

МЕЖДУНАРОДНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

DOI: 10.22363/2313-0660-2019-19-2-306-316

Образование детей международных мигрантов как вклад в устойчивое развитие?

Е.А. Омельченко

Московский педагогический государственный университет,
Москва, Российская Федерация

Согласно Повестке дня в области устойчивого развития, утвержденной Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций в 2015 г., к 2030 г. мировое сообщество должно обеспечить для всех жителей нашей планеты качественное образование и возможность обучения на протяжении всей жизни. Одной из наиболее уязвимых категорий населения являются дети из семей международных мигрантов. По состоянию на конец 2017 г. к этой категории относятся около 36 млн детей школьного возраста.

В статье рассматриваются проблемы образования детей из семей мигрантов в контексте необходимости достижения Целей устойчивого развития, установленных международным сообществом. Анализируется опыт Европы и России в сфере организации доступа детей из семей мигрантов к дошкольному, начальному и среднему образованию. Приводятся конкретные статистические данные о доле детей из семей международных мигрантов в образовательных учреждениях разных стран. Описываются некоторые подходы к их обучению и созданию благоприятной интеграционной среды. На основе анализа отечественных и зарубежных изданий и собственного исследовательского опыта автором выделяются основные проблемы, препятствующие интеграции детей из семей международных мигрантов в образовательный процесс.

Особое внимание уделяется вопросам обеспечения языковой и социокультурной адаптации обучающихся из семей мигрантов к образовательному процессу. Проводится анализ эффективности ряда конкретных интеграционных практик и возможности их применения в российских условиях. Показывается, что в России пока не сформированы подходы к диагностике процесса и результатов интеграции средствами образования, не разработана законодательная основа регулирования интеграционных процессов. Обосновывается необходимость разработки и реализации в российском образовательном пространстве единого концептуального подхода к социально-культурной, языковой и социально-психологической адаптации обучающихся из семей индигенных мигрантов. Доказывается, что образование этих детей — важный долгосрочный стратегический приоритет и инвестиция в будущее России и всего мира.

Ключевые слова: международная миграция, право на образование, образование детей мигрантов, доступ к образованию, адаптация и интеграция мигрантов, устойчивое развитие, образовательные результаты

В сентябре 2015 г. на 70-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН перед международным сообществом было поставлено 17 целей устойчивого развития и 169 соответствующих им задач¹. Четвертая глобальная цель сформулирована как «обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех»². Образовательные учреждения мира долж-

ны ориентироваться на достижение этой цели, с учетом особенностей аудитории обучающихся. При этом сфера образования во всем мире подвергается серьезному влиянию из-за развивающихся процессов глобальной миграции. Статус международных мигрантов в конце 2017 г. имели около 258 млн человек на нашей планете. Из них 14% (более 36 млн) — это дети и молодые люди в возрасте до 20 лет³. В настоящей статье кратко анализируется зарубежный и российский опыт обеспечения доступа к образованию и интеграции

¹ Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015> (дата обращения: 27.01.2018).

² Глобальная программа действий по образованию в интересах устойчивого развития. URL: <https://ru.unesco.org/node/280943> (дата обращения: 10.01.2019).

³ International Migration Report 2017: Highlights (ST/ESA/SER.A/404). URL: http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2017_Highlights.pdf (accessed: 24.12.2018).

в принимающее общество детей — участников миграционных процессов.

В разных государствах к категории детей из семей мигрантов (иногда их также называют дети-мигранты или дети мигрантов) относят различные группы населения, единого подхода и единой терминологии пока не выработано даже в рамках Европейского союза. Самое популярное определение: дети, живущие не в той стране, в которой они родились. Далеко не всегда «дети мигрантов» — это дети, не имеющие гражданства. Так, в Великобритании дети британских граждан автоматически получают британское гражданство, даже если их родители родились за границей [Ридель 2007: 107].

В Германии детьми «иммигрантского происхождения» считают всех, чьи родители родились за границей, и к гражданству это понятие жестко не привязывается. В тех странах, где подобный статистический учет не ведется, международные организации при сборе данных о детях из семей международных мигрантов причисляют к детям-мигрантам всех детей, имеющих иностранное гражданство.

В Российской Федерации дети из семей мигрантов как социальная категория, требующая особого внимания, в том числе в сфере образования, пока практически не упоминается. В этой связи автор, рассматривая российские реалии, предпочитает пользоваться термином «дети из семей мигрантов», поскольку «мигрант» пока — единственный термин, используемый российским законодательством.

Доступ к образованию детей из семей мигрантов: законодательство и практика

Право на образование утверждено многими международными нормативными документами и является одним из базовых прав человека и ребенка. Об этом говорится в Конвенции о правах ребенка⁴, в Протоколе № 1 к Конвенции о защите прав человека и основных свобод⁵, во Всемирной

⁴ Конвенция о правах ребенка. Принята Резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1989 года. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/ (дата обращения: 27.02.2018).

⁵ Протокол № 1 к Конвенции о защите прав человека и основных свобод (Париж, 20 марта 1959 г.). URL: <http://docs.cntd.ru/document/901867999> (дата обращения: 27.02.2018).

декларации «Об образовании для всех»⁶. Однако дети из семей мигрантов, иногда именуемые «невольными мигрантами», часто находятся в зоне риска с точки зрения доступа к получению качественного образования.

