

---

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ ОПРОСА В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ)**

*Е.Л. Лукьянова*

В статье анализируются результаты масштабного проекта по исследованию особенностей адаптации детей мигрантов в России. Предметом анализа являются образовательные достижения, которые рассматриваются не только как результат педагогических усилий, но и как сложный социальный феномен. Учебные успехи детей мигрантов анализируются с разных точек зрения: времени приезда семьи, характера ее миграционной траектории, прежнего местожительства. Показывается то, что отличия детей мигрантов от их местных сверстников заключаются, в первую очередь, в противоречивости их образовательных установок, что накладывает заметный отпечаток как на их учебную, так и на межличностную адаптацию в школьном коллективе. Их нацеленность на хорошую успеваемость не подкрепляется теми поведенческими и учебными стратегиями, которые они используют.

*Ключевые слова:* дети мигрантов, адаптация, школьная культура, образовательные достижения, образовательные ценности

Уже начавшиеся публиковаться комментарии по поводу предварительных результатов Всероссийской переписи населения 2010 года пестрят замечаниями о новой миграционной волне, которые одни, не стесняясь, называют нашествием, другие – спасением для нашей страны. Положительный миграционный баланс оправдывается высокой убылью собственного населения, а также дефицитом трудовых ресурсов во многих российских городах. Экономическая проблематика задает фактически единственный фокус для анализа – работающих приезжих. Рассчитывается их концентрация по отдельным отраслям, находятся этнические особенности в структуре занятости, обсуждаются вопросы правовой защищенности этой группы работников. Как свидетельствовали разные исследования, еще до переписи большинство мигрантов (до 60 %) в России действительно приходилось на

взрослых в трудоспособном возрасте [Дробижина и др., 2007]. Дети и подростки в такой статистике если и учитывались, то только те, кто где-либо учился, вне зависимости от уровня получаемого образования. В итоге в набираемых 10–15 % младшекласники запросто могли соседствовать со студентами вузов. На фоне родителей проблемы детей в мигрантских семьях кажутся не такими уж значительными и главным образом сводятся к плохому знанию русского языка. Даже о проявлениях ксенофобии в школах и других учебных заведениях пишется мало, хотя опыт научно-исследовательского центра «Регион» показывает: какой бы теме не было посвящено исследование среди школьников, тема об их отношении к этническим мигрантам будет неминуемо затронута самими же ребятами. Так один из ульяновских десятиклассников, отвечая на нейтральный вопрос о своих одноклассниках, в анкете написал: «мне все равно с кем учиться, но с презрением буду смотреть на того, кто родом из Грузии и Прибалтики». Подобные настроения затрагивают не только межличностные отношения, они связаны и с оценкой образовательных успехов тех, кто переехал издалека. Как-то на фокус-группе, посвященной любителям социальных сетей, разговор зашел о том, кого там принимают, а кого – нет. Ее участница упомянула свою приехавшую из Киргизии одноклассницу в качестве отрицательного примера. Та ей не нравилась, поскольку «вперед всех участвует в английских конкурсах, а по-русски говорить не умеет!». Как оказалось, умение новичков «не выпендриваться» и «не ставить себя выше других» высоко ценится подростками. Однако в зарубежной социологии образования многие из этих феноменов давно хорошо описаны. Отечественные ученые только приступают к их изучению.

### **Успеваемость детей мигрантов – в поле педагогических и социальных проблем**

За почти пятидесятилетнюю историю в фокусе внимания западных исследователей оказывались самые различные вопросы, и адаптация детей мигрантов к новой школе им представлялась то сложной социальной проблемой, то многовариативным психологическим процессом, то чисто педагогической задачей [Балицкая, 2008; Kim, Gugykunst, 1988]. Переосмысливался и предмет анализа, со временем термин адаптации сменился такими, как ассимиляция, аккомодация, аккультурация, инкорпорирование и интеграция [Бери, 2001; Смолина, 2007]. Да и само понятие миграции некоторые авторы предлагают заменить на диффузию, интеракцию, антропоток или трансмиграцию, подчеркивая глобальный характер происходящих изменений [Методология... 2007; Блинова, 2009]. Потребность в поиске все новых категорий связана с необходимостью охватить самые разнообразные миграционные истории, а также с расширением круга тех индикаторов, по которым судят о степени включен-

ности приезжих в новое для них общество. Если раньше достаточно было учитывать лишь знание языка и законов принимающей страны, то теперь все больше говорят об усвоении мигрантами культурных кодов, складывающихся у них локальных социальных сетях, их статусных стратегиях, стилях коммуникации и идентификационных конфликтах.

Своя методологическая дискуссия развернулась и вокруг тех групп, которую нужно исследовать в первую очередь. Даже в рамках одной этнической группы строятся сложные многокритериальные типологии [Pachon, DeSipio, 1994], вызывающие споры с точки зрения их перенесения на другие национальности и затрудняющие проведение сравнительных исследований. Рассматривая эти проблемы в фокусе изучения детей мигрантов, С. Суарес-Ороско и М. Суарес-Ороско отмечают нехватку работ, которые бы обобщали многочисленные, но вместе с тем разрозненные эмпирические данные [Suarez-Orozco, Suarez-Orozco, 2001]. На их взгляд, всем обнаруженным зависимостям, например, между школьными успехами детей и типом занятости, а также доходами их родителей, не хватает объяснений того, как с ними связан собственно опыт переезда и характером адаптации самих детей к новым для них условиям жизни. В своем большом лонгитюдном исследовании, в котором в течение пяти лет они наблюдали за 400 школьниками, приехавшими в США из разных уголков мира, С. Суарес-Ороско и М. Суарес-Ороско вместе с Ириной Тодоровой приходят к выводу о том, что исследования адаптации не должны ограничиваться только первыми годами приезда семьи.

Совмещая количественные и качественные методы, они установили, что поначалу большинство детей мигрантов отличаются сильной мотивацией к учебе и хорошей успеваемостью. Однако к третьему-четвертому году пребывания их результаты резко падают. Поэтому, по наблюдениям авторов, лишь 1/5 из их респондентов удалось достичь успеха в школьных делах. Но среди них различные этнические группы представлены неравномерно: около половины составляют выходцы из Китая, на других приходится значительно меньшая доля в 11–18 %. Также непропорционален и гендерный состав: из всех попавших в выборку девочек почти 1/3 удается сохранить хорошие оценки в противовес 16 % мальчиков [Suarez-Orozco et al., 2008. P. 168–169]. В исследовании отмечается, что дети мигрантов, несмотря на желание родителей дать им хорошее образование, часто оказываются в самых неблагополучных школах, в которых они сталкиваются не только с этнической, но и с экономической сегрегацией. К примерно таким же выводам приводит и анализ положения в европейских странах. Указывается на то, что значительная часть детей мигрантов раньше срока вынуждена заканчивать свое обучение, скажем, в Германии до 20 % из них так и не доходят до получения аттестата [Migrants... 2004. P. 46].

