

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

Статья поступила  
в редакцию  
в декабре 2011 г.

# ДЕТИ И РОДИТЕЛИ — МИГРАНТЫ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С РОССИЙСКОЙ ШКОЛОЙ<sup>1</sup>

## Аннотация

*Представлены результаты первого в России масштабного исследования адаптации детей из семей мигрантов в школах. На большом эмпирическом материале обсуждаются вопросы этнической и социальной дифференциации школ, взаимодействия родителей со школой, отношения учителей к иноэтничным ученикам, межэтнического общения школьников. С использованием метода многоуровневой регрессии продемонстрировано влияние миграционного и этнического статуса на успеваемость. Показано, что дети-мигранты, принадлежащие к этническим меньшинствам, демонстрируют высокий уровень учебной мотивации и учатся не хуже, чем их местные сверстники в этих же школах, а образовательные планы иноэтничных мигрантов не отличаются от таковых этнического большинства. Анализ сетей общения в классах свидетельствует об отсутствии дискриминации представителей этнических меньшинств со стороны этнического большинства.*

**Ключевые слова:** миграция, школьное образование, языковая адаптация, дифференциация школ, социальные сети.

Несмотря на чрезвычайную актуальность проблемы внутренней и внешней трудовой миграции в России, обсуждение данной темы в современном российском обществе происходит почти исключительно в рамках публицистического дискурса. Сложности со сбором достоверных статистических данных приводят к тому, что неизвестными остаются численность трудовых мигрантов, их этнический состав, уровень владения русским языком, намерения остаться или вернуться на родину, планы детей из семей трудовых мигрантов на получение образования. В настоящей статье представлены результаты исследования положения детей из семей мигрантов в системе российского образования.

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке Центра фундаментальных исследований НИУ ВШЭ (проекты ЦФИ 2009–2010 гг.) и РГНФ (грант 11-03-00538а).



Изучение детей из семей мигрантов в мировой исследовательской практике находится на пересечении нескольких дисциплин: социологии миграции, социологии образования и изучения социальной стратификации. В Америке новая волна исследований возникла на основе теории сегментной ассимиляции Алехандро Портеса и Минь Жу, появившейся в начале 1990-х годов [Portes, Zhou, 1993]. В то время как традиционная теория ассимиляции предполагает, что все иммигранты со временем встраиваются в мейнстрим принимающего сообщества, Портес и Жу утверждают, что нет единой для всех ассимиляции; ее характер зависит от изначальной социально-экономической позиции и культурных особенностей мигрирующих групп, а также от социального контекста, в который эти группы встраиваются. Классический пример Портеса — то, как кубинские мигранты входят в кубинское сообщество образованных испаноязычных американцев, а попадающие в сходные городские агломерации эмигранты с Гаити и других островов Карибского моря, преимущественно потомки африканских рабов, встраиваются в социальную жизнь городских афроамериканских гетто. Результаты ассимиляции этих групп чрезвычайно сильно различаются, поскольку локальные характеристики принимающих сообществ оказываются очень разными.

Другое важное положение теории сегментной ассимиляции касается влияния возможных конфликтов с принимающим сообществом на результаты ассимиляции. В традиционной концепции конфликт всегда рассматривается как торможение процессов ассимиляции, которое приводит к тому, что люди замыкаются в собственной миграционной среде. Однако существуют случаи, когда противоречие с принимающим сообществом приводит, напротив, к ускоренной ассимиляции. Важный пример, который Портес подробно обсуждает в своей статье, описан в книге Маргарет Гибсон [Gibson, 1988]: иммигранты из Индии с их представлениями об образовании как самостоятельной ценности, высокими образовательными притязаниями и надеждами на социальную мобильность оказались в бедных сельских районах Калифорнии, где для местного населения были характерны высокий уровень ксенофобии и отрицание необходимости образования. В таких условиях конфликт мигрантов с местным населением приводил только к ускорению ассимиляции через все повышающиеся образовательные притязания учеников и стремление учителей в школах им помочь, поскольку учителям было интереснее работать с детьми-мигрантами, которые очень хотят учиться, чем с детьми местного населения, отрицательно относящимися к школе.

Третье важное положение теории сегментной ассимиляции — это идея о том, что сохранение культурных ценностей диаспоры и миграционного сообщества нередко в поколенческой перспективе способствует ассимиляции, а не препятствует ей. Как показали исследования Минь Жу на сообществе вьетнамцев в Новом Орлеане [Zhou, Kim, 2006], а также исследования второго

## Современные подходы к исследованию положения детей-мигрантов в школе

---

поколения детей-мигрантов, проведенные Портесом среди китайцев и корейцев, традиционные культурные ценности играют очень важную роль в процессе ассимиляции. Дети, которые очень рано выделялись из диаспорального сообщества и старались быстрее слиться с окружающей средой, усваивая культурные ценности и поведенческие нормы американских сверстников, в конечном итоге проигрывали детям, период взросления которых проходил в семьях, в которых поддерживались традиционные ценности и нормы. «Отложенная» ассимиляция способствовала достижению более высоких уровней в образовании и карьере. Это положение Портеса и Жу является наиболее спорным; обычно именно его выделяют в качестве основной идеи теории сегментной ассимиляции авторы, которые ее критикуют [Kroneberg, 2008; Silberman, Alba, Fournier, 2007].

С точки зрения влияния традиционных ценностей и сплоченности сообщества на образовательные успехи детей разные этнические группы проявляют себя по-разному. В частности, Портес и Хао показали, что испаноязычные (мексиканские) школьники лучше учатся, когда они составляют большинство в классе, а корейские — когда они составляют меньшинство. Возможное объяснение этому состоит в том, что в ситуации меньшинства корейские студенты помогают друг другу и поддерживают друг друга в обучении, а в ситуации большинства они расслаиваются на успешных и слабых учеников [Portes, Hao, 2004]. При этом эффект этничности может проявляться по-разному в разных типах школ. Так, для успехов ребенка в привилегированных школах этничность не важна, важнее классовое происхождение, в то время как в плохих, проблемных школах важнее этническое происхождение, поскольку дети мигрантов в такой школе встраиваются в свою этническую группу [Portes, 1995, 1998].

Мигранты представляют собой неоднородную группу не только в этническом отношении. Процесс ассимиляции может занимать несколько поколений, и разные поколения мигрантов могут существенно отличаться друг от друга. Американские социологи, изучая разные поколения мигрантов, обнаружили, что мигранты первого поколения имеют более высокую мотивацию к учебе и учатся лучше, чем мигранты второго и третьего поколения [Kao, Tienda, 1995, 1998]. Авторы объясняют этот эффект «иммигрантским оптимизмом», характерным для недавно приехавших семей, и позитивным отбором мигрантов [Feliciano, 2005].

При изучении влияния контекстуальных факторов на учебные достижения детей-мигрантов выявлено несколько важных эффектов. Во-первых, оказывается, что, вопреки распространенному мнению, далеко не всегда мигранты учатся хуже, чем местные школьники [Levels, Dronkers, 2008]; успешность детей в обучении зависит и от того, из какой страны они приехали, и от того, в какой стране обучаются. Во-вторых, концентрацию мигрантов в «мигрантских» школах неправомерно рассматривать как заведомо



отрицательный фактор. Так, в исследованиях бельгийских социологов показано, что в школах с наиболее высокой концентрацией детей-мигрантов они смотрят в будущее с большим оптимизмом и реже бросают школу [Van Houtte, Stevens, 2009].

