

ДЕТИ МИГРАНТОВ В ШКОЛАХ ЕВРОПЫ И США: ИЗ ПРАКТИКИ РЕАЛИЗАЦИИ АДАПТАЦИОННЫХ ПРОГРАММ

DOI: 10.25629/НС.2018.08.02

ОМЕЛЬЧЕНКО Е.А.

Московский педагогический государственный университет. Москва

Аннотация. Около 36 миллионов детей и подростков школьного возраста по состоянию на конец 2017 года находились в статусе международных мигрантов, и это число продолжает расти. В статье рассматриваются проблемы образования детей из семей мигрантов на конкретных примерах из управленческих практик зарубежных стран. Анализируется опыт разных государств в сфере организации доступа детей из семей мигрантов к дошкольному, начальному и среднему образованию. Описываются подходы к обучению и адаптации детей из семей международных мигрантов в школах США, Германии, Италии, ряда других стран. Особое внимание уделяется опыту и практикам подготовки учителей и создания благоприятной интеграционной среды. Отмечается, что некоторые интеграционные модели содействуют формированию мультикультурного общества, другие ставят своей целью полную ассимиляцию мигрантов. Выбор той или иной модели интеграции зависит от иммиграционной истории каждой страны. Автор делает вывод о том, что в настоящее время в большинстве стран Европы и Северной Америки понимают необходимость и делают инвестиции в обучение и адаптацию детей из семей международных мигрантов, осознавая, что такой вклад в развитие человеческого капитала – это вклад в будущее: и с экономической, и с гуманистической точек зрения.

Ключевые слова: дети из семей мигрантов, иммигранты, языковая и социокультурная адаптация, интеграционные программы, межкультурное образование, язык обучения, образовательные результаты.

Введение

Система образования играет одну из наиболее важных ролей в интеграции иноэтничных мигрантов в принимающее общество. В 2017 году в мире было зарегистрировано более 36 миллионов детей и молодых людей в возрасте до 20 лет, имеющих статус международных мигрантов (при общем количестве мигрантов около 258 миллионов) [1]. Поэтому большой интерес представляет опыт образовательных организаций всех уровней в России и за рубежом: ведь они на практике решают задачу адаптации учащихся из семей иностранных мигрантов, содействуют социализации и аккультурации детей в новых условиях – даже в тех случаях, когда культурная дистанция между иммигрантами и принимающим населением довольно большая.

Адаптация и интеграция как многозначные понятия

Под адаптацией автор настоящей статьи понимает и процесс (стратегию) приспособления к новой среде жизни, и результат такого приспособления (его последствия). При этом формы и уровни адаптации могут быть очень разнообразными: этот процесс, по мнению Дж. Берри, «представляет собой определенный континуум от позитивных значений к негативным» [2, с. 10], формирует равновесие между индивидом и средой, изменяя как личность, так и принимающую ее среду [3, с. 207].

Если процесс адаптации имеет, скорее, однонаправленный вектор, то интеграция – это двусторонний процесс. В словаре иностранных слов термин «интеграция» определяется как объединение в целое каких-либо частей, элементов [4, с. 196]. Как и адаптация, это понятие подразумевает и процесс, и результат некоего процесса. Интеграция предполагает стремление иммигрантов стать частью принимающего их общества, и одновременно – стратегию этого общества сотрудничать и принимать в свои ряды новых людей, имеющих культурные отличия от местного населения. В Концепции государственной миграционной политики РФ на период

до 2025 года термин «интеграция» определяется как «полноценное включение иммигрантов в социокультурную структуру российского общества» [5].

Интеграция средствами образования: факторы успеха и основные риски

Образование приносит пользу не только конкретным людям, но и обществу в целом. Оно формирует у детей навыки, которые позволят им стать в жизни более успешными и получать более высокие доходы, что дает шанс второму поколению мигрантов вырваться из круга хронической бедности. Образование также способствует лучшему взаимопониманию между членами общества. Более образованное население, как правило, чаще поддерживает демократический строй, с большей готовностью участвует в политической жизни и более толерантно [6]. Все это помогает принимающей стране своевременно отвечать на вызовы, лучше решать проблемы, а также использовать возможности, которые приносит стране миграция.

