

# Как обучать детей мигрантов — вместе или отдельно?

## Опыт педагогов Свердловской области

**М. Н. Вандышев**

---

### **Вандышев Михаил Николаевич**

кандидат социологических наук, доцент кафедры прикладной социологии Уральского федерального университета. Адрес: 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19. E-mail: m.n.vandyshv@urfu.ru

**Аннотация.** Школа как социальный институт реагирует на рост культурного разнообразия принимающего сообщества и в то же время стабилизирует его через воспроизводство определенной социокультурной идентичности, характерной как для региона, так и для страны в целом.

Проведен опрос 160 педагогов, работающих в сфере общего образования Свердловской области с целью выявить их мнения о совместном с детьми местного сообщества или отдельном обучении детей мигрантов, проанализировать проблемы совместного и отдельного обучения детей мигрантов, рассмотреть возможные меры поддержки представителей педагогического сообщества в связи с появлением указанной категории обучающихся.

Единогласного мнения в отношении предпочтительной организации обучения детей мигрантов в педагогическом сообществе нет. Около трети опрошенных считают необходимым отдельное обучение таких детей по причине незнания ими языка преподавания (русского). При этом 41% учителей отмечают, что совместное обучение позволяет детям быстрее адаптироваться

и включаться в образовательный процесс. Педагоги, непосредственно взаимодействующие с детьми мигрантов в образовательных учреждениях, перечисляют ряд проблем и сложностей, связанных с появлением указанной категории обучающихся: слабая подготовленность детей к освоению учебной программы, в том числе плохое знание русского языка; случаи обострения отношений между детьми с разным миграционным опытом; конфликты между родителями детей мигрантов и родителями детей местного сообщества; трудности налаживания отношений педагогов с родителями детей мигрантов; недостаточно отрегулированный правовой статус мигрантов; непонимание, вызванное различиями в традициях, воспитании и культурных нормах, регулирующих поведение. По мнению большинства респондентов, активность государства как субъекта образовательной политики должна заключаться в том, чтобы развивать профессиональные компетенции педагогов (76%). Более половины опрошенных считают необходимым дополнительное финансирование обучения детей мигрантов и введение доплат учителям, работающим с указанной категорией обучающихся.

**Ключевые слова:** дети мигрантов, интеграция мигрантов, инклюзивное образование, поликультурное образование, Свердловская область.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-2-179-198

Статья поступила в редакцию в мае 2018 г.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 16-02-00422-ОГН ОГН-А «Мониторинг внешней трудовой миграции в разработке инструментария повышения социально-экономического благополучия регионов России» (2016–2018 г.).

**Дети мигрантов  
как вызов  
системе  
образования**

На протяжении последних 20 лет наблюдался рост трудовой миграции в Россию, одним из следствий которого стало появление детей трансграничных мигрантов в школах принимающего сообщества. Свердловская область, являясь экономически и социально относительно успешным регионом, принимает трансграничных мигрантов — преимущественно из стран Средней Азии. Узбекистан, Кыргызстан и Таджикистан — страны-лидеры по числу въезжающих на территорию региона трудовых мигрантов. Часть мигрантов прибывают с детьми дошкольного и школьного возраста. У мигрантов, проживающих и работающих в России, рождаются дети, которые затем претендуют на получение дошкольного и школьного образования. На основании Федерального закона № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» все дети школьного возраста должны посещать соответствующие образовательные учреждения. Успешность обучения детей мигрантов, их встраивания в сложившуюся систему отношений в принимающем сообществе зависят от того, насколько готовой оказывается образовательная инфраструктура к приему этих детей, от того, как педагогическое сообщество оценивает возможности включения их в образовательное пространство региона и предоставления им равных с местными детьми образовательных шансов. В Указе Президента от 31 октября 2018 г. «О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019–2025 гг.»<sup>1</sup> повышение доступности образовательных услуг для иностранных граждан, открытость образовательных учреждений провозглашается в качестве одного из приоритетов.

Один из показателей, характеризующий миграционную ситуацию в регионе, — приживаемость, закрепляемость мигрантов на новой территории. Он позволяет судить об успешности интеграции мигрантов в принимающее сообщество. Если мигранты привозят с собой детей из страны исхода, если у них рождаются дети в России — это важные сигналы об их намерении интегрироваться в российское общество. Обращение к социальным институтам — это не просто желание «жить лучше», это показатель доверия и индикатор закрепления новых членов городского сообщества на территории, а значит, и общей установки на интеграцию. Роль принимающей стороны заключается в том, чтобы сформулировать общие правила, политику интеграции.

В современном мире многие страны столкнулись с необходимостью включения детей трансграничных мигрантов в местные сообщества. Анализируя опыт школ США, Г. Ли отмечает, что семьи мигрантов (беженцев) сталкиваются с символическим противодействием со стороны городских школ, в его основе ле-

<sup>1</sup> <http://kremlin.ru/events/president/news/58986>

жат отсутствие общих правил приема детей мигрантов, моноязычная идеология и моноязычное поведение агентств по переселению (государственных миграционных служб) [Li, 2018]. Исследователи процесса интеграции детей мигрантов в новую среду акцентируют внимание на обесценивании их человеческого капитала в школах [Sadownik, 2018]. Одним из ключевых вопросов становится конструирование идентичности детей мигрантов. Дискуссии выстраиваются вокруг возможных вариантов соотношения идентичности родительской семьи и доминирующего местного населения. Аналитическими полюсами становятся, с одной стороны, требование отказа от родительской идентичности и ее «замены» на местную, с другой — сохранение своей уникальности и поиск вариантов взаимодействия, политики толерантности к различиям, в том числе в школах. Директор одной из школ г. Екатеринбурга, активно принимающей детей мигрантов рассуждает на эту тему следующим образом: «Мы обычно просим родителей, чтобы в семье они общались на родном языке. Потому что родители хуже осваивают новые знания. Мамы есть вообще практически не говорящие на русском. И когда они пытаются общаться с детьми на этом неправильном русском, у тех формируется неверная речевая модель. Это ни к чему совершенно. Для ребенка лучше, если дома он слышит свой язык, а в школе — хороший русский, с правильной фонетикой, с правильными склонениями»<sup>2</sup>. Таким образом, школа и представители педагогического сообщества в лице учителей-предметников, классных руководителей и представителей административного корпуса становятся базовым актором влияния на формирование речевой модели, а через нее и на формирование идентичности обучающегося.