Значительное влияние на учебные достижения и социальную мобильность ребенка-мигранта оказывает состав его дружеского окружения [Као, 2004], т. е. для оценки положения ребенка в школе мало учитывать процент детей-мигрантов в школе, надо иметь информацию именно о том, с кем дружит ребенок. Хорошо известно, что формально десегрегированные школы могут быть на деле высокосегрегированными; примеры этого можно найти в американских школах, где раскол проходит по расовому признаку [Moody, 2001]. В последние годы в этой области исследований все более широко применяются методы анализа социальных сетей, которые позволяют получить объективную информацию о социальных связях индивида. Наиболее интересные результаты получены голландскими исследователями, которые показали, что в школах Голландии и Бельгии фактор этнической принадлежности не является значимым для детей — представителей этнического большинства при выборе себе друзей среди одноклассников. В то же время в этих же школах ученики, относящиеся к этническим меньшинствам, предпочитают дружить с представителями этнических меньшинств. Таким образом, своеобразная социальная дискриминация существует, однако она направлена против большинства, а не наоборот, как можно было бы ожидать [Baerveldt C. et al., 2007; Vermeij, van Duijn, Baerveldt, 2009].

В России до сих пор очень мало научных публикаций по теме детей-мигрантов. Имеющиеся немногочисленные исследования, выполненные на российском материале, основаны на интервью или небольших опросах, как правило, без строгого дизайна выборки, что ограничивает возможность экстраполяции результатов [Тюрюканова, Леденева, 2005; Баразгова, Вандышев, Лихачева, 2010; Макаров, 2010]. Исключением являются статьи Ю. А. Тюменевой и Ю. В. Кузьминой, в которых анализируются вторичные данные: результаты международных исследований PIRLS и PISA на российских выборках [Тюменева, 2008; Кузьмина, Тюменева, 2011]. Наряду с другими индивидуальными характеристиками оценивалось влияние иммигрантского статуса и языка домашнего общения на результаты тестов. Как оказалось, эти факторы не оказывали влияния на результаты PIRLS, но влияли на результаты PISA.

В Лаборатории социологии образования и науки НИУ ВШЭ работа по изучению детей из семей мигрантов ведется с 2008 г. В исследовании сочетаются качественные (интервью, кейс-стади) и количественные (анкетные опросы) методы. Интервью со всеми участниками образовательного процесса — учениками, родителями, учителями, администрацией школ — являются ценным

Организа-  
ция иссле-  
дования

---

дополнением к количественным данным, так как позволяют представить точки зрения различных акторов на процесс адаптации ученика-мигранта в школе и дают возможность выявить как официальные, так и неформальные практики взаимодействия школы с семьей трудовых мигрантов [Александров, Баранова, Иванюшина, 2011; Александров, Иванюшина, Титкова, 2012].

Опросы проводятся не выборочно на детях-мигрантах, а во всем классе целиком, что позволяет осуществлять сравнение между детьми разной этнической принадлежности и с разной миграционной историей. Опрашиваются школьники 8–10-х классов (14–16 лет).

Наряду с достаточно стандартными в опросах школьников пунктами — об учебной мотивации и успехах, образовательных и профессиональных планах, социально-демографических характеристиках — в анкету включены подробные блоки вопросов о миграционной истории семьи, родных языках школьника и родителей, самоопределении этничности, а также вопросы, позволяющие выявить сетевые отношения в классе. Такой подход, в отличие от изучения мнений и установок, позволяет оценить реальные взаимодействия между учениками в классах.

Содержательный анализ подобных данных невозможен без измерения социально-экономического статуса. Для оценки этого параметра в анкету включены вопросы об образовании каждого из родителей и об их профессиональной деятельности. Ответы о профессиях родителей кодировались по классификатору профессий ISCO (International Standard Classification of Occupations), после чего переводились в индекс социально-экономического статуса ISEI (International Socio-Economic Index of Occupation) с помощью скриптов Ганзбума [Ganzeboom, Treiman, 1996]. Шкала ISEI является универсальным международным инструментом, поскольку хорошо коррелирует со всеми национальными шкалами, включая российскую.

Результаты, изложенные в данной работе, основаны на опросе, проведенном в школах Санкт-Петербурга в 2010 г. Были опрошены 7380 учащихся из 104 школ. Выборка строилась в два этапа: на первом этапе была осуществлена стратифицированная случайная выборка по типам школ; на втором — довыборка малочисленных школ, поскольку из наших предварительных данных было известно, что именно в малочисленных школах высока концентрация детей-мигрантов. В работе также использованы материалы более 150 интервью со школьниками-мигрантами, родителями-мигрантами, учителями и администрацией школ.

Для обработки анкетных данных применялись стандартные статистические методы (дисперсионный анализ, хи-квадрат, факторный анализ) из пакета SPSS. Учитывая иерархический характер выборки (ученики сгруппированы в школах), использовался метод многоуровневой регрессии (пакет HLM). Для обработки сетевых данных применялись программы UCINET и StocNET.



## Определе- ние понятия «мигранты»

---

Современные исследования сосредоточены преимущественно на проблемах детей, принадлежащих ко второму и даже третьему поколению мигрантов. При этом не существует ясности в том, как их определять; в разных исследованиях встречаются разные определения.

В европейских межстрановых исследованиях школьников (PISA, PIRLS, TIMMS) мигрантами считаются дети, оба родителя которых родились за пределами данной страны. В американской традиции мигрантами считают не только тех, кто сам родился за пределами США, но и тех, у кого хотя бы один из родителей родился за пределами США, различая по времени рождения и приезда разные категории мигрантов [Portes, Rumbaut, 2005]. Бельгийские исследователи определяют мигрантов еще более широко, включая сюда не только второе, но и третье поколение: мигрантами считают всех тех, у кого бабушка с материнской стороны родилась за пределами Бельгии [Van Houtte, Stevens, 2009].

Таким образом, во всех определениях иммигрантского статуса присутствует факт рождения на территории чужого государства. В случае с Россией этот простой критерий неприменим, так как страны ближнего зарубежья 20 лет назад составляли одну страну с Российской Федерацией.

Можно различать внутреннюю (в пределах одного государства) и трансграничную (между государствами) миграцию. Очевидно, однако, что в системе образования ситуация с мигрантами усложняется ввиду чрезвычайной значимости в процессе обучения категорий языка и культуры. С точки зрения школы языковые и культурные различия гораздо важнее, чем формальный признак гражданства. Поэтому говорящие по-русски мигранты из Белоруссии или с Украины, не будучи гражданами России, не воспринимаются учителями как мигранты, а слабо владеющие русским языком приезжие из Чечни или Дагестана, напротив, считаются мигрантами.

В зарубежной научной литературе наряду с понятием «мигранты» используется понятие «заметные меньшинства» (*visible minority*), которое обозначает группы населения, резко отличающиеся от большинства своей внешностью и культурой, независимо от того, как давно они живут на территории данной страны [Krahn, Taylor, 2005]. Например, в Болгарии, Румынии, Венгрии к заметным меньшинствам относятся цыгане.

Очевидно, что мигранты не являются однородной группой, и часто в исследованиях выделяют отдельные группы мигрантов, например по стране происхождения, по религии или по другим признакам. Категоризация мигрантов зависит от исследовательских задач. Так, в большинстве европейских исследований, если не стоит задача изучения отдельных этнических групп мигрантов, используется деление на «большинство» и «меньшинство», причем к «большинству» наряду с коренным населением относят мигрантов из западных стран (Евросоюз, США)

[Baerveldt et al., 2007; Vermeij, van Duijn, Baerveldt, 2009; Van Houtte, Stevens, 2009].