Важную роль в обеспечении готовности детей к начальной школе играет раннее обучение, доступ детей к дошкольному образованию. Особенно значимо это для детей, которые дома не говорят на языке большинства. Их пребывание в иноязычной среде детского сада позволяет им прийти в начальную школу с более развитыми языковыми навыками. Развитию детского билингвизма способствует организация целенаправленной подготовки к этому воспитателей и других работников дошкольных учреждений, работающих с семьями, говорящими на разных языках. Особенно большие успехи достигаются тогда, когда родители начинают использовать при общении с ребенком не только родной язык, но и язык большинства [7]. К сожалению, на практике семьи мигрантов реже, по сравнению с местным населением, получают доступ к качественному дошкольному образованию [8].

Еще один фактор, который влияет на уровень интеграции в системе образования мигрантов, – это наличие отбора детей и возраст, в котором такой отбор совершается. Данные некоторых стран с высоким уровнем дохода показывают, что детей мигрантов часто подталкивают к выбору образовательных траекторий в сфере начального и среднего профессионального образования, а не высшего образования. Такое наблюдение сделано, например, в Германии, где действует система с жестким отбором обучающихся. Из обучающихся, родившихся за пределами Германии, только 23% посещают старшую школу (по сравнению с 46% учащихся немецкого происхождения). Не заканчивают среднюю школу 1,8% учеников, родившихся в Германии, и 14,2% учеников, родившихся за пределами Германии [9].

Язык обучения может стать главным препятствием для интеграции учащихся из семей мигрантов, даже если они приняты в школу и посещают занятия. В США, например, среди мигрантов второго поколения большой проблемой стало значительное число детей, изучающих английский как неродной. Такая ситуация часто встречается даже в случаях, если один родитель происходит из США. Фактически это означает, что родители таких детей, несмотря на факт рождения и получение образования в Штатах, совсем не учили английский даже в пределах школьной программы. Потенциально это существенное препятствие для широкой интеграции как родителей, так и детей [10].

Подсчитано, что примерно 40% населения мира не имеют доступа к образованию на том языке, на котором они говорят и который понимают. Особенно болезненным этот вопрос является для стран с большим разнообразием языков, где проживает и много детей из семей мигрантов. Некоторые из этих стран предпринимают усилия, чтобы признать важность обучения детей на их родном языке и внедрить соответствующие программы. Их лучшие практики могут быть использованы в качестве примеров в начальном образовании детей мигрантов в целом [11]. Например, в 1977 году 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 [12].

Обучение на родном языке дает детям возможность лучше усвоить начальные навыки. Есть также данные о том, что использование родного языка поддерживает в детях из семей мигран-

тов чувство самоуважения и способствует достижению ими лучших образовательных результатов [13]. В разных странах такое обучение организовано по-разному: где-то процесс централизован законодательно, где-то вопросы решаются в порядке инициативы на местах.

Стратегии интеграции на примере систем образования разных стран

Среди специалистов до сих пор идут споры, следует ли сразу вводить детей из семей мигрантов в основные классы или вначале давать им возможность адаптироваться в особых группах (классах). В 2015 году в Организации по экономическому сотрудничеству и развитию пришли к выводу о том, что дети из семей мигрантов, пережившие «погружение» в основные классы, в 15-летнем возрасте показывают на тестировании PISA более высокие результаты. По мнению ряда специалистов, введение интенсивного обучения государственному языку детей иммигрантов в отдельных группах оказывает негативное воздействие «через формирование и закрепление у детей иммигрантов чувства отличия, заниженной самооценки и стереотипного восприятия своей культуры» [14, с. 122]. Есть и обратные данные: гораздо большие успехи наблюдаются у тех учеников из семей мигрантов, которые вначале посещали отдельные занятия с целью интенсивного изучения языка. Очень важно при этом не объединять группы для детей, нуждающихся в языковой поддержке, с группами для детей с ограниченными возможностями. Дети из семей мигрантов часто включаются именно в эти группы, даже если у них не диагностируют учебные проблемы. Такие решения только подчеркивают отличия детей мигрантов и не способствуют их быстрому включению в образовательный процесс [15].