Образование — один из ключевых инструментов интеграции. Организация экономического сотрудничества и развития, в частности, регулярно оценивает показатели, характеризующие успешность обучения детей мигрантов в европейских странах, и эти показатели служат основанием для разработки политики европейской интеграции [OECD, 2015]. Очевидно, внедрение таких показателей было бы полезно и в России. По мнению экспертов, отсутствие грамотной образовательной политики в отношении детей мигрантов способно приводить к усилению деструктивной протестной активности, как, например, во Франции в 2005–2006 гг. [Ворожцов, 2006].

На официальном уровне провозглашается недискриминационный характер образования и приверженность России политике формирования инклюзивной образовательной сре-

<sup>2</sup> К чему приведет реформа русского языка? Объясняет директор многонациональной школы на Сортировке // Городской информационный портал «66.ru», 2 декабря 2017 г. <https://66.ru/news/society/205755/>

ды, в частности в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа»<sup>3</sup>. На разных этапах социальных преобразований в стране возникали и реализовывались идеи национального образования (особенно в местах компактного проживания так называемых титульных наций), этнокультурных форм образования, поликультурного образования вводился национально-региональный компонент в образовании, отмененный в 2007 г. Дискуссии о том, как следует учитывать многообразие культур в образовательной политике, то вспыхивают, то немного затухают.

Появление новой категории учеников — детей мигрантов стало сегодня одним из ключевых вызовов для системы общего образования [Devine, 2011]. Некоторые особенности этих детей затрудняют их включение в образовательный процесс: начиная от недостаточности правового статуса и заканчивая разницей образовательных программ в обществе исхода и принимающем сообществе [Вандышев и др., 2009]. К тому же они обычно плохо знают русский язык и недостаточно владеют местным культурным кодом, правилами повседневного поведения, принятыми в принимающем сообществе. Встает вопрос о выработке на общенациональном уровне программы мер по конструктивной психологической, социальной и культурной адаптации этой уязвимой категории мигрантов [Нестерова, 2018].

В Швеции в ответ на появление детей мигрантов в дошкольных учреждениях были выработаны две базовые стратегии: рефлексивная стратегия культурной гибкости, направленная на расширение прав и свобод детей; поощрение стремлений родителей осваивать рутинные практики и нормы шведского общества [Lunneblad, 2017]. Эти стратегии обеспечивают, по мнению автора, оптимальное вхождение в шведское общество детей беженцев, испытавших серьезные трудности при выезде из страны исхода.

Исследования детей мигрантов в системе российского образования активизировались в 2000-х годах. Это связано с несколькими обстоятельствами. Во-первых, в Россию начали прибывать мигранты из стран бывшего СССР, для многих из которых миграция имела не трудовой, но экономический характер<sup>4</sup>. Мигранты часто приезжали семьями. Их детям необходимо было обеспечивать получение образования. Во-вторых, у мигрантов, находящихся на территории России, стали рождаться дети, которых также в соответствии с законодательством страны необходимо вовлекать в процесс образования. Первыми с но-

<sup>3</sup> <https://минобрнауки.рф/документы/1450>

<sup>4</sup> Считается, что трудовая миграция относится к разряду возвратных миграций, в то время как экономическая не предполагает, как правило, возвращения в государство исхода.

вым контингентом обучающихся столкнулись школы в больших городах — Москве, Санкт-Петербурге, Екатеринбурге, Краснодаре и др. Именно в них были осуществлены наиболее представительные исследования включения детей мигрантов и детей-мигрантов<sup>5</sup> в институциональную среду российского образования: один из разделов проекта, реализованного при поддержке ИНО-центра под руководством профессора В. И. Дятлова [Дятлов и др., 2009]), выполненный в Екатеринбурге и Свердловской области проект по изучению практик взаимодействия мигрантов и местного сообщества в сфере образования [Вандышев и др., 2009], некоторые другие исследования [Зборовский, Шуклина, Засыпкин, 2015; Деминцева и др., 2017; Уполномоченный по правам человека в городе Москве, 2018].

Отдельный корпус исследований составляет изучение этнического разнообразия российских школ и миграционного статуса учащихся [Александров, Иванюшина, Казарцева, 2015]. Анализируются терминологические сложности, возникающие вследствие появления в школах новых категорий обучающихся [Власова, 2013].

Общим для этих исследований стала попытка понять масштабы и описать границы нового для российского образования явления. Конечно, советский опыт работы с детьми разного этнического происхождения, говорящих на разных языках, довольно богат, но в основном он сосредоточен на проблематике педагогических технологий языковой подготовки, а также на воспитании межнациональной дружбы.

Успешность школы сегодня определяется тем, насколько интегрированы в общество и адаптированы ученики [Аврамова, Логинов, 2016]. В этих условиях обучение детей-мигрантов становится вызовом для школы. Во-первых, уровень входящих знаний, умений и навыков у таких детей нерелевантен общешкольным показателям, и это значит, что показатели учебной деятельности таких детей будут «тянуть вниз» рейтинговые показатели. Во-вторых, обучение детей с особенностями — это проверка компетенций педагогических и административных кадров.

Сложности с подготовкой педагогических кадров для работы с детьми мигрантов фиксируются не только в нашей стране, но и в странах, которые столкнулись с трансграничной миграцией раньше. Одним из вариантов их преодоления стало привлечение в школу педагогических кадров из стран исхода [Velanki, Prince, 2018].

Исследования неравенства в доступе к школьному образованию показывают, что в Москве среди мигрантов посеща-

---

<sup>5</sup> Эти категории обучающихся детей следует различать вследствие разницы правового статуса [Баразгова и др., 2010].

ют школу только около 83% детей соответствующего возраста [Уполномоченный по правам человека в городе Москве, 2018. С. 76]. Неравенство фиксируется не только в доступе к школе. Установлено, что в школах Тайваня различия в освоении образовательной программы между детьми мигрантов и местными детьми в большей степени связаны не с родительским образованием, а с условиями проживания детей [Наерр, Hsu, 2019]. К аналогичным выводам приходят и исследователи системы школьного образования в Нидерландах. Их вывод заключается в том, что школа становится для детей марокканских и турецких мигрантов тем этапом образовательной траектории, который блокирует дальнейшую карьерную мобильность [Crul, 2018].