Наши данные позволяют конструировать различные категории мигрантов для целей анализа, а также изучать влияние миграционного статуса и иноэтничности независимо друг от друга. В выборке представлены как первое, так и второе поколение детей-мигрантов, но пока их слишком мало, чтобы можно было их анализировать отдельно.

В рамках данной работы мы определяли как мигрантов всех переехавших — не только из страны в страну, но и из города в город или из деревни в город, объединяя в этой категории как трансграничных, так и внутренних мигрантов. Иноэтничными мигрантами считались те, для кого русский язык и культура не являются родными. К этой категории относятся представители народов Средней Азии, Закавказья и Северного Кавказа, а также немногочисленные китайцы и корейцы. Украинцы, белорусы и приезжие из Прибалтики в эту группу не входят. Такая категоризация обусловлена нашими исследовательскими задачами, которые состоят в изучении влияния языкового барьера и культурных различий на адаптацию, а также в выявлении дискриминации и сегрегации в школах.

Таким образом, в центре исследования находятся именно иноэтничные мигранты, или «заметные меньшинства». В нашей выборке категории «иноэтничные мигранты» и «этнические меньшинства» практически совпадают, различаясь всего на несколько детей из семей этнических меньшинств, которые живут в Петербурге более двух поколений.

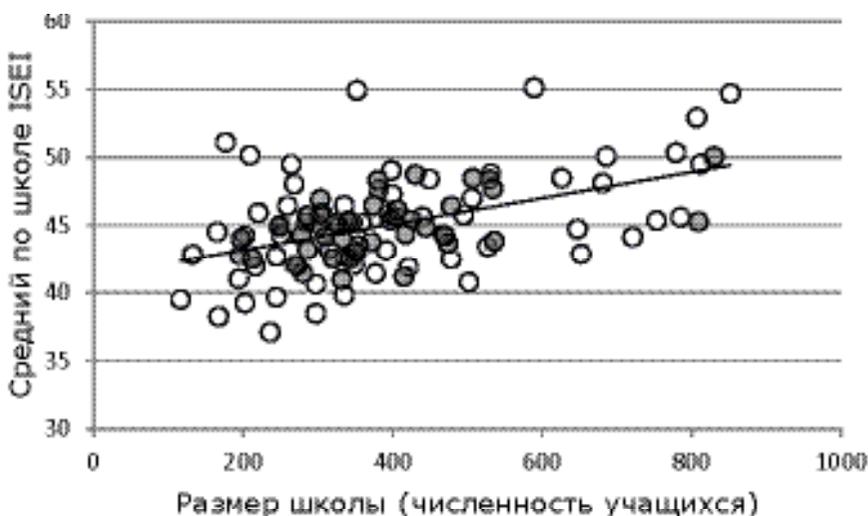
Всего в выборке оказалось около 10% иноэтничных мигрантов. На основе этих данных, учитывая выборочные весовые коэффициенты, можно подсчитать относительную численность разных этнических групп среди школьников Санкт-Петербурга (при допущении, что нет больших колебаний в численности мигрантов от 1-го до 11-го класса). Расчеты показывают, что среди петербургских школьников около 7% детей, относящихся к этническим меньшинствам. Среди иноэтничных мигрантов больше всего азербайджанцев (26% общей численности этой группы) и армян (18%); представители народов Средней Азии составляют 14%, народов Северного Кавказа — 12%, грузины — 8%.

Многие школьники из семей иноэтничных мигрантов называли себя в анкете русскими или россиянами, поэтому кодирование этничности осуществлялось на основании ответов на вопросы о родном языке самого школьника и его родителей. Из числа детей, определенных по совокупности родного языка родителей и региона происхождения как иноэтничные мигранты, почти четверть назвала себя русскими, часть дала себе самоназвания на основании национальностей родителей, состоящих в смешанном браке, и немногие определили себя как «мусульманина» или «кавказца».

В России родители и ученики имеют достаточно широкие возможности выбора школы. В результате престижные, высокорейтинговые школы стабильно имеют конкурс при поступлении и могут позволить себе отбирать учеников, тогда как непопулярные школы, напротив, сталкиваются с проблемой недобора учеников. Неудивительно, что в престижные школы попадают выходцы из более образованных и обеспеченных семей. Рисунок 1 иллюстрирует на наших данных связь между социально-экономическим статусом учеников, определенным как ISEI семьи, и размером школы.

## Этническая и социальная дифференциация школ

**Рис. 1** Социально-экономический статус учеников школы и ее размер (Санкт-Петербург, выборка из 104 школ)

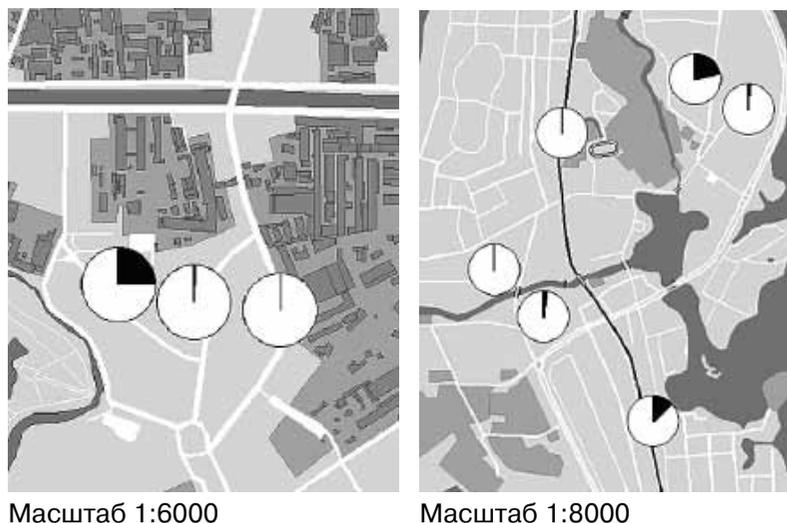


Анализ данных городской статистики о численности детей с неродным русским языком в школах Санкт-Петербурга показывает, что существует отрицательная связь между размером школы и долей детей с неродным русским языком, и она подтверждается нашими собственными данными (рис. 2): больше всего детей-мигрантов в небольших школах (менее 450 человек), не имеющих статуса гимназии, лицей или школы с углубленным преподаванием тех или иных предметов.

Однако и среди малочисленных школ распределение иноэтничных мигрантов весьма неравномерно: практически в каждом районе Петербурга существует несколько школ, где доля мигрантов заметно выше, чем в других школах района. Таким образом, при отсутствии выраженной пространственной сегрегации этнических групп в масштабах города в Петербурге наблюдается существенная дифференциация школ по этническому составу, т. е. возникает микросегрегация на уровне образовательных округов.



**Рис. 3** Этническая дифференциация школ в городском пространстве (Санкт-Петербург). Школы обозначены белыми кругами, размер черного сектора соответствует доле детей-мигрантов в школе



То, что этническая дифференциация школ тесно связана с социально-экономической, подтверждается как материалами интервью, так и статистическими данными, полученными на основании нашего анкетного опроса: те семьи мигрантов, которые отдают своих детей в гимназии, лицеи и школы с углубленным преподаванием предметов, характеризуются более высоким социально-экономическим статусом. В табл. 1 приведены значения индекса ISEI по типам школ для этнического большинства и иноэтничных мигрантов.