В большинстве стран мира сейчас доступ к базовому (начальному) образованию обеспечивается вне зависимости от правового положения ребенка⁷. По мере продвижения к уровню средней школы доступ к образованию сокращается, а качество его для детей из семей мигрантов может ухудшаться. В дополнение к этому до сих пор есть страны (например, Малайзия), где нелегальные мигранты не имеют права учиться в государственных школах, и эта ситуация получила отражение в законодательстве [Lumayag 2016: 192]. По статистике ЮНЕСКО, вообще не посещают школу примерно 1,75 млн детей в возрасте от 7 до 12 лет. Так, в Египте и Йемене процент детей, находящихся вне системы образования, составляет примерно 40%, а в пакистанских лагерях для беженцев доходит до 80%⁸.

В Российской Федерации действуют более 230 правовых актов, так или иначе регулирующих миграцию. Тем не менее, по мнению экспертов, единая и четкая система воздействия на миграцию до сих пор не сформирована [Назарова 2010: 42]. Требования Конвенции о правах ребенка и Конституции Российской Федерации (ст. 43, пп. 1—2, 4) в целом соблюдаются: право на начальное и даже на среднее образование большинство детей международных мигрантов получают, хотя и через преодоление ряда проблем. Технические сложности, которые возникают в процессе получения доступа, в основном связаны с переходом большинства регионов на электронную систему записи в образовательные организации (а для этого необходимо, например, наличие регистрации в системе пенсионного обеспечения — номера СНИЛС).

⁶ Всемирная декларация «Об образовании для всех». Джомтьен, 5—9 марта 1990 г. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147r.pdf> (дата обращения: 27.02.2018).

⁷ Concept Note for the 2019 Global Education Monitoring Report on Education and Migration // UNESCO. 2017. URL: <https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/Concept%20Note%205%20April%20Final.pdf> (accessed: 24.12.2018).

⁸ Education: Gross Enrollment Ratio by Level of Education // UNESCO Institute of Statistics. 2016. URL: <http://data.uis.unesco.org/?queryid=142> (accessed: 26.11.2018).

Открытой статистики по детям из семей мигрантов, находящимся вне российской системы образования, в стране не имеется, но результаты экспертных опросов свидетельствуют о том, что далеко не все дети из семей мигрантов регулярно посещают детские сады и школы. Так, исследование проблем детей, не имеющих российского гражданства, проведенное в 2017 г. в Москве РОО «Центр миграционных исследований» (объем выборки — 529 иностранных граждан, имеющих детей в возрасте от 0 до 17 лет), показало, что школу не посещают около 15% детей школьного возраста (среди них выходцы из Сирии, Афганистана, Киргизии, Узбекистана), при этом 49% респондентов, дети которых посещают школу, сообщили о преодолении ряда проблем при их устройстве на учебу [Проблемы защиты прав детей... 2018: 74]. Предпринятые в 2010-х гг. исследования ЮНИФЕМ-МОТ, в рамках которых проводились выборочные опросы трудящихся мигрантов-женщин (Москва, Московская область, Самарская область, Санкт-Петербург), включали данные о проживании в России вместе с матерями детей до 16 лет. Оказалось, что из всех опрошенных около трети женщин живут в нашей стране вместе с детьми, при этом каждая десятая мама заявила, что дети школьного возраста в школу здесь не ходят, а четверть опрошенных заявила о наличии проблем при устройстве детей в школу [Тюрюканова и др. 2011: 47].

Чем выше уровень дохода жителей, тем меньше процент детей, которые не посещают школу. Средний показатель вовлеченности детей в школьное образование во всем мире составляет около 75%, в странах с низким уровнем дохода он, как правило, не превышает 40%⁹.

Дети из семей мигрантов в образовательных учреждениях: масштаб проблемы

С начала XXI в. в большинстве государств Европы стабильно растет доля детей иностранного происхождения среди учащихся общеобразовательных школ. Об этом свидетельствуют данные докладов Организации по безопасности и со-

трудничеству в Европе (ОБСЕ) о ситуации в таких странах, как Австрия, Дания, Ирландия, Нидерланды, Норвегия, Швеция, Финляндия и др. В основном рост происходит за счет детей иммигрантов из стран Азии и Африки, но для некоторых государств (например, Ирландии) характерно и появление довольно крупных групп иммигрантов из стран Восточной Европы. Растет доля именно тех детей, для которых государственный язык — основной язык обучения — не является родным. Так, в некоторых районах Вены, Гааги, Амстердама, Утрехта, Стокгольма, Мальмо и других крупных городов уже в 2007 г. каждый третий учащийся общеобразовательных школ относился к этой категории, и очевидно, что прошедшие десять лет еще увеличили соотношение в пользу детей из семей иммигрантов. Общее число таких детей в Италии (в том числе так называемых «иммигрантов второго поколения» — родившихся в семьях иностранцев, но уже в новой стране) составляло, по состоянию на 2013 г., около 760 тыс. человек, при этом большинство обучалось в школах севера страны [Омельченко 2018: 178—190].