Теоретическими основаниями осмысления и концептуализации процесса интеграции детей мигрантов в принимающее общество сегодня являются:

- 1) академические дискуссии о моделях и содержании взаимодействия мигрантов и принимающего сообщества: от ассимиляции (т. е. отказа от собственной социокультурной идентичности) до более нейтральной абсорбции (критический разбор таких моделей представлен, например, в: [Малахов, 2015]);
- 2) дискуссии о транснационализме. В основании концепции транснационализма [Portes, DeWind, 2007; Faist, 2000] лежит представление о наложении сетей взаимодействия мигрантов с принимающим сообществом (национальным государством с его границами, культурой, образованием, нормами поведения) и обществом исхода (другим государством с другими характеристиками). Такие рекуррентные сети задают специфические условия конструирования социокультурной идентичности не только самих мигрантов, но и их детей (см. детальный анализ в [Barwick, 2018]). Релевантность такого подхода к анализу интеграции мигрантов вызывает сомнения [Yu, 2018], его критикуют сторонники исторического анализа миграции [Roohi, 2019] и космополитической перспективы [Бек, 2008; Brown, 2018];
- 3) исследования, свидетельствующие о нелинейном характере интеграции мигрантов разных поколений в принимающее сообщество, выявляющие роль диаспор в этом процессе [Krawatzek, Sasse, 2018; Варшавер, Рочева, Иванова, 2017; Нестерова, 2018].

В своей работе «Исход: как миграция изменяет наш мир» Пол Коллиер [2016] предлагает не только фиксировать потери от миграции, но и учитывать появляющиеся вместе с ней новые блага и конструктивные способы решения возникающих сложностей в отношениях между мигрантами и принимающим сообществом.

Самый простой аргумент в пользу миграции заключается в том, что принимающее сообщество получает новый человеческий и социальный капитал, не затрачивая при этом ресурсов на его производство.

Все рассмотренные исследования интеграции мигрантов в новое образовательное пространство и принимающее сообщество в целом сосредоточены на детях мигрантов и их родителях, в то время как педагогическое сообщество остается на периферии интереса. В данном исследовании мы рассматриваем процесс интеграции детей мигрантов в школьное сообщество с точки зрения учителей.

Задачи исследования:

- 1) выявить мнения представителей педагогического сообщества о преимуществах и недостатках совместного с детьми местного сообщества и отдельного обучения детей мигрантов;
- 2) проанализировать проблемы совместного и отдельного обучения детей мигрантов;
- 3) рассмотреть возможные меры поддержки представителей педагогического сообщества в связи с появлением указанной категории обучающихся.

На территории Свердловской области, особенно в Екатеринбурге, накоплен большой опыт обучения детей трансграничных мигрантов. За некоторыми образовательными учреждениями здесь прочно закрепились репутация «мигрантских» школ. В основном они находятся в районах привлекательных для проживания мигрантов — с относительно невысокой стоимостью жилья, расположенных на окраинах города или в районах массовой застройки советского времени [Вандышев, 2016].

Объект исследования — педагогическое сообщество Свердловской области, занятое в сфере общего образования. Значимость анализа представлений учителей для изучения процесса интеграции детей мигрантов в новое для них школьное сообщество обусловлена, во-первых, тем, что педагогическое сообщество — часть принимающего местного сообщества, проживающая на территории поселения и имеющая обширную практику повседневного взаимодействия с местным населением, а значит, впитавшая особенности местной культурной ситуации во всем ее многообразии и противоречивости, а во-вторых — первостепенную роль учителей в организации обучения детей мигрантов.

Объем выборочной совокупности — 160 единиц наблюдения, метод отбора — теоретический целевой, метод сбора данных — раздаточное формализованное анкетирование. Респондентам

**Эмпирическая  
база исследования**

были предложены как открытые, так и закрытые вопросы. Статистическая обработка проводилась с помощью пакета SPSS, использовались преимущественно методы описательной статистики. Период анкетирования — май 2017 г.

Участники опроса работают в поселениях разного типа: 27% — жители Екатеринбурга, 51% — представители малых и средних городов Свердловской области, остальные проживают в сельских поселениях.

Более половины опрошенных (60%) работают в общеобразовательных учреждениях без особого статуса, каждый десятый — в лицее или гимназии (10%), примерно каждый пятый трудится в детском саду (21%), а остальные в учреждениях дополнительного образования.

Две трети респондентов работают в школах, в которых обучаются дети мигрантов (71%), при этом каждый десятый сообщил, что такие дети есть почти во всех классах школы (11%), в то время как около половины отметили присутствие такой категории учащихся (55%). 33% опрошенных преподают предметы гуманитарного цикла (русский язык, история, литература и проч.), 27% — естественнонаучного цикла (химия, физика, биология и проч.), 9% — физическую культуру. 8% респондентов работают в начальной школе.

### **Результаты опроса**

Потенциал школы, ее стабильность не только как образовательного и социализирующего института, но и как инструмента воспроизводства определенной социокультурной идентичности, характерной для конкретной территории, определяется тем, насколько эффективно она способна реагировать на рост культурного разнообразия, который задается потоками мобильности, в том числе трансграничной миграцией<sup>6</sup>. Институт образования может рассматриваться как место сборки, в котором переплетаются государственные, региональные интересы, интересы разнообразных социальных общностей и институтов, учителей, родителей и собственно детей.

В теоретических дискуссиях представителей образовательного сообщества доминируют два подхода к организации обучения детей мигрантов: концепция поликультурного образования и концепция инклюзивного образования.

Концепция поликультурного образования отражает общую установку на культурное многообразие и распространяется как на этнические, религиозные характеристики обучающихся, так и на их культурные особенности, гендерные, возрастные и другие характеристики. Термин «культурное многообразие» фикси-

<sup>6</sup> Любопытная история сопротивления школы сложившейся репутации «мигрантской» описана в [Lunneblad, Odenbring, Hellman, 2017].



рует все формы «горизонтального» неравенства среди школьников. Соответственно, речь идет о выстраивании отношений между учениками, учителями, родителями на основании принципов культурного разнообразия. Дети мигрантов, обладающие отличным от местного населения культурным и образовательным бэкграундом, с одной стороны, усиливают практики многообразия, но с другой — вполне вписываются в общую модель современного образования.