Факторов, от которых зависят успехи в учебе, находится так много, что некоторым кажется, что самой лучшей объяснительной моделью

является теория экологических систем У. Бронфенбреннера [См.: Нан, 2006]. Хотя это теория была предложена 30 лет назад, но до сих пор сложно найти не только способ объединить самые многоплановые причины, влияющие на успеваемость детей мигрантов, но и ответить на вопрос, почему для разных этнических сообществ значимыми оказываются разные факторы. Так, выяснилось, что новичков, приехавших из Китая, отличает особый семейный образовательный контекст. Родители так структурируют свободное время детей, что оно целиком подчинено учебным задачам, существенно и то, что обучение в китайских семьях обычно начинается задолго до того, как они пойдут в первый класс [Schneider, Lee, 1990]. Для мальчиков и девочек из Латинской Америки важен тот район города, в котором они поселяются вместе с родителями. В большинстве случаев их новое место жительства по своим социальным условиям мало чем отличается от того, откуда они уехали: та же бедность и безработица [Carréon et al., 2005]. Но главное то, что как дети, так и взрослые перенимают распространенный в диаспоре взгляд на значимость образования в достижении реального жизненного успеха, в соответствии с которым и выстраивают свои повседневные практики.

Отдельную группу мигрантов, как показала М. Уотерс, составляют выходцы с Карибских островов. Для них самый важный фактор – это их раса; попав в Америку, они должны усвоить не только то, как стать настоящим американцем, но и как быть афроамериканцем в этой стране [Waters, 1999]. Общество в целом и школьная система в частности не делает различий между тем, откуда эти дети приехали на самом деле: с Восточной Индии или из Африки, – в то время как мигранты с Карибов имеют свою уникальную историю и культуру. Исследование М. Уотерс очень созвучно российским реалиям: когда даже в официальных документах, в том числе и в социальном паспорте класса, нередко встречается упоминание о «кавказской национальности» учеников. Такое клиширование не может не иметь социальных последствий, самым частым из них является формирование оппозиционных идентичностей. В примере М. Уотерс эти идентичности выражаются в том, что у приехавших с Карибских островов ребят постепенно складывается мнение – хорошо учиться и примерно вести себя способны только «белые», к которым их никто не относит.

Удивительно, но в ходе анализа данных лонгитюдных исследований ученые приходят к выводу о том, что именно среди чернокожих мигрантов, независимо от того, откуда они прибыли, на школьные успехи детей мало влияет длительность проживания семьи в стране, в том числе и связанным со знанием языка по предметам [Као, Tienda, 1995]. Поэтому в последнее время все чаще предлагается рассматривать собственно не сами формальные результаты прохождения тестов или экзаменов, а самооценки успеваемости [Mitchell, 2005]. По мнению авторов, это дает возможность культурного анализа образовательных моделей мигрантов и их

сопоставления не только друг с другом, но и с уже укоренившимися этническими и религиозными меньшинствами. Кстати, для развития оппозиционных идентичностей иная расовая принадлежность вовсе не является обязательной. О них нередко говорят и в связи с русскими мигрантами. Особенно актуальна эта проблема для Израиля, где переехавшие из России дети с неохотой изучают иврит, предпочитая между собой общаться, в том числе и в школе, на родном языке [Татар, 1998]. Интересно то, что за рамки одобряемого школой поведения и соответственно признаваемого нормой дети из России попадают не столько из-за плохих оценок, сколько из-за отношения к ивриту как необязательному для себя предмету. М. Тертер приводит немало фактов из интервью с педагогами и социальными работниками о том, что школьники из семей русских мигрантов даже на консультациях с ними отказываются говорить на иврите.

### **Адаптация детей мигрантов в «ксенофобное» общество – российский контекст проблемы**

В самой России традиция исследований адаптации детей мигрантов только складывается. У социологов интерес к этим вопросам появился в начале 2000-х годов. Тогда дети мигрантов представлялись как пример социально уязвимой группы населения с точки зрения получения высшего образования [Тюрюканова, Леденева, 2005; Флоринская, Рощина, 2005]. За критерий их адаптации принимались планы по продолжению обучения. Успешно ее прошедшими считались те выпускники школ, которые намеревались остаться учиться в России и дальше. При этом подчеркивалось, что их нельзя напрямую сравнивать с западными сверстниками, переехавшими в Европу и США из других стран мира. В России большинство из детей мигрантов не сталкивается с серьезными языковыми барьерами, так как русский для них является родным языком или они на нем привыкли говорить с детства. Гораздо сильнее на их шансы поступить в вуз влияет разница в школьных программах, необходимость более интенсивной, а значит, и дорогостоящей дополнительной подготовки, а не низкий социальный статус родителей. Последнее нельзя отнести к специфическим для мигрантов факторам, но в отличие от коренного населения, среди них плохое материальное положение семьи не только лишает детей возможности получить качественное образование, но и оставляет ее без поддержки со стороны местной диаспоры. Между тем нельзя недооценивать собственные сетевые ресурсы подростков, позволяющие им через одноклассников включаться в этнические студенческие потоки [Сафонова, 2008].