По данным на 5 апреля 2016 г., на территории Российской Федерации находилось более миллиона иностранных граждан в возрасте до 17 лет¹⁰. Если при этом проанализировать статистику по целям их пребывания в России и не учитывать тех, кто находится в стране транзитом или в туристической поездке, а также малышей в возрасте до 3 лет, останется, по разным данным, от 600 до 800 тыс. юных иностранных граждан — потенциальных учащихся российских школ и воспитанников детских садов. К сожалению, более поздних данных по возрастному распределению иммигрантов, въезжающих в Российскую Федерацию, в открытых источниках пока не имеется, поэтому количественный анализ проблематики детей из семей иностранных мигрантов в российских школах крайне затруднен.

Не все страны, принимающие мигрантов, имеют необходимые ресурсы для адаптации системы образования под решение вопросов быстрого включения новых учеников в образователь-

⁹ Education: Gross Enrollment Ratio by Level of Education // UNESCO Institute of Statistics. 2016. URL: <http://data.uis.unesco.org/?queryid=142> (accessed: 26.11.2018).

¹⁰ Данные ГУВМ. URL: <https://мвд.пф/Deljatelnost/statistics/migracionnaya/item/11445156/> (дата обращения: 25.06.2018).

ную среду. Проблема не всегда в денежных ресурсах, но, например, в отсутствии необходимой инфраструктуры, быстро создать которую невозможно, особенно в условиях значительных миграционных потоков. Спрос на образование растет, изменяются демографические тренды, и следствием этих процессов нередко становится переполнение школ и ухудшение качества образования. Коллективы учащихся становятся более сложными с точки зрения языкового и этнического состава, разного уровня владения социальными нормами.

На основе анализа большого объема зарубежной и отечественной литературы и собственного исследовательского опыта автор может выделить следующие основные проблемы, препятствующие быстрому включению в образовательную среду детей из семей международных мигрантов:

1) недостаточный (или нулевой) уровень владения государственным языком — языком страны проживания;

2) несоответствие уровня знаний, полученных в стране исхода, образовательным стандартам нового государства проживания, делающее необходимым форсированную адаптацию ребенка из семьи мигрантов, которая ставит школу, учителя и ученика в экстремальное положение;

3) несоответствие возраста и уровня знаний в связи с разными требованиями и учебными программами в стране исхода и стране проживания;

4) ограниченные возможности школ по организации работы по языковой и социально-культурной адаптации детей из семей иноэтничных мигрантов в малых группах из-за недостаточности финансирования, выделяемого на эти цели;

5) изолированность детей из семей мигрантов от местных детей за пределами образовательной организации, ограниченные возможности совместного проведения досуга, в частности, в русскоязычной среде;

6) для подростков — низкая мотивация на достижение высоких образовательных результатов в связи с отсутствием возможности (в большинстве стран) получения бесплатного высшего образования и, соответственно, хорошо оплачиваемой работы в перспективе (кроме случаев оформления гражданства);

7) культурная дезориентация детей из семей мигрантов — состояние, когда традиционные цен-

ности как образец поведения уже могут быть утрачены, а нормы поведения, характерные для «новой родины», еще не вошли в привычку, что формирует угрозу девиантного поведения детей и подростков;

8) негативные стереотипы по отношению к иноэтничным мигрантам и даже, порой, ксенофобные настроения у части преподавательского состава, непосредственно взаимодействующего с детьми из семей мигрантов;

9) настороженное, а иногда и враждебное отношение к одноклассникам из семей иноэтничных мигрантов со стороны родителей «местных» детей, родившихся и выросших в конкретном регионе; при этом ксенофобные настроения родителей могут передаваться их детям;

10) ограниченные возможности целевого повышения квалификации и других форм непрерывного образования педагогов, работающих с детьми из семей иноэтничных мигрантов.

Интеграция детей из семей мигрантов средствами образования: из зарубежного опыта

В Европе понимание интеграции детей из семей иммигрантов в последние годы все больше связывается с общим пониманием социальной инклюзии. Регулярно выпускаются документы, посвященные проблемам улучшения интеграции иммигрантов через мультилингвальное образование (2005 г.), межкультурное образование (2006, 2008 гг.), подготовку учителей (2008 г.). В 2008 г. вышла Зеленая книга Европейской комиссии «Миграция и мобильность», которая спровоцировала широкое обсуждение с целью выявления образцов практики, наиболее эффективно способствующих повышению уровня образования детей из семей иммигрантов. Принятая Европейским союзом программа «Образование и подготовка 2010» [Teacher Education for Inclusion 2010: 11—12] формулирует следующие три задачи, связанные с интеграцией мигрантов: сокращение отсева из школ; грамотность в области чтения и письма; увеличение числа выпускников с общим средним образованием [Ломакина 2015: 124].

Соответственно, основными направлениями работы в сфере интеграции детей из семей иммигрантов в европейских странах определены:

1) интеграция детей из семей иммигрантов в дошкольное образование для улучшения знания языка и перспектив дальнейшего обучения; 2) реализация инициатив в области предотвращения отсева из школ и решения проблемы неблагоприятной социальной среды; 3) реализация внеурочных мероприятий, создание «местных партнерств», привлечение родителей, улучшение условий для работы педагогов и обучения учащихся.