**Таблица 1** Социально-экономический индекс ISEI разных этнических групп по типам школ

	<b>Этническое большинство</b>	<b>Иноэтничные мигранты</b>	
Гимназии, лицеи, школы с углубленным преподаванием предметов	50,2 ± 0,48 (N = 810)	48,8 ± 1,6 (N = 58)	t = 0,7 P = 0,46
Обычные школы	45,2 ± 0,18 (N = 4998)	43,4 ± 0,53 (N = 501)	t = 3,0 <b>P = 0,003</b>
	t = 10,1 <b>P &lt; 0,000</b>	t = 3,3 <b>P = 0,001</b>	

Из табл. 1 следует, что как в высокостатусных, так и в обычных школах индекс социально-экономического статуса у представителей этнических меньшинств несколько ниже, чем у детей, принадлежащих к этническому большинству. Однако различия между типами школ выражены значительно больше, чем между этническим меньшинством и этническим большинством в пределах одного типа школ. При этом социально-экономический статус у иноэтничных мигрантов в гимназиях выше, чем у этнического большинства в обычных школах.

Разумеется, социопрофессиональное расслоение семей в разных типах школ не является новостью. Однако наши данные демонстрируют, что внутри школ одного типа нет существенных различий по ISEI между этническим большинством и иноэтничными мигрантами, что противоречит распространенному мифу о том, что российские трудовые мигранты — это исключительно бедные и необразованные семьи.

Как следует из наших данных, наиболее сильное влияние на вероятность попадания ребенка в гимназию оказывают образование родителей и их профессиональный статус. С учетом этих факторов остается существенным влияние миграционного статуса: чем дольше семья живет в Петербурге, тем больше вероятность того, что ребенок будет учиться в гимназии, лицее или школе с углубленным изучением предметов, независимо от этнического статуса семьи.

## Взаимоотношения школы с семьями мигрантов

Взаимодействие родителей со школой предполагает соблюдение формальных требований (оформление регистрации для детей, предоставление классному руководителю всех необходимых сведений о семье, посещение родительских собраний и открытость к коммуникации с классным руководителем), контроль за ребенком со стороны родителей (выполнение домашних заданий, контроль посещения школы, прохождение маленьких детей в школу и встреча после занятий) и готовность вкладывать средства в образование ребенка (покупать учебники и дополнительные пособия, участвовать в сборе средств на нужды класса наравне с другими родителями, выступать с инициативами спонсорской помощи школе, нанимать репетиторов).

В целом учителя очень положительно отзываются о родителях-мигрантах, отмечая их серьезное отношение к школе, контроль за ребенком, готовность к контактам с преподавателями. Вот типичные примеры из интервью.

*Семьи очень дружные. Все родители следят за детьми. Они одетые, чистые, аккуратные и сытые. То есть за детьми они постоянно следят... учебники они покупают для детей, оснащают без проблем. Для детей они ничего не жалеют. Чтобы забыл ребенок у семьи мигрантов — этого не бывало (учитель, школа Б).*



*Они очень послушные родители... На родительские собрания ходят, потому что они больше волнуются за своих детей, именно в плане адаптации (классный руководитель, школа Д).*

В последнем отрывке характерно сравнение («больше волнуются») родителей детей мигрантов с семьями большинства. Положительные качества мигрантов особенно отмечают учителя в малочисленных школах, посещаемых в основном мигрантами и местными детьми из семей с низким социально-экономическим статусом:

*Вот, заботы я вижу больше за детьми-мигрантами, чем за русскоязычными, которые живут в моем микрорайоне. Микрорайон вообще очень сложный... неполные семьи, неблагополучные и так далее. На их фоне эти дети просто ангелы (директор, школа М).*

Коммуникация родителей-мигрантов с представителями школьной администрации и учителями организована иерархически; учителя имеют значительно более высокий статус, чем родители-мигранты. Родители-мигранты признают право учителя требовать соблюдения всех формальных школьных требований, собирать деньги на школьные нужды и вмешиваться во внешкольную жизнь ребенка. Наиболее ярким примером служит вопрос о выборе языка: учителя часто упоминают в интервью, что *просят* или *заставляют* родителей-мигрантов, даже очень плохо владеющих русским, разговаривать дома с ребенком на русском языке и запрещают использовать родной язык.

*Мы нацеливаем родителей, просим говорить дома по-русски, чтобы детям было полегче. Но сами понимаете, что это невозможно. Но мы делаем все возможное. Но в основном и родители понимающие, и дети стараются. Дети быстро схватывают (директор, школа К).*

Механизм адаптации через школу воздействует не только на детей из семей трудовых мигрантов, но и на их родителей. Школа является пространством, в котором мигранты встречаются с «официальным миром». Они сталкиваются с необходимостью оформления документов и предоставления информации о семье; с требованием соблюдать определенные правила внутри школы; с необходимостью изменения практик, сложившихся в семье (использование русского, а не родного языка; пищевое поведение). Через беседы о воспитании детей учителя и школьная администрация транслируют семьям мигрантов новые нормы поведения. В некоторых школах должности техничек, уборщиц, гардеробщиц занимают матери-азербайджанки, которые устраиваются на работу в школу, чтобы быть поближе к детям. Для этой небольшой группы женщин школа в наибольшей степени является местом социализации. Неработающие

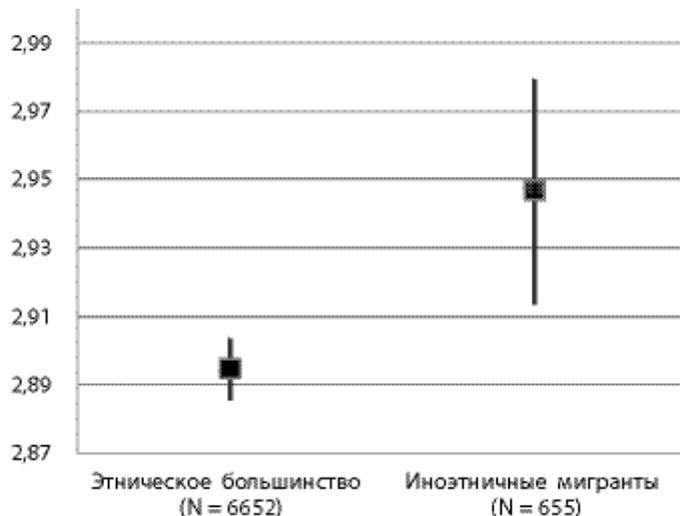
женщины в семьях мигрантов в целом довольно мало взаимодействуют с внешним, внесемейным миром (походы в официальные учреждения в таких семьях относятся к компетенции мужчин), поэтому школа как институт (а также родительские сети, складывающиеся вокруг школы) служат для них существенным источником информации о жизни за пределами дома.

### Характеристики иноэтничных мигрантов как учеников

Традиционно учебные достижения и образовательные планы детей-мигрантов служат мерилом успешности их интеграции в принимающее сообщество. В современной России высшее образование потеряло статус исключительности и стало рассматриваться почти как обязательное. В нашей выборке 80% школьников — представителей этнического большинства планируют закончить вуз, и среди детей-мигрантов также 80% нацелены на получение высшего образования, т. е. по образовательным планам мигранты не отличаются от местных русских детей.