Схожие механизмы действуют и в школе. Различные социометрические исследования показывают, что появление одного такого новичка мало влияет на сложившуюся межличностную структуру, но в случае если там оказывается несколько детей мигрантов, пусть даже и разных националь-

ностей, они сплачиваются друг с другом, и это существенно сказывается на общей атмосфере в классе. Для каждой этнической группы свойственна собственная стратегия поведения с одноклассниками. Было замечено, что для азербайджанцев характерно соперничество с русскими учащимися или другими мигрантами, для армян – стремление к компромиссу и сотрудничеству, а для представителей еще одного из кавказских народов – езидов – дружба с неформальными лидерами класса [Лобас, 2002]. Несомненно, особенности взаимоотношений детей мигрантов со сверстниками являются важной темой для исследований. Однако выполняемые в этом русле работы в основном посвящены вопросам межнациональной толерантности [Проблемы... 2003; Недорезова, 2005; Шапиро и др., 2007]. Их авторы отмечают, что за симпатиями или антипатиями школьников стоят конкретные стереотипы о том, какие черты поведения присущи тому или иному народу. Выявление этих стереотипов помогает лучше понять смысл бытовой или скрытой ксенофобии, с широким распространением которой в российских школах соглашаются все без исключения. Трудности в изучении вызывает сама неоднозначная природа подобных стереотипов [Кон, 1998]. Подростки легко идут на исключения для своих друзей из числа мигрантов, воспринимая их не такими, как все. Но при этом стереотипы могут не только не разрушаться, но и даже не подвергаться сомнению [Омельченко, Гончарова, 2009]. Социологи предполагают, что молодежные культуры и субкультуры являются одним из возможных каналов эффективной адаптации детей мигрантов, который пока остается без внимания со стороны психологов и социальных работников [Варфоломеева, 2007].

Таким образом, успеваемость детей мигрантов и другие аспекты их образовательного поведения, несмотря на их широкую проблематизацию в западной литературе, российскими учеными рассматриваются крайне редко. О сложившемся положении дел можно скорее узнать из публикаций в СМИ, чем из научной периодики [Блинова, 2005; Рябцев, 2006; Чканникова, 2010]. Даже авторы единственного на сегодня сборника, обобщающего опыт различных программ по интеграции детей мигрантов в школах Москвы, признаются в том, что образовательные потребности этой группы учащихся далеко не ясны [Горячев и др., 2008. С. 8–9]. Вместе с тем данные некоторых опросов свидетельствуют о том, что лишь 1/4 этнических мигрантов, проживающих в Москве, полностью довольны имеющимися у них условиями получения образования. А от 10 % до 12 % из них находят совершенно невозможным реализовать свои запросы в этой сфере [Гурченков, 2010. С. 135]. В свою очередь больше половины москвичей полагают, что современная миграционная ситуация негативно отражается на уровне столичного образования. Почти столько же (45 %) убеждены в том, что органы управления образованием не могут оперативно реагировать на увеличение миграционного потока в их городе [Пищулин и др., 2006. С. 17–24]. На это педагоги отвечают замечаниями о сложности формирова-

ния эффективной учебной среды в обстановке нарастания поликультурного состава учащихся. Но именно ими ставится задача выяснения того, какие еще факторы, помимо сугубо педагогических, могут быть связаны со школьными успехами детей мигрантов [Атаева, 2004; Уша, 2007].

Наблюдения учителей показывают, что своеобразие этнического самосознания таких школьников в первую очередь влияют на настрой к учебе в целом, а потом уже на достигаемые результаты. Причем показательными являются не только оценки по русскому языку и литературе, но и по другим предметам, например, истории, биологии и географии. В педагогической литературе также указывается на вполне социологическую проблему приобщения детей мигрантов к оппозиционной школьной культуре. Там этот процесс называется псевдоадаптацией, когда приехавшие новички стремятся подражать негативным лидерам класса и перенимать у них не самые одобряемые образцы поведения [Захарченко, 2002. С. 51]. Еще со времен классического исследования П. Уиллиса «Приобщение к трудовой культуре: как дети рабочих становятся рабочими» известно, что за хулиганством учащихся, их грубостью учителям, склонностью к вредным привычкам обычно стоит особая ценностная система, в которой образовательные ценности имеют весьма специфическое прочтение [Willis, 1977]. Однако вопрос о том, к какой – нормативной или оппозиционной – школьной культуре сегодня приобщаются дети мигрантов в наших школах, – является открытым. Кроме того, неизученной остается и разность в адаптации ребят из семей внешних и внутренних мигрантов<sup>1</sup>. Тем более что в число последних входят выходцы из Чечни, Дагестана и других южных республик, становящиеся мишенью для нападков на национальной почве не меньше, чем их сверстники из Азербайджана, Армении или Грузии. Согласно мониторингу ВЦИОМ, представители всех кавказских народов вызывают у россиян самую большую неприязнь, вне зависимости от того, из какой страны или республики они приехали [Этнические... 2010]<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> По оценкам Росстата, совокупный миграционный прирост в европейскую часть России – Центральный, Северо-Западный и Приволжский федеральные округа – в 2001–2007 годах составил 1077,2 тыс. человек, из которых 58 % приходилось на внешнюю миграцию и, соответственно, 42 % – на внутреннюю. Наиболее интенсивным был отток населения из Сибири и Дальнего Востока в Москву, Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Казань, Воронеж и Самару [Доклад... 2009. С. 82]. Как правило, на переезд решаются семьи из малых и средних городов, а также сельских районов, что уже само по себе делает адаптацию их детей в школах крупных городов сложным процессом.

<sup>2</sup> В ходе исследования ВЦИОМ вопрос: «Назовите, пожалуйста, нации и народы, представители которых вызывают у Вас чувство раздражения, неприязни?», – задавался в открытой форме, и в категорию «кавказцы» попали азербайджанцы, армяне, грузины, ингуши, дагестанцы и чеченцы. Негативные эмоции к ним испытывают 29 % участников опроса. На втором месте оказались народы Средней Азии (таджики, узбеки, казахи) всего с 6 % тех, кто негативно настроен по отношению к ним. А третье место разделили китайцы и евреи. Их недолюбливает по 3 % россиян.

Выяснению отличий учебной адаптации среди разных групп мигрантов было посвящено исследование НИЦ «Регион» «Учебная и социально-психологическая адаптация детей мигрантов в общеобразовательных учреждениях РФ», выполненное в рамках аналитической ведомственной программы «Развитие научного потенциала Высшей школы» Министерства образования и науки РФ» (проект № 7029). Это исследование прошло в 2009 году в трех городах: Краснодаре, Санкт-Петербурге и Ульяновске, – в каждом из которых проводилось анкетирование школьников 7-х и 10-х классов. В данной статье будут описаны некоторые из итогов опроса в Санкт-Петербурге. Его объем составил 1 200 учащихся из 23 различных школ города, что позволило полно представить в выборке как внешних, так и внутренних мигрантов, а также мигрантов разных поколений с тем, что проверить гипотезы о влиянии длительности проживания семьи на образовательное поведение детей. Помощь в организации опроса и разработки выборки НИЦ «Регион» оказала научно-учебная лаборатория социологии образования и науки филиала ГУ – ВШЭ в Санкт-Петербурге. Массивы, собранные в Краснодаре и Ульяновске (по 500 человек каждый), служили для выявления региональной специфики адаптации детей мигрантов.