Можно привести несколько конкретных примеров организации работы по интеграции детей из семей мигрантов в зарубежных странах. Это, например, организация бесплатных курсов по изучению языка принимающей страны, расширению охвата детей иммигрантов дошкольным воспитанием. Есть опыт создания в школах «классов выравнивания», реализации программ профессиональной ориентации для иммигрантской молодежи, ведется индивидуальная работа педагогов и психологов с детьми иммигрантов и родителями учащихся [Вульфсон 2015: 69]. В Нидерландах и Швеции новые учащиеся, не владевшие соответственно голландским и шведским языком, получали так называемые «языковые сертификаты», чтобы до поступления в школу пройти языковые курсы в районных общеобразовательных школах или специальных лингвистических центрах. Европейские эксперты считали, что направление этой категории учащихся в класс вместе с теми, кто знает основной язык обучения и готов к усвоению учебного материала, оказывало бы отрицательное влияние на качество образования и местных детей, и детей мигрантов.

В 1990-х и начале 2000-х гг. в Германии действовала национальная программа «ForMig», в рамках которой этническим меньшинствам помогали в освоении базовых учебных навыков. Особенно успешной была программа «Rucksackprojekt» в Берлине. В рамках этого проекта учителя начальных классов и воспитатели детских садов проводили инструктаж с родителями-мигрантами на их родном языке по поводу темы, которой будет посвящено следующее занятие. Родители, таким образом, имели возможность помогать своим детям в освоении школьной программы. И сейчас в разных федеральных землях Германии школы имеют собственные программы по поддержке иностранных детей в изучении не-

мецкого языка [Уша 2014: 29]. Помощь может оказываться в формате подготовительных классов для иностранных учащихся-инофонов; в формате языковых курсов, которые совмещают обучение по основным предметам с интенсивным обучением немецкому языку; в формате двуязычных курсов на немецком и родном языках; в формате интенсивных курсов немецкого как иностранного и через вспомогательные уроки для учащихся интегрированных классов, нуждающихся в улучшении коммуникативных навыков на немецком языке. Для языковой адаптации детей-инофонов созданы программы дополнительного обучения чтению и письму, реализуемые на базе школы во внеурочные часы. Проводятся уроки по сохранению национальной самобытности и родного языка детей из семей иноэтнических мигрантов, а также для сохранения культурной самобытности иностранным обучающимся преподают на их родном языке географию, историю и культуру их родной страны.

Законом Итальянской Республики запрещено создавать специальные классы для детей иммигрантов, но по правилам не рекомендуется зачисление в класс более пяти детей — неитальянцев, принадлежащих к одной языковой группе, чтобы избежать процесса «анклавизации» внутри класса [Животовская 2006: 128]. Первоначально в итальянских школах не предусматривалось создание специальных условий для изучения итальянского языка. Предполагалось, что метод «погружения» обеспечит успешную языковую адаптацию для всех категорий «новых итальянцев». Однако на практике эти ожидания не всегда оправдывались, и многие учителя, имеющие в своих классах иноэтнических мигрантов, проводили дополнительные занятия по итальянскому языку.

Например, для учащихся начальных классов предусматривались: специальный курс углубленного изучения итальянского языка перед началом учебного года; специальные программы обучения грамотности, выполнение которых постоянно контролируется в течение учебного года; прикрепление наставника, отслеживавшего ситуацию с обучением учащегося-иммигранта. При этом в школе создавались условия для ознакомления всех учащихся с культурой стран, откуда приехали школьники-иммигранты. Параллельно предлагались программы для сохранения детьми из семей

иммигрантов родного языка и культуры: так, в некоторых школах действовали двухлетние курсы изучения письменного арабского языка, чтобы привлечь детей из семей мигрантов-мусульман к посещению обычных школ [Животовская 2006: 129, 138—139].

Интеграционные программы: оценка эффективности

На эффективность обучения детей из семей мигрантов сильно влияют особенности конкретной школы и шире — действующей в стране системы образования. При подобном происхождении и социально-экономическом положении дети могут демонстрировать разные образовательные результаты, и определяться это будет той школой, которую они посещают. Так, у детей с родным арабским языком в Нидерландах фиксируются более высокие результаты, чем у тех, которые уехали с родителями жить не в Европу, а в Катар¹¹.

Организационный аспект языковой адаптации детей из семей мигрантов — один из наиболее сложных и дискуссионных. Следует ли сразу вводить детей из семей мигрантов в основные классы? Или на первом этапе адаптировать их в особые языковых группах, обеспечивая интенсивное изучение нового для них, государственного языка? Данные Организации по экономическому сотрудничеству и развитию 2015 г. свидетельствуют о том, что дети из семей мигрантов, пережившие «погружение» в основные классы, в 15-летнем возрасте показали более высокие результаты на тестировании PISA. Есть мнения, что при выделении детей из семей мигрантов в работающие по своему плану языковые группы у таких учеников формируются и закрепляются ощущения «отличия, заниженной самооценки и стереотипного восприятия своей культуры» [Ломакина 2015: 22]. При этом уровень освоения ими языковых норм и правил, объем новой лексики может оказаться значительно выше, чем у детей, обучавшихся по схеме «погружения», ведь они посещали отдельные занятия с целью интенсивного изучения языка.

