigration_Labour_Force_and_the_Age_Structure_of_the_Population, accessed 10.10.2025.
- Federal Law No. 109-FZ of July 18, 2006. “On Migration Registration of Foreign Citizens and stateless Persons in the Russian Federation” (2006). *ConsultantPlus*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61569/, accessed 10.10.2025 (in Russian).
- Federal State Statistics Service (Rosstat) (2023). International Migration (in Russian).
- Florinskaya Yu.F. (2012) Migration of Families with Children to Russia: Problems of Integration (Based on Sociological Surveys of the Center for Migration Studies). *Problems of Forecasting*, no 4, pp. 118–126. Available at: <https://ecfor.ru/wp-content/uploads/2012/fp/4/09.pdf>, accessed 10.10.2025 (in Russian).
- Gordon M. (1964) *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins*, New York: Oxford University Press.
- Henig J.R., MacDonald J.A. (2002) Locational Decisions of Charter Schools: Probing the Market Metaphor. *Social Science Quarterly*, vol. 83, no 4, pp. 962–980. DOI: 10.1111/1540-6237.00126
- Massey D., Zenteno R. (1999) The Dynamics of Mass Migration. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, vol. 96, no 9, pp. 5328–5335. DOI: 10.1073/pnas.96.9.5328
- Mukomel V.I. (2013) Features of Adaptation and Integration of Migrant Children – Representatives of the “One-and-a-half Generation”. *Izvestiya of Irkutsk State University. Series: Political Science and Religion Studies*, vol. 11, no 2, pp. 192–209. Available at: <https://izvestiapolit.isu.ru/article?id=1063>, accessed 10.10.2025 (in Russian).
- Omelchenko E.A. (2018) Civic Identity and Multicultural Education. *Etnodialogi*, no 2 (56), pp. 138–151. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35554735_70649697.pdf, accessed 10.10.2025 (in Russian).
- Orellana M.F., Thorne B., Chee A., Lam E. (2001) Transnational Childhoods: The Participation of Children in the Process of Family Migration. *Social Problems*, vol. 48, no 4, pp. 572–591. DOI: 10.1525/sp.2001.48.4.572
- Oropesa R.S., Landale N.S. (1997) In Search of the New Second Generation: Alternative Strategies for Identifying Second Generation Children and Understanding Their Acquisition of English. *Sociological Perspectives*, vol. 40, no 3, pp. 429–455. DOI: 10.2307/1389451
- Park R.E. (1928) Human Migration and the Marginal Man. *American Journal of Sociology*, vol. 33, no 6, pp. 881–893. Available at: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/214592>, accessed 10.10.2025.

- Portes A., Rumbaut R. (2001) *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, New York: Russel Sage Foundation.
- Portes A., Zhou M. (1993) The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 530, pp. 74–96. Available at: https://inequality.stanford.edu/sites/default/files/media/_media/pdf/Classic_Media/Portes_Zhou_93_Immigration.pdf, accessed 10.10.2025.
- Rhodes A., DeLuca S. (2014) Residential Mobility and School Choice among Poor Families. *Choosing Homes, Choosing Schools* (eds. Lareau A., Goyette K.), New York: Russell Sage Foundation, pp. 137–166.
- Rocheva A.L. (2011) The “One-and-a-half” Generation of Migrants: Multiple Marginality (Literature Review). *Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences*, pp. 1–12. Available at: <http://www.isras.ru/publ.html?id=2355>, accessed 10.10.2025 (in Russian).
- Rumbaut R. (2004) Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *International Migration Review*, vol. 38, no 3, pp. 342–390. DOI: 10.1111/j.1747-7379.2004.tb00232.x
- Rumbaut R. (2005) *Immigration, Incorporation, and Generational Cohorts in Historical Contexts. Historical Influences on Lives and Aging*, New York: Springer Publishing.
- Ryan L., Sales R. (2011) Family Migration: The Role of Children and Education in Family Decision-Making Strategies of Polish Migrants in London. *International Migration*, vol. 51, no 2, pp. 90–103. DOI: 10.1111/j.1468-2435.2010.00652.x