Опрос столкнулся с типичными для такого рода исследований трудностями статистической наполненности целевых групп мигрантов из разных стран СНГ, вынуждающих в последующем анализе прибегать к слишком обобщенным переменным (например, «внешние мигранты», «мигранты из стран и республик Кавказа», «мигранты из стран Средней Азии»). Поэтому в ходе обработки данных особое внимание уделялось контролю коэффициентов вариации, частичных корреляционных коэффициентов и другим статистическим процедурам, позволяющим выявить возможные искажения, связанные с исходной неоднородностью различных групп мигрантов. Разработанная методика включала не только вопросы об успеваемости и языковой компетентности, ключевое место в ней занимала шкала образовательных ценностей. Она неоднократно применялась НИЦ «Регион» в исследованиях, посвященных доступности высшего образования<sup>1</sup>. В ходе пилотажного этапа в Ульяновске эта методика с помощью анализа пригодности была скорректирована таким образом, чтобы она стала понятна как старшеклассникам, так и семиклассникам<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> «Судьба начального профессионального и среднего специального образования в России» (грант РГНФ), «Чего стоит “проходной балл”? Дифференциация социального пространства и доступность высшего образования для молодежи провинциальной России» (грант Фонда Форда) и др.

<sup>2</sup> Анализ пригодности проводился по алгоритму, предложенному в книге: Бююль А., Цефель П. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей. Глава 21. Анализ пригодности. М.; СПб.; Киев, 2005. С. 409–416.



Отметим, что включение в выборку средних классов было принципиальным с точки зрения рассматриваемой темы и отечественной практики ее изучения, где в качестве основного объекта исследования берутся младшие школьники [Хухлаев, 2001; Эмирбекова, 2007]. Но как показал проведенный опрос, на среднюю школу приходится не меньшая доля «новых» мигрантов, то есть те, кто приехал в последние несколько лет, чем на начальную. Если в первых классах разница в программах еще не столь заметна, то к седьмому классу она становится уже существенной.

### **Особенности мотивации на учебу как результат миграционной истории**

Несмотря на распространенное мнение о том, что дети мигрантов, обучающиеся в российских школах, не похожи на тех, что живут за рубежом, большинство из сделанных западными учеными выводов подтверждаются и для них. Они также сильно нацелены на учебу, и как свидетельствует таблица 1, добиваются лучших результатов не только в целом, но и по отдельным предметам. Среди них гораздо больше успевающих на «хорошо» и «отлично», чем среди местных школьников – 22 % против 14 %. Мальчики и девочки, переехавших в Санкт-Петербург из других областей России, в учебе опережают всех остальных: из них 1/4 числится в хорошистах и отличниках. Но дети из семей внешних мигрантов тоже мало отстают от них, 20 % имеют высокие четвертные оценки. Более того, сравнение средних оценок успеваемости не показывает значимых различий от того, откуда приехали ребята. Успеваемость учащихся из кавказских и среднеазиатских стран ничуть не ниже, чем у коренных петербуржцев<sup>1</sup>. А самые высокие оценки (а они во время опроса фиксировались по дневнику) оказались у выходцев из Казахстана, их средний балл приближается к 4,2, что выше, чем, например, у приезжих с Украины и Белоруссии. Точно также нельзя назвать аутсайдерами и тех, кто раньше жил в Северо-Кавказском федеральном округе, в общем, учителя оценивают их успехи не только лучше, чем у местных школьников, но и чем у тех, кто приехал из Центрального федерального округа.

<sup>1</sup> В немалой степени этому способствует хорошее знание русского языка как самими школьниками, так и их родителями. Даже среди внешних мигрантов только у 6 % принято разговаривать дома исключительно на родном языке. Конечно, относительная доля семей, в которых не используется русский язык, выше среди приехавших из Закавказья и Средней Азии, но и там она доходит всего до 13–14 %. Большинство опрошенных находило, что их мамы и папы знают русский язык как родной. Лишь у единиц – не более 1 % от всех попавших в выборку мигрантов – сами родители настолько плохо понимали русский язык, что не могли обходиться без помощи переводчика.

Таблица 1

Уровень успеваемости детей мигрантов и коренных жителей (средние оценки успеваемости за III четверть 2008/2009 учебного года)

	Дети коренных жителей	Дети мигрантов	Внутренняя миграция	Внешняя миграция	Первое поколение	Второе поколение
Русский язык	3,41	3,50	3,57	3,44	3,52	3,51
Литература	3,71	3,82	3,90	3,79	3,80	3,93
Иностранный язык	3,67	3,85	3,86	3,87	3,85	3,89
Алгебра	3,30	3,45	3,50	3,40	3,44	3,49
Биология	3,94	3,99	4,03	3,99	3,96	4,10
Общий средний балл	3,78	3,89	3,92	3,89	3,86	3,98

Таблица 2

Влияние на уровень успеваемости детей мигрантов продолжительности проживания семьи и ее миграционной истории (средние оценки успеваемости за III четверть 2008/2009 учебного года)

	Дети коренных жителей	Возраст проживания детей мигрантов в Санкт-Петербурге		Миграционная история семьи		
		С рождения или с дошкольного возраста в целом	Со среднего школьного возраста	Прямая траектория миграции	Сложная траектория миграции	
Русский язык	3,41	3,46	3,57	3,52	3,35	3,14
Литература	3,71	3,81	3,84	3,82	3,63	3,57
Иностранный язык	3,67	3,83	3,88	3,84	3,75	3,29
Алгебра	3,30	3,41	3,52	3,5	3,27	3,29
Биология	3,94	3,98	4,02	4,05	3,90	3,86
Общий средний балл	3,78	3,88	3,91	3,91	3,78	3,57

При совпадении общих тенденций с западными исследованиями, следует отметить и одно существенное отличие. Там в анализе, как правило, принимаются в расчет только те дети мигрантов, которые начали сравнительно недавно учиться на новом месте. Те же, кто приехал еще в дошкольном возрасте (их иначе называют «полуполторным» поколением), нередко исключаются из выборки, поскольку считается, что они мало чем выделяются из основного населения. Между тем получившиеся данные по Санкт-Петербургу показывают обратную зависимость. Это «полуполторное» поколение по своей успеваемости ближе к мигрантам, чем к своим местным сверстникам. И более длительное проживание семьи не сказывается на повышении их мотивации к учебе. Правда, они не так усердно занимаются русским языком и получают, как следует из таблицы 2, более низкие оценки по этому предмету, чем те, кто приехал позже.