Еще один вопрос, занимающий исследователей, связан с использованием родного языка в программах обучения и адаптации мигрантов. С одной стороны, специалистами доказано, что начальное обучение на родном языке дает детям возможность лучше освоить базовые навыки, применение родного языка поддерживает в детях чувство самоуважения и способствует достижению ими лучших образовательных результатов [Taguma, Kim, Brink, Teltemann 2010]. В ряде государств прилагаются определенные усилия для официального признания важности обучения детей на их родном языке и внедрения соответствующих адаптационных программ. Опыт этих государств можно использовать как пример организации учебного процесса для детей мигрантов. Например, в 1977 г. Швеция ввела программы обучения на родном языке для детей из семей мигрантов, основываясь на уже имевшемся опыте преподавания на родном языке проживающим в этой стране меньшинствам — саами и финнам [Jacobs 2013: 6]. Другие страны, однако, не принимают данный подход, полагая, что использование родного языка в обучении удлиняет адаптационные процессы и отдаляет перспективу интеграции.

В целом опыт зарубежных стран по интеграции детей из семей мигрантов можно оценить положительно. Так, сравнительное исследование турецких мигрантов в ряде европейских стран показало, что социальные системы, где осуществляется поддержка мигрантов, ассоциируются с большей экономической мобильностью второго поколения мигрантов [Schnell 2014]. Данные исследования PISA об образовательных результатах мигрантов второго поколения доказывают, что успехи учеников находятся в прямой зависимости от уровня образования их родителей. Это означает, что успешная интеграция первого поколения мигрантов в образовательное пространство, скорее всего, приведет через поколение к полной и успешной интеграции в принимающее общество их детей. Вклад в адаптацию сферы образования под потребности детей из семей иноязычных и инокультурных мигрантов помогает принимающей стране своевременно отвечать на вызовы, лучше решать возникающие проблемы, а также эффективнее использовать возможности, которые приносит стране миграция.

¹¹ Helping Immigrant Students to Succeed at School — and Beyond // OECD Publishing, Paris. 2015. URL: <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf> (accessed: 22.12.2018).

Из опыта интеграции детей из семей мигрантов в российских школах

В Российской Федерации пока не существует государственного, даже рамочного регулирования системы интеграции мигрантов посредством образования. В каждом регионе и в каждой образовательной организации пути к решению проблем, возникающих в ходе адаптации таких учеников, ищут самостоятельно. Начиная с 2000 г. профильное министерство не издало ни одного нормативного или хотя бы рекомендательного методического документа, который бы регулировал сферу обучения и интеграции детей из семей мигрантов средствами образования.

Единственным документом на уровне Министерства общего и профессионального образования РФ (ныне — Министерства просвещения), известным автору данной статьи и упоминающим проблемы языковой и социально-культурной адаптации детей из семей мигрантов, являются Рекомендации по организации обучения детей из семей беженцев и вынужденных переселенцев в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации¹². В нем органам управления образования в субъектах РФ предложен ряд мер, необходимых для организации обучения такого контингента детей, включая слабо владеющих русским языком. Министерство подтверждает право вышеупомянутого контингента детей на получение школьного образования и рекомендует вовлечь в комплексную работу по интеграции таких детей в образовательную среду весь педагогический коллектив образовательного учреждения, упоминая о проблеме как языковой, так и социально-психологической адаптации.

Авторами документа допускается возможность организации подготовительных занятий по русскому языку для детей, слабо им владеющих, и даже рекомендуются определенные учебники. Говорится и о важности проведения пропедевтических курсов, вводящих будущих учеников в ту или иную область науки и знакомящих их с основными понятиями. Предусмотрена не-

обходимость подготовки учителей к работе с детьми из семей мигрантов: местным (региональным) институтам повышения квалификации работников образования советуют организовать курсы переподготовки и разработать соответствующие пособия. А в классах «компенсирующего обучения» (так в документе именуется группы интенсивной подготовки детей из семей беженцев и вынужденных переселенцев) предлагается делить классы на группы и проводить дополнительные занятия, в том числе за счет вариативной части базисного учебного плана. Прописана даже рекомендованная длительность таких занятий: в начальной школе — 1—2 часа в неделю, в основной и старшей школе — от 2 до 4 часов в неделю. В качестве итогового экзамена по русскому языку в девятом классе для таких детей предлагалось изложение без грамматических заданий как для учащихся школ с родным (нерусским) языком обучения.

Из описания данного рекомендательного документа видно, что за почти 20 лет многое изменилось: часть используемых понятий уже не соответствует действующим сейчас нормативным документам (уже нет базисного учебного плана, кардинально изменен порядок финансирования образовательных организаций, исчезли классы компенсирующего обучения, итоговый экзамен по русскому языку стал единым для всех и т.п.). Тем не менее, других регулирующих документов не издавалось, хотя и названный сформировал неплохую основу для проявления инициатив в конкретных субъектах Российской Федерации. Наиболее значимым и успешным является опыт московской системы образования по созданию так называемых «Школ русского языка» и общей системы языковой и социально-культурной адаптации детей из семей мигрантов, описанный в ряде статей и монографий (см., например: [Интеграция мигрантов... 2008]). С 2006 по 2012 г. в Москве действовала сеть подготовительных групп на базе общеобразовательных школ, где ежегодно проходили интенсивную языковую и социально-культурную адаптацию около 500 школьников из 25—34 зарубежных стран.