Результаты опроса показали, что идеи поликультурного образования не являются доминирующими среди опрошенных нами представителей педагогического сообщества Свердловской области. Треть респондентов (31%) считают, что необходимо вводить статус полиэтничной школы. Против такого решения выступают около 19% респондентов. Полученные данные подкрепляют высказываемые в ходе теоретических дискуссий идеи о неопределенности и неоднозначности поликультурной образовательной политики. Больше половины опрошенных представителей педагогического сообщества вообще не смогли сформулировать свое мнение по этому вопросу (50%).

Концепция инклюзивного образования акцентирует внимание на различиях и особенностях и затрагивает несколько категорий обучающихся. Во-первых, это дети с ограниченными возможностями получения образования, обусловленными состоянием здоровья (физического или психического). По оценкам Росстата, такие дети составляют около 2% общей численности<sup>7</sup>. Во-вторых, это дети, испытывающие сложности в обучении вследствие недостаточного знания русского языка и обнаруживающие явный дефицит знаний и владения культурными практиками местного сообщества (недостаточно адаптированные и плохо интегрированные), — дети трансграничных мигрантов (или дети-мигранты). Например, в Санкт-Петербурге до 7% школьников может быть отнесено к этой категории [Александров, Баранова, Иванюшина, 2012]. В Свердловской области к этой категории относится чуть больше 2% учащихся (30 882 человек) [Шеломенцев, 2017. С. 51]. Для обучения детей с ограниченными возможностями получения образования, вызванными состоянием здоровья, требуется создавать безбарьерную образовательную среду, готовить педагогов особых категорий, например дефектологов. Для эффективного обучения трансграничных мигрантов необходимы прежде всего специалисты, способные поддерживать коммуникацию с иноязычными, плохо говорящими на языке местного сообщества детьми, запас знаний у которых существенно отличается от кругозора местных

<sup>7</sup> Численность детей инвалидов в возрасте до 18 лет, получающих социальные пенсии. Росстат, 2016, 2017. [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/zdrav/inv-det.htm](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/zdrav/inv-det.htm)

детей. Например, они могут знать географию, литературу и историю страны исхода, но их представления о России в тех же областях знания могут быть очень скудными. Концепция инклюзивного образования на практике способна объединять такие, казалось бы, разные категории обучающихся. Так, в Екатеринбурге школа № 149 с 2002 г. реализует программы коррекционно-развивающего обучения (специальные коррекционные классы социальной реабилитации) и в то же время имеет репутацию мигрантской, в ней обучаются дети 29 национальностей<sup>8</sup>.

Реализация концепции инклюзивного образования в Свердловской области и в стране в целом сталкивается с двумя сложностями. Во-первых, появление детей мигрантов зачастую непрогнозируемо, оно зависит от трудового поведения их родителей. Дети могут появляться и уезжать в середине учебного года, и фактически никаких способов повлиять на их перемещения у администрации школы нет. О выравнивании уровня развития в таких условиях речи, конечно, идти не может. Во-вторых, в стране в целом и в Свердловской области в частности недостает центров методической и ресурсной поддержки обучения детей-инофонов.

Инклюзивное образовательное пространство — это место обучения, доступное для тех, кто имеет те или иные особенности. Управляя таким пространством, институционально его настраивая, необходимо исходить из того, что инклюзивное — не значит предоставляющее всем равные услуги и не замечающее различий, это пространство, в котором обеспечивается настройка на потребности и возможности людей, имеющих ограничения. Наличие такого образовательного пространства — свидетельство особого «режима видимости», предоставляемого принимающим сообществом для мигрантов и их детей.

В педагогическом сообществе Свердловской области нет единого мнения по поводу отдельного обучения детей принимающего сообщества и мигрантов. Около трети опрошенных считают необходимой организацию такого обучения по причине незнания мигрантами языка преподавания — русского (28%). При этом 41% учителей отметили, что совместное обучение позволяет этим детям быстрее адаптироваться и включаться в образовательный процесс. Очевидна противоречивость суждений учителей по поводу внедрения инклюзивного обучения. В ответ на прямой вопрос подавляющее число опрошенных (90%) декларирует необходимость совместного обучения, но фактически возможность такого обучения сильно ограничивается проблемами, сопровождающими включение детей мигрантов в образовательную среду, о которых говорят опрошенные учителя (табл. 1).

<sup>8</sup> Официальный сайт МБОУ СОШ № 149, г. Екатеринбург. <http://xn-149-5cd3cgu2f.xn-80acgfbsl1azdqr.xn-p1ai/sveden/common>

**Таблица 1. Проблемы, возникающие, по мнению учителей, с появлением в составе обучающихся детей трансграничных мигрантов**

	Доля упомянувших данную проблему, %
Плохое знание русского языка	74
Низкий уровень подготовки и невысокие результаты в учебе	70
Плохое знание (или их отсутствие) по отдельным предметам	69
Необходимость проводить дополнительные занятия, чтобы подтянуть приехавших детей	61
Сложности в общении с родителями, в том числе из-за незнания ими русского языка	51
Поступление в школу посреди учебного года	46
Нежелание родителей приехавших детей участвовать в образовательном процессе	45
Учителя недостаточно знают о национальных, культурных, религиозных нормах и традициях приехавших детей	43
Дети мигрантов не знакомы с местными традициями и общепринятыми правилами поведения	39
Дети мигрантов неусидчивы и плохо ведут себя на уроках	34
Отсутствие или неполный комплект документов у родителей детей мигрантов	34
Отсутствие или неполный комплект документов у детей	34
Нежелание родителей-мигрантов оказывать поддержку в ремонте школы и приобретении оборудования	29
Дети мигрантов часто пропускают занятия без уважительной причины	27
Дети мигрантов часто конфликтуют с другими детьми из своего класса и других классов школы	24
Конфликтные отношения между родителями местных и приехавших детей	24

*Примечание:* Доля рассчитывается как сумма положительных выборов на вопрос и включает варианты «очень важно» и «важно». Респонденты имели возможность не только выбрать подходящий вариант из предложенного списка, но и написать свой. В таблице приводятся данные с учетом самостоятельно сформулированных вариантов.