Дисперсионный анализ показывает, что эта закономерность между результатами по русскому языку и длительностью пребывания в Санкт-Петербурге верна для всех групп мигрантов, кроме выходцев из Закавказья. Среди них успехи «полуполторного» поколения по русскому языку несколько лучше, чем у тех, кто попал в северную столицу уже в школьном возрасте. Так, для армян это соотношение составляет 3,3 к 3,1 балла, для азербайджанцев – 3,5 и 3,25 балла, а для грузин – 3,3 и 3,2 балла. Заметим, что мальчики и девочки, прибывшие из российской части Кавказа, в этом плане никак не выделяются. Более высокие оценки по русскому языку получают те, кто еще только осваивается в петербургских школах. Однако самых лучших успехов добивается все-таки второе поколение. При этом различия между внешними и внутренними мигрантами стираются совсем: средние оценки за четверть у них выходят практически одинаковыми – 3,98 и 3,97 балла соответственно.

Самое глубокое влияние на успеваемость оказывает миграционная история ребенка. Чем чаще ему приходилось переезжать, тем хуже оказываются его результаты в учебе. Средний балл у таких учащихся со сложной миграционной траекторией получился даже меньше, чем 3,6. В таблице 2 сравниваются оценки по отдельным предметам среди учеников с простой и сложной миграционной траекторией, то есть тех, чьи семьи сразу переехали из родных мест в Санкт-Петербург, и тех, кто до этого успел пожить в других городах и даже странах. Последние сильнее всего отстают по тем предметам, в которых требуется хорошее знание русского языка и развитые коммуникативные навыки. Страдает успешность освоения не только русского языка и литературы, но и иностранного языка, что не менее важно с точки зрения шансов на последующее продолжение образования. Выявленная зависимость между достижениями в учебе и особенностями миграционных историй ставит задачу более внимательного изучения процессов накопления культурного, социального и этнического капитала в таких семьях. Не всякий опыт мигра-

ции позволяет эффективно наращивать и использовать такой капитал для образования детей. Необходимо установить то, какие еще характеристики миграционных историй, помимо количества населенных пунктов, ставших транзитными на пути к окончательному месту жительства, способны также приводить к потере этих важных для приезжих ресурсов. Примечательно то, что в тех семьях, которым пришлось много переезжать, ревностнее относятся к родному языку. В 16 % из них (самая большая доля по выборке) дома совсем не разговаривают на русском языке, хотя, по мнению около 85 % детей из этих семей, родители им свободно владеют. Напротив, в семьях, сразу переехавших в Санкт-Петербург, стараются говорить преимущественно на русском языке, лишь у 7 % дома обходятся совсем без него, несмотря на то, что уровень языковой подготовленности родителей самими детьми оценивается ниже. В совершенстве его знает в семьях у 75 % школьников, у остальных мамы и папы русский язык понимают, но плохо на нем пишут и читают.

### **Стратегия сверхусилий – ее функции для детей мигрантов**

За усердием в учебе у детей мигрантов стоят как объективные, так и субъективные факторы. В ходе анкетирования специально выяснялось, насколько интенсивно им приходится заниматься дополнительно. Получилось, что к услугам репетиторов семьи мигрантов в целом прибегают не чаще, чем остальные. Даже если рассматривать только старшеклассников, то на факультативах с учителями занимаются 19 % местных и 17 % приезжих ребят. К сторонним репетиторам ходит соответственно 15 % местных и 18 % детей мигрантов. Среди семиклассников эта доля значительно ниже и колеблется в целом около 8 % тех, кто берет уроки на «стороне»: это делают соответственно 7 % детей мигрантов и 8,4 % местных ребят. Однако если для коренных петербуржцев наблюдается устойчивая и вполне ожидаемая зависимость между востребованностью дополнительных образовательных услуг и успеваемостью, то у мигрантов такой линейной связи нет. Исходя из рис. 1, внешние и внутренние мигранты по-разному относятся к выбору форм дополнительной подготовки. Те, кто приехал из ближнего зарубежья и стремится к высоким результатам, предпочитает искать помощи вне школы. Напротив, хорошисты и отличники, родом из российской глубинки, делают ставку на своих новых школьных учителей.

И та, и другая стратегия заметно отличается от поведения местных школьников. Те тоже берут дополнительным занятием, но для хорошей успеваемости не настолько многим из них нужны платные услуги. Следует упомянуть, что речь идет об обычных общеобразовательных школах, составивших основную выборку опроса в Санкт-Петербурге. Активное обращение к репетиторству у хорошо успевающих школьников из числа



Рис. 1. Формы дополнительной подготовки детей-мигрантов (в % от числа опрошенных по каждой группе)

мигрантов заслуживает дальнейшего изучения, поскольку не совсем очевидно, какую выгоду, кроме чуть более высоких текущих оценок, хотят получить такие ученики. Их образовательные планы мало чем отличаются от планов местных ребят. Все они в равной мере нацелены на получение высшего образования: из тех, кто хорошо успевает, около 80 % собираются поступать в вузы. Также не подтверждается гипотеза о подготовке к переходу в более престижные учебные заведения с лучшим качеством обучения. Если проанализировать межшкольную мобильность в самом Санкт-Петербурге, то у мигрантов она слабо коррелирует с реальными успехами. В своем большинстве все переехавшие склонны переходить из одной школы в другую. И таких «путешественников» можно встретить не только среди тех, кто отстает, но и тех, кто учится на «четверки» и «пятерки». Из первых хотя бы раз школу меняли 61 %, а из вторых – 55 %, причем половина как среди тех, так и других успело отметить в двух и более школах. По-видимому, дополнительные занятия призваны компенсировать разницу в требованиях отдельных учебных заведений и сохранять хорошие результаты, независимо от смены школы. Хотя может сказываться и институциональное давление, прилежных новичков в любой школе легче привлечь к факультативам, чем старожилов. К сожалению, рамки исследования не позволили детально остановиться на экономических аспектах той дополнительной подготовки, которой пользуются дети мигрантов. Но уже тот факт, что хорошисты и отличники из их числа вынуждены прибегать к подобным занятиям чаще остальных, обязывает не только самих детей, но их родителей тратить больше усилий не на какие-либо особые достижения, а на поддержание просто хорошего уровня успеваемости.