Модель одногодичной «Школы русского языка» как средства адаптации и интеграции детей мигрантов была востребована и вызывала большой интерес у регионов России и зарубежных

¹² Письмо Министерства общего и профессионального образования РФ от 7 мая 1999 г. № 682/11-12. URL: <http://docs.cntd.ru/document/58863360> (дата обращения: 27.02.2018).

стран. Но в связи с внедрением в Москве (а чуть позже — и на федеральном уровне) новых принципов финансирования образования с 2013 г. расходы по содержанию «Школ русского языка» постепенно перекладывались на бюджет самих образовательных организаций. Численность групп, в которых обучаются русскому языку дети мигрантов, не может, по международным стандартам, превышать 8—12 человек, иначе процесс обучения будет неэффективным. Поддерживать в течение года такие маленькие подготовительные классы стало невыгодным и, соответственно, нежелательным даже для тех школ, где традиционно училось много детей-инофонов.

С 2012—2013 гг. системная работа по адаптации и интеграции мигрантов в столичной системе образования отошла на второй план. Более важными стали задачи укрупнения московских образовательных организаций — создания больших образовательных комплексов, внедрения новых управленческих и финансовых механизмов, повышения качества образования и участия в разнообразных международных рейтингах. Постепенно «Школы русского языка» стали одна за другой закрываться, с наступлением 2017/2018 учебного года их работа была полностью прекращена. Таким образом, уникальный опыт, наработанный в московской системе образования, сейчас остается невостребованным и, к сожалению, не имеет развития.

В других субъектах РФ также отработывался ряд методик и технологий адаптации и интеграции мигрантов (в том числе детей) средствами образования. Центры дополнительного изучения русского языка работали на протяжении ряда лет в нескольких школах Красноярска [Петрищев 2014: 6—7], и представители красноярской педагогической общественности последовательно продолжают доказывать необходимость изучения учителями основ «культуры тех народов, детей которых они обучают, чтобы установить хоть какое-то взаимопонимание», а также организации «специальной подготовки учителя к работе с таким контингентом учащихся».

В Пермском крае в 2000-х гг. в тесном взаимодействии с общественными и национально-культурными организациями реализовывался проект «Школа мигранта», включавший 40-часовой курс занятий по таким темам, как миграци-

онное право и миграционная политика России, психология межэтнической напряженности, этническая история Урала и Прикамья, история (в том числе исторические сведения об этнической группе, представители которых посещали занятия), курс интенсивного изучения русского языка [Мусин 2010: 105]. Интенсивное изучение русского языка для школьников из семей мигрантов в обычных школах не вводилось, но для этого использовался ресурс учреждений с этнокультурным компонентом образования (где русский язык преподавался как неродной), которых в Пермском крае немало.

Интересен опыт образовательных организаций региона Ханты-Мансийский автономный округ — Югра (ХМАО — Югра). Обучение детей в школах этого региона осуществляется по стандартной программе, в обычных классах, но и с использованием дополнительных часов на языковую подготовку [Зборовский, Шуклина, Засыпкин 2015: 94]. Практически каждая школа в ХМАО — Югре имеет серьезные проекты по формированию культуры толерантности, организована воспитательная работа через внеучебные мероприятия: конкурсы, праздники, фестивали, посвященные национальным культурам. Эти мероприятия не только знакомят учащихся с культурой других народов, но и дают возможность увидеть ее проявления в своих одноклассниках, людях, которые окружают их ежедневно, что крайне важно.

Распространенной ошибкой при организации обучения и адаптации детей из семей мигрантов является их объединение в одни группы с детьми с ограниченными возможностями (в российской традиции такие группы назывались коррекционными классами). Языковые проблемы часто принимаются школой за недостаточный уровень развития, результатом становится неправильное управленческое решение. Такой подход только подчеркивает отличия детей мигрантов от их сверстников в принимающей стране и негативно влияет на интеграцию в новую образовательную среду [Waslin 2016].

Ключевые выводы

Сфера образования является ключевым инструментом интеграции мигрантов в принимающее общество. Образовательные учреждения

на практике решают задачу адаптации учащихся из семей иностранных мигрантов, содействуют их социализации и аккультурации в новых условиях — даже тогда, когда культурная дистанция между иммигрантами и основным населением довольно большая. Это способствует достижению не только четвертой, но и других Целей устойчивого развития.

В мире накоплен достаточно обширный опыт реализации программ, направленных на интеграцию мигрантов в сфере образования. Оценивать его как однозначно успешный опыт пока рано, поскольку миграционная ситуация постоянно меняется, а на успешность интеграции влияет множество факторов. Однако ряд успешных практик применим и в современных российских условиях.

Несмотря на позитивный опыт ряда российских регионов, в российском образовательном пространстве общая концепция социально-культурной, языковой и социально-психологической адаптации обучающихся из семей иноэтничных мигрантов до сих пор не разработана. Не сформированы подходы к диагностике процесса и результатов интеграции средствами образования, не создано законодательной основы регулирования интеграционных процессов. Это проблемы, которые требуют срочного решения с активным участием российских органов власти и гражданского общества. Обеспечение получения детьми из семей мигрантов качественного образования — это вклад не только в их будущее, но и в будущее всего населения их стран, в будущее мира, вклад в устойчивое развитие.