Указанные учителями проблемы, возникающие с появлением в классе детей мигрантов, можно объединить в следующие группы:

- 1) неподготовленность детей к освоению учебной программы (неумение пользоваться коммуникативными инструментами,

- в том числе плохое знание русского языка; отсутствие знаний или недостаточные знания по отдельным дисциплинам, например по истории России, географии, литературе и обществознанию);
- 2) затруднения в налаживании отношений между детьми с разным миграционным опытом;
  - 3) противоречия в отношениях между родителями детей мигрантов и родителями детей местного сообщества;
  - 4) трудности в установлении продуктивной коммуникации педагогического сообщества с родителями детей мигрантов;
  - 5) проблемы институционального порядка, связанные с неопределенным правовым статусом или отсутствием необходимых документов;
  - 6) различия в традициях, воспитании и культурных нормах, регулирующих поведение.

По мнению половины опрошенных (49%), численность детей мигрантов в учебных классах необходимо ограничивать: они не должны составлять более 10% учеников. Каждый десятый считает, что можно довести норму присутствия до 20%. Не смогли точно сформулировать своего мнения по этому вопросу 19% представителей педагогического сообщества. Около 18% респондентов заявили, что никаких ограничений вводить не нужно. Судя по такому распределению ответов, идеи инклюзивного обучения детей мигрантов не стали доминирующими среди учителей. Мы наблюдаем здесь сложный процесс перестройки педагогических практик и определенное скрытое сопротивление, имеющее, вероятно, и ценностное содержание. Поэтому важно оценить обоснование, смысловое наполнение аргументации о пользе или вреде отдельного обучения. Распределение ответов представителей педагогического сообщества Свердловской области о плюсах и минусах отдельного обучения представлено в табл. 2 и 3.

Сопоставляя аргументы «за» и «против», приходим к выводу, что отношение учителей к отдельному обучению детей мигрантов зависит от того, какая функция образования выводится на первый план — собственно обучение или социализация как освоение ценностей и норм местного сообщества. Понятно, что важно и то и другое, но на практике оказывается не всегда так. В этом заключается принципиальная сложность интеграции детей мигрантов: необходимо дать четкий ответ на вопрос, что мы хотим получить в результате — людей хорошо образованных или освоивших нормы поведения и жизни, сколь бы искусственным и радикальным ни было это противопоставление.

По мнению большинства респондентов, активность государства как субъекта образовательной политики должна заключаться в том, чтобы развивать профессиональные компетенции пе-

Таблица 2. Аргументы в пользу раздельного обучения

Вариант ответа	Доля ответивших, %
Сложности в освоении учебной программы в связи с плохим знанием русского языка	44
Низкий уровень первоначальной подготовки	25
Необходимость уделять детям дополнительное время (по сравнению с другими детьми), не предусмотренное учебным планом и не оплачиваемое	19
Дети мигрантов себя плохо ведут и мешают другим детям осваивать учебный материал	12
Всего	100

Таблица 3. Аргументы против раздельного обучения

Вариант ответа	Доля ответивших, %
В смешанных группах дети быстрее адаптируются	56
Дети мигрантов вносят культурное разнообразие	22
Дети мигрантов старательные, и они подают хороший пример местным	16
Дети мигрантов прекрасно справляются с учебной программой	6
Всего	100

педагогического сообщества (76%). Более половины опрошенных (54%) считают необходимым дополнительное финансирование обучения детей мигрантов (такие меры также требуют уточнения статуса категории детей мигрантов: нуждаются ли они в особом к себе отношении), а также введения доплат учителям, работающим с указанной категорией обучающихся (57%). Более трети респондентов заявили, что необходимо обеспечить меры психологической поддержки для учителей (36%). В единичных случаях представители педагогического сообщества высказывались также о целесообразности корректировки инструментов контроля знаний (введение индивидуального контроля, изменение ГИА) детей мигрантов.

Представленные результаты исследования показывают, что отношение педагогического сообщества Свердловской области к совместному с местными детьми обучению детей мигрантов носит несколько противоречивый и неоднозначный характер. С одной стороны, учителя признают необходимость обеспечить

## Заключение

всем детям равный доступ к получению образования. С другой стороны, организация совместного обучения сопряжена для образовательного учреждения с целым рядом проблем. Очевидно, что решение состоит в развитии и совершенствовании профессиональных и общекультурных компетенций представителей педагогического сообщества.

В Свердловской области сложился определенный опыт выстраивания взаимодействия с детьми мигрантов. На основании этого опыта можно сделать некоторые выводы, значимые для интеграции детей мигрантов в образовательное пространство и местное сообщество в целом. Во-первых, в регионе и в стране в целом не отрегулирован правовой статус детей мигрантов. Крайне затруднительно получить информацию о численности этой категории населения страны, соответственно отсутствуют сведения о том, посещают ли дети образовательные учреждения. Во-вторых, отсутствует формализованная и ясная система критериев успешности интеграции детей в разрезе образовательных учреждений, местных сообществ, а также общества в целом. В-третьих, накопленный опыт обучения детей мигрантов свидетельствует о том, что образовательные учреждения при условии грамотной интеграционной политики позволяют таким детям накопить значительный социальный капитал и тем самым эффективно препятствуют анклавизации городских странств и сообществ.

Вопрос о том, вместе или отдельно обучаться детям с разным мигрантским статусом, остается в поле актуальной дискуссии, установочными рамками которой выступают недискриминационный характер образования и максимальная доступность образовательных учреждений для всех категорий обучающихся.

## Литература

1. Аврамова Е. М., Логинов Д. М. (2016) Новые тенденции в развитии школьного образования. По данным ежегодного мониторингового исследования Центра экономики непрерывного образования РАНХиГС // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 163–185. doi: 10.17323/1814-9545-2016-4-163-185.
2. Александров Д. А., Баранова В. В., Иванюшина В. А. (2012) Дети и родители-мигранты во взаимодействии с российской школой // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 176–199. doi: 10.17323/1814-9545-2012-1-176-199.
3. Александров Д. А., Иванюшина В. А., Казарцева Е. В. (2015) Этнический состав школ и миграционный статус школьников в России // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 173–195. doi: 10.17323/1814-9545-2015-2-173-195.
4. Баразгова Е. С., Вандышев М. Н., Лихачева Л. С. (2010) Противоречия в формировании социокультурной идентичности детей трансграничных мигрантов // Известия Уральского государственного университета. Сер. 2. Гуманитарные науки. Т. 72. № 1. С. 229–240.
5. Бек У. (2008) Космополитическое мировоззрение. М.: Центр исследований постиндустриального общества.