Результаты опроса демонстрируют противоречивость именно институциональных установок детей мигрантов. Внешние и внутренние ми-

гранты различаются и в том, как подходят к выбору школы. Особенно заметно это на примере первого поколения. Мальчики и девочки, переехавшие из постсоветских стран, очень привязываются к своему месту учебы, 72 % из них полагает, что лучше остаться с теми оценками, которые есть, но не менять школу. Еще больше – до 76 % – увеличивается число сторонников этого мнения среди внешних мигрантов из иноэтничных семей. Их одноклассники, попавшие в Санкт-Петербург из других российских регионов, наоборот, меньше всех разделяют такую позицию. Не прочь перейти в другое учебное заведение ради хороших оценок 35 % из них. Таким образом, практика межшкольной мобильности вполне соответствует потребностям первого поколения внутренних мигрантов, но ей, несмотря на все желание учиться в одной школе, должны следовать и дети из семей внешних мигрантов. Среди первого поколения из них только около 1/3 (34 %) повезло закрепиться в той школе, в которую они попали после переезда. Целых 32 % поменяли более двух школ!

Интересно, что самые большие расхождения по поводу вопроса о том, стоят ли оценки перехода в другое учебное заведение, получились у десятиклассников. Ребята из семей внешних мигрантов меньше всего готовы рисковать перед выпуском из школы, что объясняется их большей уверенностью в будущем. Почти 60 % из них находят, что поступить сегодня вуз можно и с не очень высокими оценками. Среди внутренних мигрантов с ними в этом соглашаются всего 48 %. Таким образом, межшкольная мобильность оказывается двояким процессом. Острее всего в ней нуждаются школьники, приехавшие из российской провинции. Она помогает им получить определенную институциональную поддержку в виде аттестата с высокими оценками, расширяющие их возможности по получению высшего образования в вузах Санкт-Петербурга, одних из ведущих в стране. Те же, кто приехал из-за пределов России, настолько негативно воспринимают саму смену школы, что готовы мириться с не самыми лучшими результатами своей учебы. Отсюда возникает закономерный вопрос о том, какие причины заставляют внешних мигрантов подчиняться этой тенденции.

### **Разный взгляд на образовательные ценности – суть отличий детей мигрантов**

Факторный анализ выявил еще два комплексных фактора на основе образовательных ценностей. В первый из них («личностный») вошли оценки значимости таких индивидуальных качеств, как прилежание, самостоятельность и усердие в достижении высоких оценок. Второй («коммуникативный») фактор касается роли учебы в отношениях между одноклассниками. Эти факторы, как и рассмотренный выше «институциональный», должны были показать уровень принятия разными группами

мигрантов позитивных школьных ценностей. То внимание, которое все они уделяют своему образованию, не могло не сказаться на их ответственном отношении к учебе. Так же было замечено, что чем меньше времени прошло со дня приезда в Санкт-Петербург, тем больше новички стараются проявить прилежание и усердие. На рис. 2 как раз сравнивается распределение ответов учащихся по первому из факторов. Из него следует, что в школьном коллективе новички выделяются не только благодаря каким-либо внешним признакам (этническим типом лица, манерой говорить, одеваться), но и своим настроем на учебу. Подавляющее большинство из них (84 %) не сомневается в том, что хорошие оценки можно получать только, если все работы – классные, домашние и контрольные – делаешь самостоятельно. А 64 % выступают за дополнительную подготовку как обязательное условие того, чтобы иметь настоящие знания.

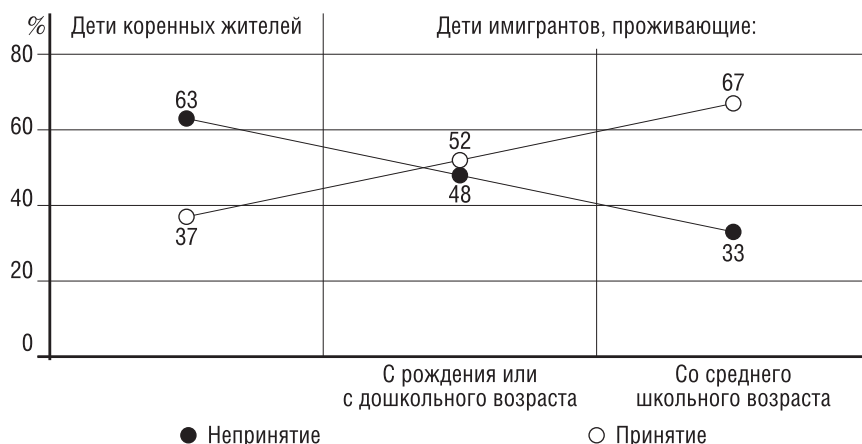


Рис. 2. Уровень принятия личностного фактора в зависимости от продолжительности проживания в Санкт-Петербурге (в % от числа опрошенных по каждой группе)

На этом фоне установки коренных петербуржцев явно заслуживают критики. Для почти половины из них достаточно школьных занятий и домашних заданий, на пути к знаниям они, по их мнению, могут обойтись и без дополнительной подготовки. А на взгляд 1/3, хороших оценок можно добиваться и все время списывая у одноклассников. Примечательно то, что такое отношение к учебе у детей мигрантов не зависит от того, откуда – из России или страны СНГ – приехали ребята, а также не связано с уровнем их успеваемости. Даже те из них, кто учится посредственно, ведут себя более дисциплинированно, чем их местные сверстники, и в этом смысле заметно отличаются от привычного для нас образа двоечника, как прогульщика и хулигана. Но есть и определенные отличия в образовательных ценностях между внешними и внутренними мигран-

тами. Школьники, уехавшие из других российских регионов, больше остальных ориентированы на ровную успеваемость по всем предметам. Почти 70 % из них готовы тщательно подходить не только к интересным для них предметам, но к тем, которые кажутся им скучными и необязательными. В то же время мальчики и девочки из постсоветских стран предпочитают фокусироваться только на увлекающих их предметах, не заботясь об оценках по остальным. Ровная успеваемость волнует всего 59 % из них. Прежде всего, избирательная стратегия характерна для выходцев из Закавказья, почти для 45 % из которых важны оценки только по интересным для них предметам. В самом исследовании вопрос о любимых предметах не задавался, но если ориентироваться по количеству «пятерок» в четвертных оценках, то точные дисциплины, русский язык и литература не находятся в фаворе у этой группы учащихся, в противовес иностранному языку и прочим гуманитарным дисциплинам.