Библиографический список

- Вульфсон Б.Л. Аккультурация иммигрантов на европейском образовательном пространстве. М.: МПСУ, 2015.
- Животовская И.Г. Иммигранты в Италии: проблемы интеграции // Актуальные проблемы Европы. Иммигранты в Европе. Проблемы социальной и культурной адаптации: сборник научных трудов РАН. М.: ИНИОН, 2006. С. 115—151.
- Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А., Засыпкин В.П. Образовательно-адаптационные практики трудовых мигрантов и их детей (на материалах исследований в ХМАО-Югре) // Социология образования. 2015. № 3. С. 70—83.
- Интеграция мигрантов средствами образования: опыт Москвы. М.: Этносфера, 2008.
- Ломакина И.С. Проблемы мультикультурализма в сфере образования ЕС // Педагогика. 2015. № 2. С. 118—126.
- Мусин Д.А. Этнокультурная политика в Пермском крае: опыт гармонизации межнациональных отношений // *Acta Administrandi*. 2010. № 2. С. 97—113.
- Назарова Е.А. Внешние мигранты в Москве и их влияние на современные социальные процессы: автореф. дис. ... д-ра социол. н. М., 2010.
- Омельченко Е.А. Интеграция мигрантов средствами образования: российский и мировой опыт. М.: Этносфера, 2018.
- Петрищев В.И. Социально-культурная адаптация детей из семей мигрантов: причина успехов в учебе одних мигрантов и неудач других // Социально-культурная адаптация и интеграция мигрантской молодежи к поликультурному образовательному пространству. Проблемы, поиски, решения. Красноярск: КГПУ, 2014.
- Проблемы защиты прав детей, не имеющих гражданства Российской Федерации, в городе Москве. М.: 2018. URL: <https://is.gd/oe30xS> (дата обращения: 10.01.2019).
- Ридель С. Мусульмане в Европейском союзе. Национальные концепции интеграции в сравнении // Вестник аналитики. 2007. № 2. С. 103—115.
- Тюрюканова Е.В., Зайончковская Ж.А., Карачурина Л.Б., Мкртчян Н.В., Полетаев Д.В., Флоринская Ю.Ф. Женщины-мигранты из стран СНГ в России / под ред. Е.В. Тюрюкановой. М.: МАКС Пресс, 2011.
- Уша Т.Ю. Опыт языковой адаптации инофонов как отражение миграционной политики // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2014. № 170. С. 26—34.
- Jacobs D. The Educational Integration of Migrants. What is the Role of Sending Society Actors and Is There a Transnational Educational Field? INTERACT Research Report 2013/03. URL: <http://www.interact-project.eu/docs/publications/Research%20Report/INTERACT-RR-2013-03.pdf> (accessed: 24.12.2018).
- Lumayag L.A. A Question of Access: Education Needs of Undocumented Children in Malaysia // *Asian Studies Review*. 2016. Vol. 40. No 2. P. 192—210. DOI: <https://doi.org/10.1080/10357823.2016.1158238>.
- Schnell P. Education Mobility of Second-Generation Turks. IMISCOE Research Series. 2014. URL: <https://www.imiscoe.org/publications/library/2-imiscoe-research-series/6-educational-mobility-of-second-generation-turks> (accessed: 24.12.2018).
- Taguma M., Kim M., Brink S., Teltemann J. Sweden. OECD Reviews of Migrant Education. 2010. URL: <https://www.oecd.org/sweden/44862803.pdf> (accessed: 13.11.2018).

Teacher Education for Inclusion. International Literature Review. European Agency for Development in Special Needs Education. 2010. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-Literature-Review.pdf> (accessed: 13.01.2019).

Waslin M. Undocumented Children Face These Challenges in Accessing Public Education. URL: <http://immigrationimpact.com/2016/04/14/undocumented-children-public-education/> (accessed: 24.12.2018).

Дата поступления статьи: 13.02.2019

Для цитирования: Омельченко Е.А. Образование детей международных мигрантов как вклад в устойчивое развитие? // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. 2019. Т. 19. № 2. С. 306—316. DOI: 10.22363/2313-0660-2019-19-2-306-316.

Сведения об авторе: Омельченко Елена Александровна — кандидат исторических наук, директор Центра историко-культурных исследований религии и межкультурных отношений, профессор Московского педагогического государственного университета (e-mail: ea.omelchenko@mpgu.su).

DOI: 10.22363/2313-0660-2019-19-2-306-316

Education of International Migrants' Children: A Contribution to the Sustainable Development?

E.A. Omelchenko

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation

Abstract. Due to the Agenda for Sustainable Development adopted by the UN General Assembly in 2015, the world community is to obtain a quality education and a possibility for life-long education for everybody. Children from the families of international migrants are the most vulnerable category of the population. At the end of 2017 nearly 36 million of school age children grew in the families of international migrants. The author describes problems of the education of migrants' children in the context of the importance of achieving Sustainable Development Goals, stated by the international community.

There is an analysis of the European and Russian experience in the sphere of organizing access of migrants' children to pre-school, primary and secondary education. The author has gathered concrete statistics concerning the percentage of international migrants' children at schools in different countries. Some approaches to teaching and creating a comfortable integration-oriented environment for such children are described. Based on analyzing Russian and foreign publications, as well as on her own research experience, the author names main problems that prevent international migrants' children from the integration into a new educational environment.