6. Вандышев М. Н. (2016) Территориальный принцип размещения трудовых мигрантов в большом городе // А. И. Татаркин, А. И. Кузьмин (ред.) Динамика и инерционность воспроизводства населения и замещения поколений в России и СНГ. Т. 2. Демографический потенциал регионов России и СНГ: динамика роста и инерционность изменений. Екатеринбург: Ин-т экономики УрО РАН. С. 331–337.
7. Вандышев М. Н., Веселкова Н. В., Петрова Л. Е., Прямикова Л. Е. (2009) Взаимодействие детей мигрантов с принимающим сообществом в системе школьного и дошкольного образования: обзор результатов исследования // К. В. Кузьмин, Л. Е. Петрова (ред.) Взаимодействие мигрантов и принимающего сообщества в условиях крупного российского города: сб. науч. ст. Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного педагогического университета.
8. Варшавер Е., Рочева А., Иванова Н. (2017) Второе поколение мигрантов в России в возрасте 18–30 лет: характеристики структурной интеграции // Социальная политика и социология. Т. 16. № 5. С. 63–72.
9. Власова Т. (2013) Инклюзивные и эксклюзивные практики в системе национального образования: кейс стади школы с этнокультурным компонентом города Ижевска // Журнал исследований социальной политики. Т. 11. № 2. С. 207–220.
10. Ворожцов Е. В. (2006) Молодежные волнения во Франции: проблемы иммиграции и образования // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 23–29.
11. Деминцева Е., Зеленова Д., Космидис Е., Опарин Д. (2017) Возможности адаптации детей мигрантов в школах Москвы и Подмоскovie // Демографическое обозрение. Т. 4. № 4. С. 80–109. <https://doi.org/10.17323/demreview.v4i4.7529>
12. Дятлов В. И. (ред.) (2009) Трансграничные миграции и принимающее сообщество: механизмы и практики взаимной адаптации. Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного университета.
13. Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А., Засыпкин В. П. (2015) Образовательные и адаптационные практики детей мигрантов в условиях межнациональной интолерантности // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. Т. 135. № 1. С. 70–83.
14. Коллиер П. (2016) Исход: как миграция изменяет наш мир. М.: Изд-во Института Гайдара.
15. Малахов В. (2015) Интеграция мигрантов: Концепции и практики. М.: Фонд «Либеральная миссия».
16. Нестерова А. (2018) Дети, охваченные миграционными процессами: разнообразие, вызовы и диверсификация моделей поддержки // Журнал исследований социальной политики. Т. 16. № 4. С. 645–660. doi: 10.17323/727-0634-2018-16-4-645-660.
17. Шеломенцев А. Г. (ред.) (2017) Региональные особенности международной трудовой миграции в современной России. Оценка факторов и эффектов. Екатеринбург: Институт экономики УрО РАН.
18. Уполномоченный по правам человека в городе Москве (2018) Проблемы защиты прав детей, не имеющих гражданства Российской Федерации, в городе Москва. Отчет о научно-исследовательской работе. [http://ombudsman.mos.ru/user/user/images/Дети%20\(мигранты\)%20Макет%20Вобложка.pdf](http://ombudsman.mos.ru/user/user/images/Дети%20(мигранты)%20Макет%20Вобложка.pdf)
19. Barwick C. (2018) Transnationalism and Intra-European Mobility among Europe's Second Generation: Review and Research Agenda // Global Networks. Vol. 18. No 4. P. 608–624.

20. Brown B. (2018) Unlikely Cosmopolitans: An Ethnographic Reflection on Migration and Belonging in Sri Lanka // *Anthropological Quarterly*. Vol. 91. No 1. P. 209–236.
21. Crul M. (2018) How Key Transitions Influence School and Labour Market Careers of Descendants of Moroccan and Turkish Migrants in the Netherlands // *European Journal of Education*. Vol. 53. No 4. P. 481–494.
22. Devine D. (2011) *Immigration and Schooling in the Republic of Ireland: Making of Difference?* Manchester: Manchester University.
23. Faist Th. (2000) *The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Social Spaces*. Oxford: Oxford University. doi:10.1093/acprof:oso/9780198293910.001.0001.
24. Haepf T., Hsu M. (2019) Educational Inequalities between Children of Marriage Migrants and Those of Local-Born Parents—Quantile Regression Results from Taiwan // *Applied Economics*. Vol. 51. No 5. P. 465–487.
25. Krawatzek F., Sasse G. (2018) Integration and Identities: The Effects of Time, Migrant Networks, and Political Crises on Germans in the United States // *Comparative Studies in Society and History*. Vol. 60. No 4. P. 1029–1065.
26. Li G. (2018) Divergent Paths, Same Destiny: A Bourdieusian Perspective on Refugee Families' Negotiation of Urban School Transition in the US // *European Journal of Education*. Vol. 53. No 4. P. 469–480.
27. Lunneblad J. (2017) Integration of Refugee Children and Their Families in the Swedish Preschool: Strategies, Objectives and Standards // *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 25. No 3. P. 359–369.
28. Lunneblad J., Odenbring Y., Hellman A. (2017) A Strong Commitment: Conforming a School Identity at One Compulsory Faith School in a Disadvantaged Area // *Ethnography and Education*. Vol. 12. No 1. P. 112–126.
29. OECD (2015) *Young People with a Migrant Background // Indicators of Immigrant Integration 2015*. Paris: OECD. [http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/indicators-of-immigrant-integration-2015-settling-in\\_9789264234024-en](http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/indicators-of-immigrant-integration-2015-settling-in_9789264234024-en)
30. Portes A., DeWind J. (eds) (2007) *Rethinking Migration: New Theoretical and Empirical Perspectives*. New York: Berghahn Books.
31. Roohi S. (2019) Historicizing Mobility Trajectories of Highskilled Migrants from Coastal Andhra to the United States // *Journal of Interdisciplinary Economics*. Vol. 31. No 1. P. 24–41.
32. Sadownik A. (2018) Belonging and Participation at Stake. Polish Migrant Children about (Mis)Recognition of Their Needs in Norwegian ECECs // *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 26. No 6. P. 956–971.
33. Vellanki V., Prince S. P. (2018) Where Are the “People Like Me”? A Collaborative Autoethnography of Transnational Lives and Teacher Education in the U.S. // *Teacher Educator*. Vol. 53. No 3. P. 313–327.
34. Yu S. (2018) Mobilocality // *Urban Geography*. Vol. 39. No 4. P. 563–586.