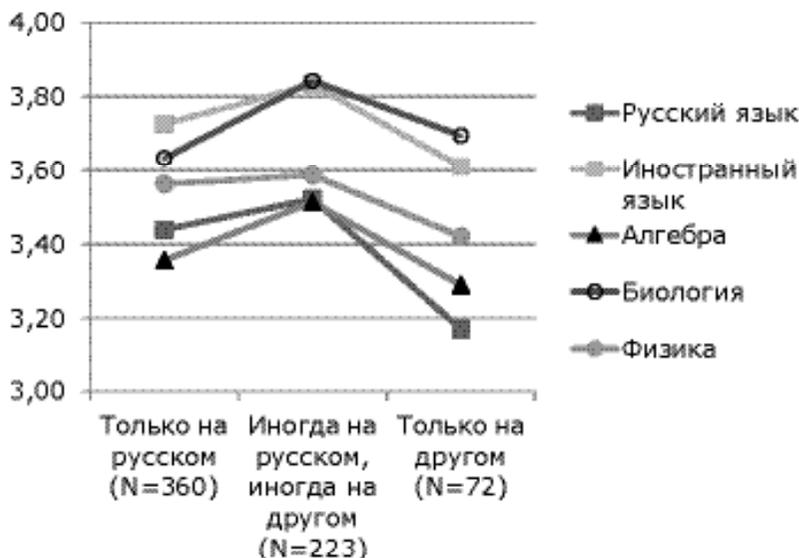
Значительное влияние на школьные успехи оказывает мотивация к учебе. Неоднократно было продемонстрировано, что при контроле по полу, социально-экономическим показателям и характеристикам школы мотивация остается важным фактором, влияющим на оценки ученика. В нашем исследовании для измерения уровня мотивации школьникам предлагалось восемь утверждений, степень согласия с каждым из которых надо было оценить от 1 до 4 баллов; уровень мотивации подсчитывался как среднее арифметическое из 8 ответов. Надежность этой шкалы достаточно высокая (альфа Кронбаха 0,69 на нашей выборке). Уровень мотивации иноэтничных мигрантов оказался значимо выше, что иллюстрирует рис. 4. Различия между этническими группами по этому признаку достоверны с высоким уровнем значимости.

**Рис. 4** Учебная мотивация иноэтничных мигрантов в сравнении с этническим большинством





**Рис. 5** Оценки успеваемости по разным предметам в зависимости от языка общения в семьях этнических меньшинств



Ключевым параметром при оценке адаптации ребенка учителями служит степень владения русским языком. У детей мигрантов она зависит от возраста, в котором ребенок получил доступ к русскому языку. Наиболее естественная адаптация происходит в тех случаях, когда ребенок ходит в детский сад, где говорят на русском языке, и начинает говорить по-русски и на родном языке практически одновременно. Эти дети отмечают в интервью, что не испытывают трудностей с русским языком, и часто не помнят, когда и как начали говорить по-русски. Учителя также отмечают разный уровень владения языком у детей, посещавших или не посещавших детский сад.

Большой блок вопросов в анкете и интервью был посвящен использованию языка в семьях мигрантов. Судя по ответам детей, более чем в половине семей (55%) иноэтничных мигрантов говорят на двух языках: русском и родном. Только на русском говорят в 34% семей. Материалы интервью показывают, что наиболее существенным параметром при выборе, на каком языке говорить, оказывается для наших респондентов место, где протекает общение. С членами семьи, с которыми они дома говорят на родном языке, вне дома — в школе или на улице — они, как правило, общаются на русском. Со сверстниками в школе или на улице большинство информантов общаются на русском языке — даже в этнически однородных компаниях.

Использование только родного языка представляется достаточно маргинальной практикой. Школьные учителя не одобряют ее и побуждают родителей говорить с детьми дома по-русски.

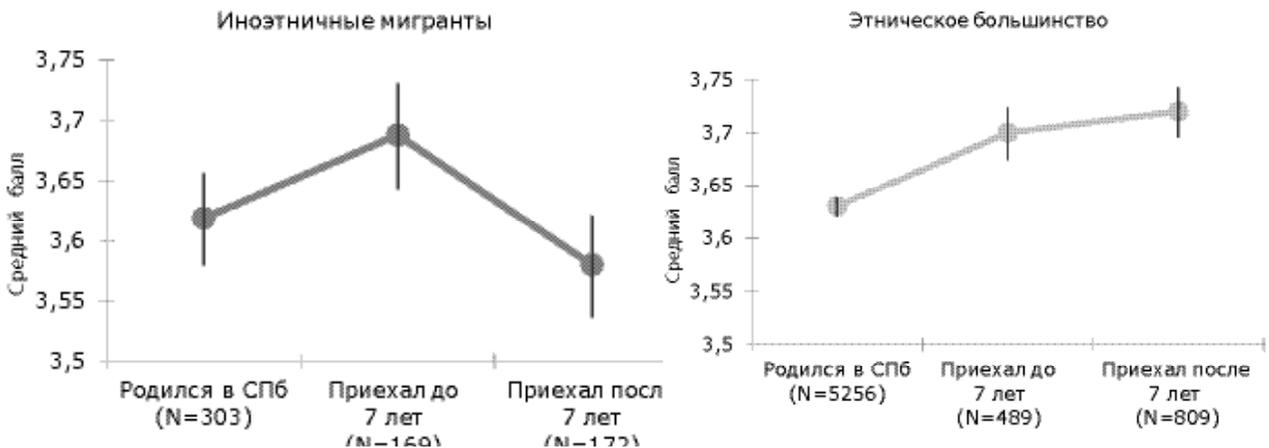
Успеваемость школьников-мигрантов зависит от языка общения в семье. Как показывает сравнение успеваемости трех групп школьников, хуже всего учатся те, у кого в семье говорят только на нерусском языке; лучше всего — те, у кого в семье пользуются двумя языками, русским и родным (рис. 5). Наиболее четко выражены эти различия для оценки по русскому языку; для других предметов различия между группами статистически незначимы, но тенденция сохраняется.

С целью разграничить влияние миграционного статуса и статуса этнического меньшинства на учебные достижения ребенка оценивалась зависимость успеваемости от длительности проживания в Петербурге у представителей этнического большинства и этнических меньшинств (см. рис. 6). Эта зависимость является нелинейной, причем ее характер различен в данных группах детей.

Результаты дисперсионного и регрессионного анализа, описанные ниже в этом разделе, получены на подвыборке из обычных школ (95 школ, 6411 учеников). Было принято решение исключить из рассмотрения гимназии, лицеи и углубленные школы, поскольку в нашей выборке их было немного (9 гимназий, 969 учеников) и она не может считаться репрезентативной в отношении школ этого типа. Таким образом, полученные выводы могут быть распространены на обычные школы, тогда как в престижных школах эффекты могут быть другими.

Однофакторный дисперсионный анализ показывает, что оценки успеваемости значимо различаются в группах школьников, выделенных по их миграционному и этническому статусу. Результаты представлены на рис. 6 с указанием размеров групп и доверительных интервалов.

**Рис. 6** Зависимость успеваемости ученика от его этнического и миграционного статуса





Как видно из графиков на рис. 6, дети из семей приезжих учатся лучше, чем их местные сверстники в тех же школах, причем это верно как для русских мигрантов, так и для иноэтничных. Этому могут быть как минимум два объяснения: во-первых, позитивный отбор мигрантов, во-вторых, «иммигрантский оптимизм», обсуждавшиеся выше. Для детей, принадлежащих к этническому большинству, не имеет значения, в каком возрасте они переехали в Петербург: на их успеваемости это не сказывается. Напротив, для нерусскоязычных детей возраст переезда очень важен: если они переехали уже в школьном возрасте, они будут учиться хуже. Это, очевидно, объясняется в первую очередь именно языковыми проблемами: у этих детей возникают трудности в обучении прежде всего в силу недостаточного владения русским языком. Они, кроме того, могут испытывать проблемы с адаптацией в целом.