Можно привести еще несколько конкретных примеров организации работы по интеграции иноэтничных мигрантов в зарубежных странах. Она заключается, например, в организации бесплатных курсов по изучению языка принимающей страны, расширению охвата детей иммигрантов дошкольным воспитанием (во Франции – более 80%). Также в школах создаются «классы выравнивания» [16, с. 69], программы профессиональной ориентации для иммигрантской молодежи, ведется индивидуальная работа педагогов и психологов с детьми иммигрантов и родителями учащихся. В Швеции и Нидерландах на протяжении ряда лет новым учащимся, не владеющим государственным языком, выписывались так называемые «языковые сертификаты» на прохождение бесплатной интенсивной языковой подготовки в определенном объеме на базе отдельных лингвистических центров или районных общеобразовательных школ. Европейские эксперты признают, что направление этой категории учащихся в класс вместе с теми, кто знает основной язык обучения и готов к усвоению учебного материала, оказывает отрицательное влияние на качество образования как детей «коренных» жителей, так и детей мигрантов, вызывает недовольство родителей и педагогов.

В Германии есть национальная программа «ForMig», в рамках которой осуществляется поддержка в обучении грамоте этнических меньшинств. Особым успехом пользуется программа «Rucksackprojekt» в Берлине. В рамках этого проекта учителя начальных классов и воспитатели детских садов проводят инструктаж с родителями-мигрантами на их родном языке по поводу темы, которой будет посвящено следующее занятие. Родители, в свою очередь, консультируют собственных детей на родном языке. Некоторые из родителей могут играть роль «Elternbegleiter» – семейных помощников, проводя консультации с другими иммигрантами, а также помогая им устанавливать коммуникацию с учителями.

В разных землях школы имеют свои собственные программы по поддержке иностранных детей в изучении немецкого языка, при первом переводе ученика-инофона в последующий класс его возможные языковые трудности при оценке успеваемости не учитываются [17, с. 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 иноэтничных мигрантов, также для сохранения культурной самобытности иностранным обучающимся преподают на их родном языке географию, историю и культуру их родной страны, причем занятия проводятся на их родном языке [17, с. 29-30].

В Италии в 1989 году Министерство образования специальным циркуляром отменило все ограничения, существовавшие с 1920-х годов на прием иностранцев в школы. В 1995 году для детей иммигрантов, не имевших специального разрешения на въезд, была отменена формула «прием с некоторыми оговорками» [18, с. 128]. В настоящее время на всех детей школьного возраста из иммигрантских семей распространяется действие закона об обязательном школьном образовании, включая положение о доступе к образовательным услугам и участию в жизни школ. Для облегчения процесса интеграции родителям предписывается определять детей-инофонов в обычные классы, в соответствии с их возрастом и уровнем подготовки. Законом запрещено создавать специальные классы для детей иммигрантов, но по правилам не рекомендуется зачисление в класс более пяти детей – неитальянцев, принадлежащих к одной языковой группе [18, с. 128]: по всей видимости, чтобы избежать процесса «анклавизации» внутри класса.

В Италии работает Комиссия по проблемам интеграции иммигрантов, которая рассматривает проблемы, возникающие в сфере обучения и интеграции иммигрантов, на политическом и институциональном уровнях. Многие из выпускаемых этой комиссией рекомендаций свидетельствуют о наличии большого числа поставленных педагогических задач, отсутствии специальных учебных материалов, способствующих адаптации, нехватке учебных материалов, учитывающих языковое и культурное многообразие учащихся и способствующих их воспитанию в духе терпимости и взаимного уважения традиций и культур [19]. Это обусловлено тем, что многонациональность – характерная черта итальянских школ. Так, в 2004 году в школах Милана учились представители 165 стран мира (больше всего – филиппинцев), в Риме – из 144 стран, в Виенце – из 108 стран (первое место – за сербами), в Кремоне – 90 стран (больше всего – индусов). Преобладание марокканских школьников заметно в Матусе, Болонье, Тревизо и ряде городов южной Италии. В Пьяченце – самая представительная группа албанских школьников (доля среди других обучающихся – около 6,5%) [18, с. 129].

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 иноэтничных мигрантов, проводили дополнительные занятия по итальянскому языку. Так, в провинции Модена 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. Это сочеталось с созданием в школе условий для ознакомления всех учащихся с культурой стран, откуда приехали школьники-иммигранты, включая формирование специальных фондов в школьной библиотеке. 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 [18, С. 129, 135, 138-139].