Как выяснилось, прилежание и усердие являются для многих мигрантов единственными ресурсами, с помощью которых они надеются завоевать симпатии своих одноклассников. Но проблема заключается в том, что такие ожидания не всегда подкреплены реальной практикой взаимоотношений в классе. Не рассматривая все переменные, входящие в коммуникативный фактор, обратимся к самому показательному вопросу о значимости школьных оценок для межличностных отношений. С этой точки зрения особенно сильна разница между коренными петербуржцами и теми, кто приехал из ближнего зарубежья. Местные ребята значительно равнодушнее относятся к школьным успехам друг друга. В такой ситуации детям мигрантов труднее использовать свои оценки как социальный капитал. Им лишь отчасти удастся привлечь внимание одноклассников за счет своей успеваемости. Действительно, если в классе среди приезжих новичков есть хорошисты или отличники, то с большой вероятностью (63 % против 53 %) к ним обратятся за советом в учебе, нежели к старожилам класса. Но вот доверять решать проблемы с учителями, а тем более с друзьями и любимыми людьми, им, скорее всего, не станут.

Вместе с тем пренебрежение отметками вовсе не говорит о том, что современные школьники обязательно прибегают к каким-либо негативным практикам формирования и поддержания своего авторитета. На первом месте у них стоят интересы и увлечения, в пространство которых трудно вписаться детям из семей как внутренних, так и внешних мигрантов. Одних только любимых музыкальных исполнителей юные петербуржцы назвали более 270 имен, среди которых присутствует довольно много местных артистов, ди-джеев и групп. Схожая ситуация вышла и с фильмами (было предложено 150 вариантов), а также с компьютерными играми (75 названий). Единственное, в чем не уступают приезжие, – это книги, в силу их ограниченного количества (всего набралось 56 любимых произведений) и близости получившегося списка к школь-



ной программе. Поэтому в будущем интересно было бы проанализировать роль подобной (суб-)культурной компетенции в понимании подростками образованности и ее роль в современной школьной культуре, поскольку класс, также как и тусовка, служит площадкой для обсуждения самых разнообразных увлечений. Но уже сейчас очевидно, что быстро адаптироваться в такую культурно насыщенную среду очень сложно, только успеваемости и прилежания здесь явно недостаточно.

\* \* \*

Проведенное исследование поставило больше вопросов по поводу учебной адаптации детей мигрантов, чем дало ответов. Оно подтвердило многие из тех выводов об их образовательном поведении, которые были сделаны на примере Великобритании, Израиля, США и других стран. Но при этом показало, что за схожими результатами может скрываться совершенно иной социокультурный контекст. Почти 50 % из попавших в выборку опроса были мигрантами первого или второго поколения. Их образовательные установки формируются на стыке разных, часто конфликтующих интересов, как коренных петербуржцев, так и ребят, приехавших из других регионов России и СНГ. Самым амбициозным в плане образовательных достижений является второе поколение мигрантов. Оно же и самое рациональное: ради высоких оценок они готовы не только дополнительно заниматься, но и перейти в другую школу, даже если она будет находиться далеко от дома. Первое поколение тоже сильно мотивировано на хорошую учебу, но им и их родителям трудно сориентироваться в новом для них образовательном пространстве, поэтому выбор первой школы порой бывает случайным. Высокая межшкольная мобильность – это то, что отличает все первое поколение. Но если внутренних мигрантов переход из одного учебного заведения в другое, при условии получения там более высоких оценок, вполне устраивает, то внешние мигранты, наоборот, хотели бы оставаться все время в одной и той же школе, при этом соглашаясь мириться с не самой лучшей своей успеваемостью.

Опыт семей со сложной миграционной историей, детям в которых пришлось посещать не одну школу в разных городах, подтверждает их опасения по поводу новых мест учебы. Риск не быть там принятым и связанные с этим межличностные проблемы перевешивают разумные доводы о качестве образования. Тем более что у тех, кому приходилось менять слишком много школ, оценки несколько ниже, чем у остальных детей мигрантов. Сама по себе межшкольная мобильность требует от них больших усилий по поддержанию хорошей успеваемости, заставляя обращаться за помощью к репетиторам. В ходе исследования обнаружилось, что нельзя списывать со счетов и «полуторное» поколение. Хотя предполагается, что их дошкольной социализации должно хватить для свободной адаптации к учебному процессу, но по своему отношению

к урокам это «полуторное» поколение оказалось ближе к недавно приехавшим, чем к местным мальчикам и девочкам. Им, как и всем мигрантам, оценки важны не только с точки зрения реализации дальнейших образовательных планов, они представляется им главным коммуникативным ресурсом. Однако подобная сугубо «ученическая» модель поведения не всегда совпадает с реальной практикой взаимоотношений одноклассников, детям даже из семей внутренних мигрантов бывает сложно соответствовать ей в силу многообразия скрывающегося за этими взаимоотношениями контекста. Не случайно каждый класс сравнивают с особым этносом и присущим только ему набором ценностей, традиций и норм. Успехи в учебе в этой системе координат получают разное культурное толкование, к которому тоже должны приспособиться дети мигрантов.

### Список литературы

*Акифьева Р. Н., Александров Д. А.* Образовательные траектории детей мигрантов // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008 // [http://www.isras.ru/abstract\\_bank/1210189898.pdf](http://www.isras.ru/abstract_bank/1210189898.pdf).

*Атаева Р. Д.* Педагогические условия социальной адаптации подростков в инновационной гимназии с поликультурной средой: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь: Б. и., 2004.

*Балицкая И. В.* О теориях, дающих обоснование неравенству в образовании США // Педагогическое образование и наука. 2008. № 10. С. 69–75.

*Берри Дж. У.* Аккультурация и психологическая адаптация: обзор проблемы // Развитие личности. 2001. № 3–4. С. 183–193.

*Блинова Е.* Несовершеннолетний Вавилон. Если этношколы учат самоуважению, то национальные – терпимости // Независимая газета. 2005. 22 нояб.

*Блинова М.* Социология миграции. История становления и перспективы развития. М.: КДУ, 2009. (Серия «Социологический факультет МГУ»).