В настоящее время доля недавно переехавших среди иноэтничных мигрантов составляет 26%. Значительная часть иноэтничных детей родилась уже в Петербурге, т. е. их родители переехали сюда 15–20 лет назад, и эти дети являются мигрантами второго поколения.

Для оценки роли миграционного статуса и этнического статуса с учетом контрольных переменных (пол ребенка, социопрофессиональный статус семьи, характеристики контингента учащихся школы) была построена серия регрессионных моделей. Подробному описанию моделей будет посвящена отдельная публикация; в данной статье приведем лишь одну модель, в которой в качестве зависимой переменной выступает успеваемость ученика, оцениваемая как средний балл четвертных оценок по пяти предметам (русский язык, алгебра, иностранный язык, биология, физика). Поскольку выборка является «гнездовой» (nested) — ученики группируются в школах, использовался метод многоуровневой регрессии. Для анализа мультипликативного эффекта «этнический статус» \* «миграционный статус» сконструированы 5 дамми (фиктивных)-переменных, с базовой категорией «этническое большинство, родился в Санкт-Петербурге».

Результаты регрессионного анализа представлены в табл. 2.

**Таблица 2** Двухуровневый регрессионный анализ:  
зависимая переменная — средний балл ученика

Уровень 1: 6411 учеников,  $R^2 = 0,11$

Уровень 2: 95 школ,  $R^2 = 0,79$

	<b>b (SE)</b>	<b>Beta</b>	<b>Уровень значимости</b>
Пол <sup>a</sup>	-0,24 (0,02)	-0,21	***
Мотивация	0,27 (0,02)	0,21	***
ISEI семьи	0,007 (0,0006)	0,16	***

	<b>b (SE)</b>	<b>Beta</b>	<b>Уровень значимости</b>
Этническое меньшинство, родился в СПб <sup>b</sup>	-0,007 (0,19)	-0,003	
<sup>b</sup> Этническое меньшинство, приехал до 7 лет	0,090 (0,061)	0,025	
<sup>b</sup> Этническое меньшинство, приехал после 7 лет	-0,053 (0,041)	-0,020	
<sup>b</sup> Этническое большинство, приехал до 7 лет	0,028 (0,024)	0,017	
<sup>b</sup> Этническое большинство, приехал после 7 лет	0,07 (0,02)	0,032	**
Интерсепт 1 ( $b_0$ )	2,68 (0,19)		***
% родителей с высшим образованием в школе	0,0018 (0,0011)	0,002	
Случайные эффекты	Стандартное отклонение	Компоненты дисперсии	d. f. $\chi^2$
Интерсепт 2, $\mu_0$	0,10617	0,01127	92
уровень-1, $\sigma$	0,51080	0,26091	331,95635 <0,001

**Примечания:**

b — нестандартизованные коэффициенты.

SE — стандартная ошибка.

Beta — стандартизованные коэффициенты.

Уровень значимости: \* $p \leq 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$ , \*\*\* $p \leq 0,001$ .

<sup>a</sup>Базовая категория — девочки.

<sup>b</sup>Базовая категория — этническое большинство, родившиеся в Санкт-Петербурге.

Как видно из табл. 2, наибольшее влияние на успеваемость оказывают такие переменные индивидуального уровня, как пол (мальчики учатся хуже), мотивация и социопрофессиональный статус семьи. На уровне школы включена всего одна характеристика — процент родителей с высшим образованием, и ее значимость низка (на 10%-м уровне). Напомним, что модель построена на выборке, в которую не входят высокостатусные школы, поэтому, возможно, вариация по доле родителей с высшим образованием не очень велика.

Важный вывод из этой модели заключается в том, что при контроле по указанным переменным различия в успеваемости между этническим большинством и иноэтничными мигрантами перестают быть значимыми. Значимость сохраняется только для одной категории: этническое большинство, приехал после 7 лет (однако величина эффекта очень мала).



Хотя в России до сих пор не было больших исследований детей-мигрантов в сравнении с местными детьми, влияние иммигрантского статуса анализировалось на вторичных данных на российской выборке PISA и PIRLS [Тюменева, 2008; Кузьмина, Тюменева, 2011]. При анализе данных PIRLS-2006 авторы показали, что при контроле по семейным и школьным характеристикам результаты теста не зависели от того, родился ребенок в России или в другой стране, а также от частоты использования русского языка дома. В то же время, по данным PISA-2009, язык семейного общения и иммигрантский статус оказывали влияние на результат школьника по тесту функциональной грамотности (хотя эффект иммигрантского статуса утрачивал свою значимость при включении в модель характеристик школы). Очевидно, эффект иммигрантского статуса может проявляться или не проявляться в зависимости от характера теста. В нашем исследовании мы использовали в качестве показателя школьной успешности средний балл, который является качественно другим типом оценки, чем стандартизованные тесты, и может зависеть от других факторов. Для всестороннего анализа образовательных успехов школьников-мигрантов следовало бы дополнить анализ текущей успеваемости независимым тестированием с применением специальных инструментов, подобных тестам PISA или PIRLS, или хотя бы индивидуальными результатами ЕГЭ, которые, к сожалению, в настоящее время нам недоступны.

Межэтнические отношения в полиэтничных школах — проблема, важная в практическом отношении, особенно учитывая уровень ксенофобии в обществе, тем не менее в России почти не было серьезных исследований по этой теме.

Традиционно в социологии для сбора информации по проблемам ксенофобии в школах и социального исключения по этническому признаку используется опрос мнений, однако не надо забывать, что полученные с помощью данного метода результаты отражают социально-психологические характеристики респондентов, каждый из которых в той или иной степени ориентируется на социально приемлемые ответы.

Альтернативу опросу мнений представляет метод анализа социальных сетей: людей спрашивают об их реально существующих социальных связях. В нашей анкете ученикам предлагалось назвать имена и фамилии одноклассников, с которыми они общаются больше всего и меньше всего. Таким образом были получены полные сети общения более чем в 400 классах. Анализ индексов популярности (с кем в классе одноклассники общаются больше всего) и отверженности (с кем общаются меньше всего) показал, что по этим показателям различий между русскими и иноэтничными детьми нет, — очевидно, и популярность, и отверженность определяются другими факторами. Этот вывод подтверждают и наши данные, полученные в многочисленных интервью с учителями.

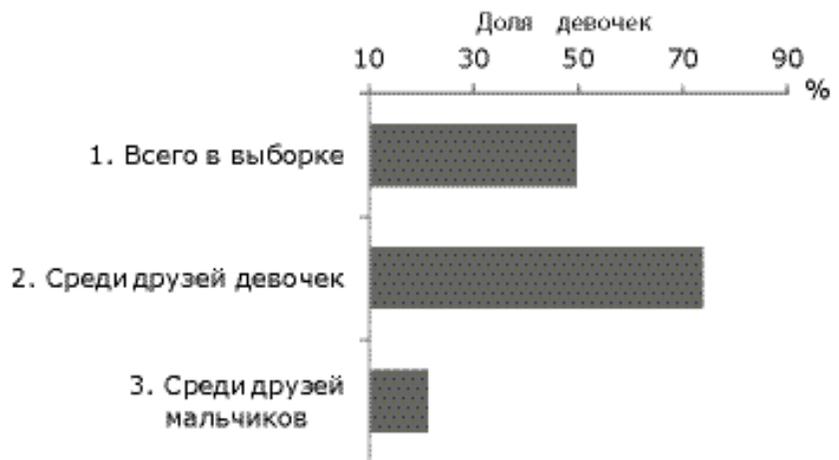
## Социальные сети и социальное исключение

---

Понятно, что анализ социального исключения по этническому признаку не сводится к простому измерению популярности и требует более изощренных методов. Чтобы вычлнить влияние этнической принадлежности, необходимо проконтролировать другие факторы, оказывающие воздействие на общение и дружбу, причем как на индивидуальном, так и на групповом уровне (например, процент иноэтничных детей в классе). При этом специфика сетевых данных такова, что к ним не могут применяться обычные статистические методы анализа, поскольку для них не выполняется предпосылка о независимости наблюдений (так называемая проблема сетевой автокорреляции). Для построения сетевых моделей мы использовали метод  $p_2$ , реализованный в пакете StocNET, который можно считать аналогом мультиномиальной регрессии для сетевых данных. Подробное описание этой работы будет дано в отдельной статье [Иванюшина, Александров; готовится к печати]; здесь ограничимся лишь кратким изложением выводов.