Проблемы интеграции детей из семей иммигрантов в школах Нидерландов связаны, во многом, с наличием большой доли частных образовательных организаций (до 90%) в сфере начального образования. Около 75% детей учатся в частных школах, которыми владеют религиозные общества, в том числе мусульманские (на 2006 год в Нидерландах работало 400 мечетей, 32 мусульманские начальные школы, одна средняя школа и университет в Роттердаме)

[20, с. 112]. Несмотря на требование регулярного прохождения аттестации учителей Министерством образования и науки Нидерландов, а также выделение государственной поддержки на обслуживание зданий и оплату персонала, определение содержания и методик обучения остается в сфере компетенции самих образовательных организаций. Поэтому единого подхода на уровне государства к принципам интеграции детей из семей иноэтничных мигрантов средствами образования не разработано.

В Соединенных Штатах Америки законодательно запрещено требовать при приеме в школу какие-либо документы, подтверждающие право учащихся на проживание в этой стране. Незнание языка, разумеется, также не может служить причиной для отказа в приеме в школу [17, с. 28]. Обучение происходит в смешанном языковом классе, где учитель-предметник ориентируется на носителей английского языка. Школа заинтересована в том, чтобы инофон как можно быстрее освоил английский язык, чтобы показать нормальные результаты на ежегодном тестировании, которое важнее для школы, чем для самого учащегося. Высокий процент учащихся, не выдерживающих тестирование в течение двух–трех лет, является основанием для лишения учебного заведения лицензии на право деятельности [17, с. 28]. Детям-инофонам оказывается бесплатная поддержка в виде дополнительных занятий английским языком во внеурочное время, используются такие формы работы, как объяснения в паре с учениками, владеющими испанским языком. Также иноязычным учащимся предлагается использовать учебники по предмету, изданные на их родине на родном языке, а для мексиканцев издаются дубликаты американских учебников (переводы) на испанском языке [17, с. 28]. Успешно работает профессиональная ассоциация – Общество межкультурного образования, обучения и исследований (Society for Intercultural Education, Training and Research (SIETAR)) [21, с. 201].

В связи с увеличением давления иммигрантов на социально-экономические институты и образовательную систему Соединенных Штатов Америки еще в середине 1990-х годов на очередных выборах в Калифорнии было сформулировано так называемое «Предложение 187», которое предусматривало лишение нелегальных иммигрантов и их детей права на пользование общественными фондами в сфере образования, здравоохранения и социального обеспечения (в 1994 году эту инициативу поддержали 54% избирателей Калифорнии) [22, с. 377]. Данная мера была опротестована как противоречащая Конституции, но сам факт ее появления служит иллюстрацией остроты проблем в сфере адаптации и интеграции иноэтничных мигрантов. В то же время опыт США говорит о значительной пользе иммиграции и способности государства принять и ассимилировать значительные массы мигрантов, не подвергая опасности основы государственности [22, с. 379].

В тех странах, где системе дошкольного образования уделяется достаточно внимания, и она работает с привлечением бюджетного финансирования, семьи мигрантов мотивируют отдавать детей в детский сад как можно в более раннем возрасте. В Швеции, например, более 80% всех детей, достигших двух лет, по состоянию на 2010 год, посещали дошкольные образовательные учреждения [23].

Школы с большой долей учеников-мигрантов в контексте проблемы социального неравенства

Выше уже говорилось, что одной из существенных проблем стран, давно принимающих иммигрантов, является постепенная «геттоизация» некоторых государственных школ, концентрация детей из семей иммигрантов в определенных образовательных организациях. С одной стороны, это облегчает организацию работы по языковой адаптации обучающихся, но с другой стороны, в такие школы практически не приходят на обучение дети из обычных семей (за исключением социально неблагополучных), что затрудняет возможность интеграции иммигрантов и отрицательно влияет на равномерность и качество предоставления образовательных услуг в конкретном регионе. В такие школы неохотно отдают своих детей коренные жители, ощущается нехватка педагогов и квалифицированных специалистов [24]. Это способствует усилению этнической разобщенности и социального неравенства в рамках всего общества.

Французский социолог Франсуа Дюбе писал, что для позитивной интеграции детей иммигрантов нужно, в первую очередь, решить вопрос о справедливости в школах, что часто насилие со стороны детей иммигрантов – это ответная реакция на унижения со стороны учителей и других учащихся [25, с. 117].