*Варфоломеева Е. А.* Связь молодежной субкультуры и адаптация детей мигрантов к новым социокультурным условиям: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Астрахань: Б. и., 2007.

*Горячев Ю. А., Захаров В. Ф., Курнецова Л.Е. и др.* Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы. М.: Этносфера, 2008.

*Гурченков Е. В.* Роль языка в интеграции детей мигрантов в московское общество // Социологические исследования. 2010. № 4. С. 134–137.

*Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2008 год. Россия перед лицом демографических вызовов / Под общ. ред. А. Г. Вишневого и С. Н. Бобылева. М.: Сити-Принт, 2009.*

*Дробижьева Л., Арутюнян Ю., Кузнецов И.* Занятость и труд в Москве: есть ли этнические особенности? // Демоскоп. Weekly. № 271–272 (1–21 января). 2007 // <http://www.demoscope.ru/weekly/2007/0271/tema05.php>.

*Захарченко Ю. Д.* Дети-мигранты в атмосфере современной российской школы // Педагогика. 2002. № 8. С. 47–53.

Кон И. С. Психология предрассудка (о социально-психологических корнях этнических предрассудков) // И. С. Кон. Социологическая психология: Избранные психологические труды. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1999. С. 270–303.

Лобас М. А. Использование метода социометрии в изучении адаптации мигрантов // Роль высшего образования в развитии межнациональной толерантности: Сб. науч. тр. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2002. С. 91–96.

Методология и методы изучения миграционных процессов. Междисциплинарное учебное пособие / Под ред. Ж. Зайончковской, И. Молодиковой, В. Мукомеля. Центр миграционных исследований. М.: Адамант, 2007.

Недорезова Н. Толерантность в межличностном общении старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: Б. и., 2005.

Омельченко Е. Л., Гончарова Н. В. Ксенофобные настроения на фоне нового российского патриотизма. Размышления на примере исследования молодежи Краснодарского края // Неокончателный анализ: ксенофобные настроения в молодежной среде / Под ред. Е. Омельченко, Е. Лукьяновой. Ульяновск: Изд-во УлГУ, 2009. С. 83–110.

Пищулин Н. П., Кобозева В. Г., Тимофеев Г. Я. и др. Мнение москвичей о миграционной ситуации и деятельности правительства Москвы и органов исполнительной власти всех уровней по ее оперативному регулированию. М.: Инженер, 2006.

Проблемы толерантности в подростковой субкультуре: Труды по социологии образования. Т. VIII. Выпуск XIII / Под ред. В. С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2003.

Рябцев А. Кто мешает детям мигрантов стать настоящими москвичами // Комсомольская правда. 2006. 5 окт.

Сафонова М. А. Организация миграционного потока: студенческие сети Казахстан – Петербург // Журнал социологии и социальной антропологии. 2008. Т. 11. № 4. С. 141–162.

Смолина Т. В. Адаптация к инокультурной среде: анализ родственных понятий // Психология человека: интегративный подход: Сб. ст. СПб.: Изд-во АНО «ИПП», 2007. С. 162–167.

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

Уша Т. Ю. Русский язык на уроках в полиэтничном классе // Мова. 2007. № 12. С. 319–322.

Флоринская Ю., Рощина Т. Жизненные планы выпускников школ из малых городов // Человек. 2005. № 5. С. 112–119.

Чканникова В. Дети-мигранты в школе: мифы и реальность // Первое сентября. 2010. № 1. 16 янв.

Хухлаев О. Е. Особенности содержания страха у детей вынужденных мигрантов (на материале исследования детей-беженцев 7–10 лет): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: Б. и., 2001.

Шapiro В. Д., Герасимова М. Г., Епихина Ю. Б. и др. Подростки и юношество в многонациональной Москве: формирование этнического самосознания и межнациональных отношений. М.: Ин-т социологии РАН, 2007

- Эмирбекова Т. Э. Развитие культуры диалога младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д: Б. и., 2007.
- Этнические симпатии и антипатии россиян // Пресс-выпуск № 1498 от 20.05.2010 // <http://wciom.ru/index.php?id=268&uid=13515>.
- Kao G., Tienda M. Optimism and Achievements: The educational performance of immigrant youth // *Social Science Quarterly*. 1995. Vol. 76. № 1. P. 1–19.
- Kim Y. Y., Gogykunst W. B. *Cross-Cultural Adaptation: Current approaches*. Newbury Park, CA: Sage, 1988.
- Brettell C. B., Hollifield J. F. *Migration Theory: Talking across discipline*. N. Y.; L.: Routledge: Taylor & Francis Group, 2000.
- Han W.-J. Academic Achievements of Children in Immigrant Families // *Educational Research and Review*. 2006. Vol. 1 (8). P. 286–318.
- Migrants, Minorities and Education. Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union / European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004.
- Mitchell N. Academic Achievements among Caribbean Immigrant Adolescents: The impact of generational status on academic self-concept // *Professional School Counseling*. 2005. № 8. P. 209–218.
- Pachon H., DeSipio L. *New Americans by Choice: Political perspectives of Latino*. San Francisco; Oxford: Westview Press, 1994.
- Carreón G. P., Drake C., Barton A. C. The Importance of Presence: Immigrant parents' school engagement experiences // *American Educational Research Journal*. 2005. Vol. 42. № 3 (Autumn). P. 465–498.
- Schneider B., Lee Y. A Model for Academic Success: The School and Home Environment of East Asian Students // *Anthropology & Education Quarterly*. 1990. Vol. 21. № 4. P. 358–377.
- Suarez-Orozco C., Suarez-Orozco M. *Children of Immigration. The Developing Child Series*. Cambridge: MA: Harvard University Press, 2001.
- Suarez-Orozco C., Suarez-Orozco M., Todorova I. *Learning a New Land. Immigrant Students in American Society*. Cambridge; Massachusetts and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press, 2008.
- Tatar M. Counseling Immigrants: School contexts and emerging strategies // *British Journal of Guidance & Counseling*. 1998. Vol. 26. № 3. P. 337–352.
- Waters M. C. *Black identities: West Indian Immigrant Dreams and American Realities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1999.
- Willis P. E. *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough, England: Saxon House, 1977.

---

Евгения Львовна Лукьянова  
зам. директора НИЦ «Регион», старший преподаватель кафедры рекламы  
Ульяновского государственного университета  
электронная почта: jeny\_a\_lukyanova@mail.ru

---