Объектом анализа были 80 полиэтнических классов (около 1500 школьников); в этой выборке было 50% девочек и 21% детей, относящихся к этническим меньшинствам. Рисунки 7 и 8 иллюстрируют распределение дружеских связей по полу и этническим категориям. Как видно, девочки предпочитают дружить с девочками, мальчики — с мальчиками, что подтверждается проверкой критерием хи-квадрат. Что касается этнической принадлежности, то для представителей этнического большинства нет различий между теоретически ожидаемым и наблюдаемым процентом иноэтничных друзей; для представителей этнических меньшинств различия между ожидаемым и наблюдаемым есть.

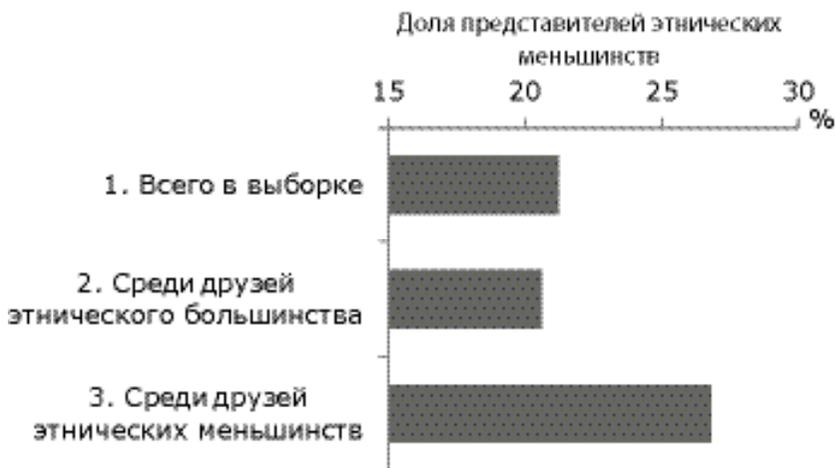
**Рис. 7**      **Распределение дружеских связей в зависимости от пола**



$$\chi^2_{1-2} = 412 (p < 0,001); \chi^2_{1-3} = 588 (p < 0,001).$$



**Рис. 8** **Распределение дружеских связей в зависимости от этнической принадлежности**



$\chi^2_{1-2} = 0,67$  ( $P = 0,67$ );  $\chi^2_{1-3} = 12,5$  ( $p < 0,001$ ).

Зависимой переменной в моделях было наличие дружеских связей между школьниками в классе. Оценивалась вероятность существования таких связей в зависимости от пола, этнической принадлежности, социально-экономического статуса, успеваемости, планов на получение дальнейшего образования, ряда аттitudных характеристик (антишкольные настроения, чувство принадлежности, самооценка популярности), а также от характеристик школы и класса (число и процент иноэтничных детей в классе; размер и тип школы).

При контроле по всем указанным переменным оказалось, что эффект этнической принадлежности проявляется несимметрично. Для школьников, относящихся к этническому большинству, этническая принадлежность не играет роли при выборе друзей: другими словами, процент иноэтничных детей среди друзей русских школьников будет равен проценту иноэтничных одноклассников. Иноэтничные подростки, напротив, предпочитают дружить с иноэтничными.

Наши интервью со школьниками и учителями показывают, что иноэтничные дети в школах отнюдь не всегда выбирают друзей той же этнической принадлежности, что и они сами: азербайджанцы могут дружить и с армянами, и с киргизами — в зависимости от того, какие национальности представлены в классе. Возможно, сказывается стремление найти друзей со сходным опытом миграции и жизни в иноэтничном окружении. Кроме того, внешняя категоризация — оценка учителей и русскоязычных детей — способствует формированию у детей из семей мигрантов новых идентичностей надэтнического уровня («кавказцы», «мигранты» и проч.).

## Обсуждение результатов

Наше исследование показало, что распределение детей по школам в большей степени определяется их социальным положением, чем этническим происхождением. Мигранты, не обладающие дополнительными материальными, образовательными и временными ресурсами и включенные в социальные сети с ограниченными информационными возможностями, выбирают школы, в которых учатся дети из местных семей с невысоким социально-экономическим статусом, в то время как дети более богатых и образованных мигрантов поступают в высокостатусные школы.

Таким образом, первое положение теории сегментной ассимиляции Портеса соблюдается в России, хотя и с определенной поправкой: встраивание в разные сегменты общества идет в соответствии с социально-экономическим статусом, но без образования этнических анклавов.

Получен важный результат, описывающий эффект миграции как таковой. В школах, не имеющих статуса гимназии, лицей или школы с углубленным преподаванием предметов, дети, приехавшие в Санкт-Петербург в возрасте до 7 лет, учатся лучше детей, родившихся в Петербурге, причем это относится как к этническому большинству, так и к этническим меньшинствам. Таким образом, подтверждены данные американских социологов о том, что существует позитивный отбор мигрантов и что для мигрантов первого поколения характерен так называемый иммигрантский оптимизм. Возможно, в России этот эффект обусловлен тем, что массовая миграция началась недавно, и нельзя исключать того, что в следующем поколении «иммигрантский оптимизм» себя исчерпает.

Межэтнические конфликты, ксенофобия и (ин)толерантность не представляются проблемами в школах Петербурга. При обсуждении трудностей, связанных с детьми-мигрантами, учителя и директора школ упоминают только языковые проблемы. Дети, приехавшие в дошкольном или раннем школьном возрасте, не испытывают никаких затруднений с языковой адаптацией, однако подростки из этнических меньшинств, приехавшие в среднем школьном возрасте и плохо знающие русский язык, представляют собой группу риска, и для их успешной адаптации от школы требуются специальные усилия.

Важный итог исследования, полученный при анализе сетей общения школьников, состоит в том, что дети — представители этнического большинства при выборе друзей не обращают внимания на этническую принадлежность, тогда как дети из этнических меньшинств предпочитают друзей, также относящихся к меньшинствам. Подобные паттерны выбора друзей выявлены в ходе ряда европейских исследований в школах Голландии и Бельгии [Baerveldt et al., 2007; Vermeij, van Duijn, Baerveldt, 2009]. В отличие от США, в российских школах не происходит сегрегации по этническому признаку. Существующие в российском обществе националистические настроения, о которых постоянно сообщают СМИ, не отражаются на общении школьников и не препятствуют дружбе между представителями разных этнических групп.