## To Include or Not to Include? Immigrant Children Education as Perceived by the Teaching Community in Sverdlovsk Region

**Mikhail Vandyshev**

Author

Candidate of Sciences in Sociology, Associate Professor at the Department of Applied Sociology, Ural Federal University. Address: 19 Mira Str., 620002 Ekaterinburg, Russian Federation. E-mail: m.n.vandyshev@urfu.ru

A survey of 160 school teachers was conducted in Sverdlovsk Region to find out what teachers think about whether immigrant children should be included or not, investigate the problems of inclusive and non-inclusive education for immigrant children, and consider feasible support measures for teachers dealing with this student category. As a social institution, the school responds to growing cultural diversity of the host community, while at the same time stabilizing it by reproducing certain sociocultural identities typical of the region and the country as a whole.

Abstract

There is no consensus in the teaching community regarding which policy for immigrant children education should be preferred. About one third of the respondents believe such children should not be included since they do not speak the language of teaching (Russian). Meanwhile, 41 percent report that inclusive education makes adaptation and integration easier for immigrant children. Teachers interacting with immigrant children directly specify the problems and challenges associated with the emergence of this new student category: low learning preparedness, including poor knowledge of Russian; confrontations between children with differing migrant backgrounds; conflicts between immigrant and host community parents; difficulties of cultivating relations between teachers and immigrant parents; the precarious legal status of immigrants; and misunderstanding inflicted by differences in traditions, parenting practices and cultural norms that affect behavior. Most respondents (76%) are convinced that public education policy initiatives should prioritize enhancing teachers' professional competencies. Over half of the respondents find it necessary to increase funding for immigrant children education as well as payment for the teachers involved.

immigrant children, immigrant integration, inclusive education, multicultural education, Sverdlovsk Region.

Keywords

Alexandrov D., Baranova V., Ivaniushina V. (2012) *Deti i roditeli—migranty vo vzaimodeystvii s rossiyskoy shkoloy* [Immigrant Children and Their Parents: Interaction with the Russian School]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 176–199. doi: 10.17323/1814-9545-2012-1-176-199.

References

Alexandrov D., Ivaniushina V., Kazartseva E. (2015) *Etnicheskiy sostav shkol i migratsionnyy status shkolnikov v Rossii* [Ethnic Composition and Migration Status of Primary and Secondary School Students in Russia]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 173–195. doi: 10.17323/1814-9545-2015-2-173-195.

Aврамова Е., Loginov D. (2016) *Novye tendentsii v razvitii shkolnogo obrazovaniya. Po dannym ezhegodnogo monitoringovogo issledovaniya Tsentra ekonomiki nepreryvnogo obrazovaniya RANKhiGS* [New Trends in School Education Development. Based on the Annual Monitoring Research Conducted by the Center of Economy of Continuous Education of the Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPА)]. *Vopro-*

- sy obrazovaniya / *Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 163–185. doi: 10.17323/1814-9545-2016-4-163-185.
- Barazgova E., Vandyshev M., Likhacheva L. (2010) Protivorechiya v formirovaniy sotsiokulturnoy identichnosti detey transgranichnykh migrantov [Socio-cultural Identity Formation Contradictions in the Transboundary Migrants' Children]. *Izvestia. Ural Federal University Journal. Ser. 2. Humanities and Arts*, vol. 72, no 1, pp. 229–240.
- Barwick C. (2018) Transnationalism and Intra-European Mobility among Europe's Second Generation: Review and Research Agenda. *Global Networks*, vol. 18, no 4, pp. 608–624.
- Beck U. (2008) *Kosmopoliticheskoe mirovozzrenie* [Cosmopolitan Vision]. Moscow: Center for Post-Industrial Studies.
- Brown B. (2018) Unlikely Cosmopolitans: An Ethnographic Reflection on Migration and Belonging in Sri Lanka. *Anthropological Quarterly*, vol. 91, no 1, pp. 209–236.
- Collier P. (2016) *Iskhod: kak migratsiya izmenyaet nash mir* [Exodus: How Migration is Changing Our World]. Moscow: Gaidar Institute for Economic Policy.
- Crul M. (2018) How Key Transitions Influence School and Labour Market Careers of Descendants of Moroccan and Turkish Migrants in the Netherlands. *European Journal of Education*, vol. 53, no 4, pp. 481–494.
- Demintseva E., Zelenova D., Kosmidis E., Oparin D. (2017) Vozmozhnosti adaptatsii detey migrantov v shkolakh Moskvy i Podmoskovyia [Adaptation of Migrant Children in the Schools of Moscow and the Moscow Region]. *Demographic Review*, vol. 4, no 4, pp. 80–109. <https://doi.org/10.17323/demreview.v4i4.7529>
- Devine D. (2011) *Immigration and Schooling in the Republic of Ireland: Making of Difference?* Manchester: Manchester University.
- Dyatlov V. (ed.) (2009) *Transgranichnye migratsii i prinyimayushchee soobshchestvo: mekhanizmy i praktiki vzaimnoy adaptatsii* [Transnational Migrations and Host Communities: Mechanisms and Practices of Mutual Adaptation]. Ekaterinburg: Ural State University.
- Faist Th. (2000) *The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Social Spaces*. Oxford: Oxford University. doi:10.1093/acprof:oso/9780198293910.001.0001.
- Haapp T., Hsu M. (2019) Educational Inequalities between Children of Marriage Migrants and Those of Local-Born Parents—Quantile Regression Results from Taiwan. *Applied Economics*, vol. 51, no 5, pp. 465–487.
- Krawatzek F., Sasse G. (2018) Integration and Identities: The Effects of Time, Migrant Networks, and Political Crises on Germans in the United States. *Comparative Studies in Society and History*, vol. 60, no 4, pp. 1029–1065.
- Li G. (2018) Divergent Paths, Same Destiny: A Bourdieusian Perspective on Refugee Families' Negotiation of Urban School Transition in the US. *European Journal of Education*, vol. 53, no 4, pp. 469–480.
- Lunneblad J. (2017) Integration of Refugee Children and Their Families in the Swedish Preschool: Strategies, Objectives and Standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 25, no 3, pp. 359–369.
- Lunneblad J., Odenbring Y., Hellman A. (2017) A Strong Commitment: Conforming a School Identity at One Compulsory Faith School in a Disadvantaged Area. *Ethnography and Education*, vol. 12, no 1, pp. 112–126.
- Malakhov V. (2015) *Integratsiya immigrantov: kontseptsii i praktiki* [Immigrant Integration: Theories and Practices]. Moscow: Liberal Mission Foundation.
- Moscow Human Rights Commissioner (2018) *Problemy zashchity prav detey, ne imeyushchikh grazhdanstva Rossiyskoy Federatsii, v gorode Moskva. Otchet o nauchno-issledovatel'skoy rabote* [Issues of Safeguarding Child-