Special attention is paid to the linguistic, social and cultural adaptation of such pupils. The efficiency of several concrete integration practices and the potential to apply them in Russia is searched. The author shows that there are no approaches to diagnose processes and results of integration by means of education. There is also no legislative basis for the regulation of such processes. It is shown that it is crucial for Russia to elaborate and implement the united conceptual approach to the organization of social, cultural, linguistic and psychological adaptation of children from the families of international migrants. The author proves that the education of such children is an important strategic priority and investment into the future of the whole world.

Key words: international migration, right for education, education of migrants' children, access to education, adaptation and integration of migrants, sustainable development, educational achievements

References

- Integration of Migrants by Means of Education: Moscow Experience*. (2008). Moscow: Etnosfera publ. (In Russian).
- Jacobs, D. (2013). *The Educational Integration of Migrants. What Is the Role of Sending Society Actors and Is There a Transnational Educational Field?* INTERACT Research Report, March. URL: <http://www.interact-project.eu/docs/publications/Research%20Report/INTERACT-RR-2013-03.pdf> (accessed: 24.12.2018).
- Lomakina, I.S. (2015). Problems of Multiculturalism in the Sphere of Education in the European Union. *Pedagogics*, 2, 118—126. (In Russian).
- Lumayag, L.A. (2016). A Question of Access: Education Needs of Undocumented Children in Malaysia. *Asian Studies Review*, 40 (2), 192—210. DOI: <https://doi.org/10.1080/10357823.2016.1158238>.

- Musin, D.A. (2010). Ethno-Cultural Policy in Permskij Kraj: the Experience of Harmonization of Inter-Ethnic Relations. *Ars Administrandi*, 2, 97—113. (In Russian).
- Omelchenko, E.A. (2018). *Integration of Migrants by Means of Education: Russian and World Experience*. Moscow: Etnosfera publ. (In Russian).
- Petrishchev, V.I. (2014). Social and Cultural Adaptation of Children from Migrants' Families: the Reason of Success in Teaching Some Migrants and Non-Success in Teaching Others. In: *Social and Cultural Adaptation and Integration of Migrant Youth to a Multicultural Educational Environment. Problems, Searches, Solutions*. Krasnoyarsk: KGPU publ. (In Russian).
- Problems of Defending the Rights of Children Who Do Not Have Russian Citizen in Moscow*. (2018). Moscow. URL: <https://is.gd/oe30xS> (accessed: 27.01.2018). (In Russian).
- Ridel, S. (2007). Muslims in the European Union. Comparing National Concepts of Integration. *Bulletin of Analytics*, 2, 103—115. (In Russian).
- Schnell, P. (2014). *Education Mobility of Second-Generation Turks*. IMISCOE Research Series. URL: <https://www.imiscoe.org/publications/library/2-imiscoe-research-series/6-educational-mobility-of-second-generation-turks> (accessed: 24.12.2018).
- Taguma, M., Kim, M., Brink, S. & Teltemann, J. (2010). Sweden. *OECD Reviews of Migrant Education*. URL: <https://www.oecd.org/sweden/44862803.pdf> (accessed: 13.11.2018).
- Teacher Education for Inclusion (2010). *International Literature Review*. European Agency for Development in Special Needs Education. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-Literature-Review.pdf> (accessed: 13.01.2019).
- Tyuryukanova, E.V., Zajonchkovskaya, Zh.A., Karachurina, L.B., Mkrtchyan, N.V., Poletaev, D.V. & Florinskaya, Yu.F. (2011). *Migrant Women from the CIS Countries in Russia*. Moscow: MAX Press publ. (In Russian).
- Usha, T.Yu. (2014). The Experience of Linguistic Adaptation of Migrants' Children as a Reflection of Migration Policy. *News of Herzen Russian State Pedagogical University*, 170, 26—34. (In Russian).
- Vulfson, B.L. (2015). *Acculturation of Migrants in the European Educational Space*. Moscow: MPSU publ. (In Russian).
- Waslin, M. (2016). *Undocumented Children Face These Challenges in Accessing Public Education*. URL: <http://immigrationimpact.com/2016/04/14/undocumented-children-public-education/> (accessed: 24.12.2018).
- Zborovskij, G.E., Shuklina, E.A. & Zasyrkin, V.P. (2015). Educational and Adaptation Practices of Labour Migrants and Their Children (based on the data of the research in Khanty-Mansijsk Autonomous Region). *Sociology of Education*, 3, 70—83. (In Russian).
- Zhivotovskaya, I.G. (2006). Immigrants in Italy: Problems of Integration. In: *Actual Problems of Europe. Immigrants in Europe. Problems of Social and Cultural Adaptation*. Collection of scientific articles of the Russian Academy of Science. Moscow: INION publ. (In Russian).

Received: 13.02.2019

For citations: Omelchenko, E.A. (2019). Education of International Migrants' Children: A Contribution to the Sustainable Development? *Vestnik RUDN. International Relations*, 19 (2), 306—316. DOI: 10.22363/2313-0660-2019-19-2-306-316.

About the author: *Omelchenko Elena Aleksandrovna* — PhD in History, director of the Center for Historical and Cultural Studies of Religion and Cross-Civilizational Relations, professor, Moscow State Pedagogical University (e-mail: ea.omelchenko@mpgu.s).

© Омельченко Е.А., 2019