В заключение остановимся на последствиях существующей социальной и этнической сегрегации в школах. Мы полагаем, что сосредоточение детей-мигрантов в малочисленных школах, где учатся преимущественно дети из местных малообеспеченных семей, не оказывает негативного влияния на их адаптацию и интеграцию. Более того, в краткосрочной перспективе такая дифференциация может положительно влиять на мотивацию школьников-мигрантов и их взаимодействие с учителями. В школах с трудным контингентом дети-мигранты воспринимаются учителями как хорошие ученики и получают внимание и поддержку. Возможно, что в школах, где учатся в основном дети образованных и обеспеченных родителей, дети-мигранты имели бы иной статус, поскольку учителя оценивали бы их более негативно ввиду их относительной академической неуспешности.

Вместе с тем в долгосрочной перспективе последствия такой школьной дифференциации неочевидны. Возможно, столкновение с дискриминацией на рынке труда и затрудненной социальной мобильностью после положительного опыта школы приведет к большей социальной депривации. С точки зрения долгосрочных социальных прогнозов целесообразно было бы провести лонгитюдное исследование, которое бы позволило проследить судьбу детей-мигрантов после окончания школы.

1. Александров Д. А., Баранова В. В., Иванюшина В. А. Дети из семей мигрантов в школах Санкт-Петербурга. Предварительные данные. СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2011.
2. Александров Д. А., Иванюшина В. А., Титкова В. В. Дети-мигранты в российских школах. Препринт НУЛ СОН НИУ ВШЭ, 2012. Вып. 1. [www.slou.hse.spb.ru](http://www.slou.hse.spb.ru)
3. Баразгова Е. С., Вандышев М. Н., Лихачева Л. С. Противоречия в формировании социокультурной идентичности детей трансграничных мигрантов // Известия Уральского государственного университета. 2010. № 1 (72). С. 229–240.
4. Иванюшина В. А., Александров Д. А. Применение сетевого диадного анализа для изучения межэтнического общения школьников (готовится к печати).
5. Кузьмина Ю. В., Тюменева Ю. А. Читательская грамотность 15-летних школьников: значимость семейных, индивидуальных и школьных характеристик (по данным российской выборки PISA-2009) // Вопросы образования. 2011. № 3. С. 164–191.
6. Макаров А. Я. Особенности этнокультурной адаптации детей мигрантов в московских школах // Социологические исследования. 2010. № 8. С. 94–101.
7. Тюменева Ю. А. Сравнительная оценка факторов, связанных с успешностью в PIRLS: вторичный анализ данных PIRLS-2006 по российской выборке // Вопросы образования. 2008. № 4. С. 56–80.

## Литература

---

8. Тюрюканова Е. В., Леденева Е. И. Ориентации детей мигрантов на получение высшего образования // Социологические исследования. 2005. № 4. С. 94–100.
9. Alba R., Silberman R. (2009) The children of immigrants and host-society educational systems: Mexicans in the United States and North Africans in France // *Teachers College Record*. Vol. 111 (6). P. 1444–1475.
10. Baerveldt C., Zijlstra B., De Wolf M., Van Rossem R., Van Duijn M. A. J. (2007) Ethnic boundaries in high school students' networks in Flanders and the Netherlands // *International Sociology*. Vol. 22. P. 701–720.
11. Feliciano C. (2005) Educational selectivity in U.S. immigration: How do immigrants compare to those left behind? // *Demography*. Vol. 42. P. 131–152.
12. Ganzeboom H., Treiman D. (1996) Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupations // *Social Science Research*. Vol. 25. P. 201–239.
13. Gibson M. (1988) Accommodation without assimilation: Sikh immigrants in an American high school. Ithaca: Cornell University Press.
14. Harklau L. (2003) Representational practices and multi-modal communication in U.S. high schools: Implications for adolescent immigrants / Bayley R., Schecter S. R. (Eds) *Language socialization in bilingual and multilingual societies*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. P. 83–97.
15. Holdaway J. Crul M., Roberts C. (2009) Cross-national comparison of provision and outcomes for the education of the second generation // *Teachers College Record*. Vol. 111 (6). P. 1381–1403.
16. Kao G. (2004) Social capital and its relevance to minority and immigrant populations // *Sociology of Education*. Vol. 77. P. 172–183.
17. Kao G., Tienda M. (1995) Optimism and achievement — the educational performance of immigrant youth // *Social Science Quarterly*. Vol. 76. No. 1. P. 1–19.
18. Kao G., Tienda M. (1998) Educational aspirations of minority youth // *American Journal of Education*. Vol. 106. P. 349–384.
19. Krahn H., Taylor A. (2005) Resilient teenagers: Explaining the high educational aspirations of visible-minority youth in Canada // *Journal of International Migration and Integration / Revue de l'integration et de la migration internationale*. Vol. 6. P. 405–434.
20. Kroneberg C. (2008) Ethnic communities and school performance among the new second generation in the United States: Testing the theory of segmented assimilation // *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. Vol. 620. P. 138–160.
21. Lee J-E. J. (2009) «She's Hungarious so she's Mexican but she's most likely Indian»: Negotiating ethnic labels in a California junior school // *Pragmatics*. Vol. 19. No.1. P. 39–63.



22. Levels M., Dronkers J. (2008) Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin // *Ethnic and Racial Studies*. Vol. 31. P. 1404–1425.
23. Moody J. (2001) Race, school integration, and friendship segregation in America // *American Journal of Sociology*. Vol. 107. P. 679–716.
24. Portes A. (1995) Children of immigrants: Segmented assimilation and its determinants / A. Portes (Ed.) *The economic sociology of immigration: Essays on networks, ethnicity, and entrepreneurship*. New York: Russell Sage Foundation. P. 248–280.
25. Portes A. (1998) Social capital: Its origins and applications in modern sociology // *Annual Review of Sociology*. Vol. 24. P. 1–24.
26. Portes A., Hao L. (2004) The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Vol. 101. P. 11920–11927.
27. Portes A., Rumbaut R. G. (2005) Introduction: The second generation and the children of immigrants longitudinal study // *Ethnic and Racial Studies*. Vol. 28. P. 983–999.
28. Portes A., Zhou M. (1993) The new second generation: Segmented assimilation and its variants // *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. Vol. 530. P. 74–96.
29. Rumberger R.W., Larson K.A. (1998) Student mobility and the increased risk of high school dropout // *American Journal of Education*. Vol. 107. P. 1–35.
30. Silberman R., Alba R., Fournier I. (2007) Segmented assimilation in France? Discrimination in the labour market against the second generation // *Ethnic and Racial Studies*. Vol. 30. P. 1–27.
31. Swanson C. B., Schneider B. (1999) Students on the move: Residential and educational mobility in America's schools // *Sociology of Education*. Vol. 72. P. 54–67.
32. Van Houtte M.V., Stevens P.A.J. (2009) School ethnic composition and students' integration outside and inside schools in Belgium // *Sociology of Education*. Vol. 82. P. 217–239.
33. Vermeij L., van Duijn M., Baerveldt C. (2009) Ethnic segregation in context: Social discrimination among native Dutch pupils and their ethnic minority classmates // *Social Networks*. Vol. 31. P. 230–239.
34. Waters M. C. (1994) Ethnic and racial identities of second-generation black immigrants in New York City // *International Migration Review*. Vol. 28. P. 795–820.
35. Waters M. (1990) *Ethnic options: Choosing identities in America*. Berkeley: Univ. of California Press.
36. Zhou M., Kim S. S. (2006) Community forces, social capital, and educational achievement: The case of supplementary education in the Chinese and Korean immigrant communities // *Harvard Educational Review*. Vol. 76. P. 1–29.