- ren with No Russian Citizenship in Moscow. Research Report]. Available at: [http://ombudsman.mos.ru/user/user/images/Дети%20\(мигранты\)%20Макет%20Вобложка.pdf](http://ombudsman.mos.ru/user/user/images/Дети%20(мигранты)%20Макет%20Вобложка.pdf) (accessed 10 April 2019).
- Nesterova A. (2018) *Deti, okhvachennyye migratsionnymi protsessami: raznootbrazie, vyzovy i diversifikatsiya modeley podderzhki* [Children in Migration Processes: Diversity, Challenges, and Diversification of Models of Adaptation]. *The Journal of Social Policy Studies*, vol. 16, no 4, pp. 645–660. doi: 10.17323/727-0634-2018-16-4-645-660.
- OECD (2015) *Young People with a Migrant Background // Indicators of Immigrant Integration 2015*. Paris: OECD. Available at: [http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/indicators-of-immigrant-integration-2015-settling-in\\_9789264234024-en](http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/indicators-of-immigrant-integration-2015-settling-in_9789264234024-en) (accessed 10 April 2019).
- Portes A., DeWind J. (eds) (2007) *Rethinking Migration: New Theoretical and Empirical Perspectives*. New York: Berghahn Books.
- Roohi S. (2019) Historicizing Mobility Trajectories of Highskilled Migrants from Coastal Andhra to the United States. *Journal of Interdisciplinary Economics*, vol. 31, no 1, pp. 24–41.
- Sadownik A. (2018) Belonging and Participation at Stake. Polish Migrant Children about (Mis)Recognition of Their Needs in Norwegian ECECs. *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 26, no 6, pp. 956–971.
- Shelomentsev A. (ed.) (2017) *Regionalnye osobennosti mezhdunarodnoy trudovoy migratsii v sovremennoy Rossii. Otsenka faktorov i effektivov* [Region-Specific Differences in Transnational Labor Migration in Modern Russia: Assessing the Factors and Effects]. Ekaterinburg: Institute of Economics, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences.
- Vandyshev M. (2016) Territorialny printsip razmeshcheniya trudovykh immigrantov v bolshom gorode [Geography of Immigrant Worker Accommodation in Large Cities]. *Dinamika i inertsionnost vosproizvodstva naseleeniya i zameshcheniya pokoleniy v Rossii i SNG. T. 2. Demograficheskiy potentsial regionov Rossii i SNG: dinamika rosta i inertsionnost izmeneniya* [Dynamics and Inertia of Population Reproduction and Generational Replacement in Russia and the CIS Countries. Vol. 2. Demographic Potential of Regions in Russia and the CIS Countries: Growth Dynamics and Resistance to Change] (eds A. Tatarkin, A. Kuzmin), Ekaterinburg: Institute of Economics, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, pp. 331–337.
- Vandyshev M., Veselkova N., Petrova L., Pryamikova L. (2009) *Vzaimodeystvie detey immigrantov s prinimayushchim soobshchestvom v sisteme shkolnogo i doshkolnogo obrazovaniya: obzor rezultatov issledovaniya* [How Immigrant Children Interact with Host Communities within School and Preschool Education Systems: An Overview of Research Findings]. *Vzaimodeystvie immigrantov i prinimayushchego soobshchestva v usloviyakh krupnogo rossiyskogo goroda: sb. nauch. st.* [Interactions Between Immigrants and Host Communities in Large Cities of Russia. Collection of Scholarly Articles] (eds K. Kuzmin, L. Petrova), Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University.
- Varshaver E., Rocheva A., Ivanova N. (2017) *Vtoroe pokolenie migrantov v Rossii v vozraste 18–30 let: kharakteristiki strukturnoy integratsii* [Second-Generation Migrants in Russia of the Age 18–30 Years Old: Characteristics of the Structural Integration]. *Social Policy and Sociology*, vol. 16, no 5, pp. 63–72.
- Vellanki V., Prince S.P. (2018) Where Are the “People Like Me”? A Collaborative Autoethnography of Transnational Lives and Teacher Education in the U. S. *Teacher Educator*, vol. 53, no 3, pp. 313–327.
- Vlasova T. (2013) *Inklyuzivnye i eksklyuzivnye praktiki v sisteme natsionalnogo obrazovaniya: case study shkoly s etnokulturnym komponentom goroda*

- da Izhevsk [Inclusion and Exclusion in Ethnic Education: Case Study of the Ethnic School in Izhevsk]. *The Journal of Social Policy Studies*, vol. 11, no 2, pp. 207–220.
- Vorozhcov E. (2006) Molodezhnye volneniya vo Frantsii: problemy immigratsii i obrazovaniya [Youth riots in France: issues of immigration and education]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 23–29.
- Yu S. (2018) Mobilocality. *Urban Geography*, vol. 39, no 4, pp. 563–586.
- Zborovsky G., Shuklina E., Zasipkin V. (2015) Obrazovatelnye i adaptatsionnye praktiki detey migrantov v usloviyakh mezhnatsionalnoy intolerantnosti [Educational and Adaptation Practices of Migrants Children in the Conditions of International Intolerance]. *Izvestia Ural Federal University Journal. Series 1. Issues in Education, Science and Culture*, vol. 135, no 1, pp.70–83.