Интересные публикации о социально-психологической обстановке в подобных образовательных учреждениях были сделаны рядом французских и российских ученых на основе данных исследований, проведенных после террористических актов в Париже в январе 2015 года (нападение на издательство «Шарли Эбдо»). По распоряжению Министерства образования Франции учителям школ было рекомендовано организовать обсуждение случившихся событий, напомнить о ценностях Республики и провести минуту молчания в память о жертвах теракта. Многие преподаватели при этом оказались в крайне непростой ситуации, далеко не все имели мужество и нашли слова, чтобы отстаивать европейские ценности в столь провокационной обстановке. В частности, есть данные о том, что в иммигрантских пригородах Парижа до 80% детей отказались от минуты молчания [25, с. 113]. Газета «Le Point» привела рассказ одной из учительниц Гренобля, где один из учеников (возраста 10-11 лет) спросил: «Почему я должен почтить минутой молчания тех, кого я не знаю»? Дети из другой школы говорили: «Их предупреждали!», «Это запрещено в нашей религии. Они знали это», «Молодцы!», «Недопустимо оскорблять Пророка карикатурами. Это больше, чем издевательство, это – оскорбление! Совершенно нормально – отомстить за такое» и т.п. [25, с. 114-115]. Реакция учителей была разнообразной, но, в основном, они чувствовали себя преданными. «Ученики больше не доверяют нам, учителям. Они принимают нас не за союзников, а, скорее, за врагов... Мы ползали, что научили их. А теперь перед нами молодые граждане, которые имеют такие мысли, что мы вынуждены спросить себя: «Куда мы идем»? [25, с. 115].

Эзджан Мутлу, одно время бывший спикером фракции «Союз 90/Зеленые» по вопросам образования в берлинском Сенате, сам сын турецкого иммигранта, рассматривает хорошее образование как одно из важнейших условий интеграции. Он пишет: «Нам необходим прорыв в области образования для детей мигрантов. Это должно начинаться со школьных учебников: если в учебнике немецкого языка идет речь о детской площадке, то на ней также должны играть Али и Айше, а не только Ханс и Ханнелоре» [21, с. 196-197]. Он также считает, что педагоги плохо подготовлены к преподаванию в классах, где более 80% учеников – дети иностранцев, а в таких агломерациях, как Берлин, Рейн-Майн и Рурская область, это уже давно не редкость. Только 9% молодых иностранцев, по сравнению с 25% молодых немцев, сдают выпускные экзамены в гимназии, что открывает доступ в вузы [21, с. 197].

С середины 1990-х годов среди управленцев в сфере образования стало звучать все больше мнений о необходимости воспитания общих ценностей, идентичности, гражданства, о введении программ «ассимиляции» иммигрантов – как альтернативы мультикультурным практикам. Этот период получил условное название «пост-мультикультурного» [26]. Во всех странах были актуализированы концепции «гражданского образования» (Великобритания, Дания и др.), «социального сплочения» (Великобритания, Франция, Дания и др.), «солидарности» (Франция), «инклюзивного образования» (Франция, Венгрия и др.), которые подчеркивали необходимость консолидации общества на базе общих ценностей, языка, идентичности [14, с. 123]. В 2000-х годах интеграция была обозначена как приоритетное направление межкультурного образования, при этом некоторые авторы даже вновь заговорили о необходимости ассимиляции [27].

В последние годы подходы к интеграции детей из семей иммигрантов все чаще увязываются с общим пониманием социальной инклюзии. В 2010 году Европейский Союз принял программу «Образование и подготовка 2010» (Education and Preparation 2010) [28]. В ней сформулированы следующие три задачи, имеющие отношение к проблематике интеграции мигрантов: грамотность в области чтения и письма; увеличение числа выпускников с общим средним образованием; сокращение отсева из школ [14, с. 124]. Этой же программой были определены восемь ключевых компетенций, необходимых каждому человеку в обществе знаний. Четыре из этих

компетенций непосредственно относятся к межкультурному образованию и проблематике обучения детей иммигрантов. Это, во-первых, общение на родном языке; во-вторых, общение на иностранных языках; в-третьих, межличностные, межкультурные, социальные и гражданская компетенции; в-четвертых, понимание культуры (принимающей страны) [14, с. 124-125].

На 70-й Генеральной ассамблее ООН в сентябре 2015 года была утверждена новая Повестка дня в области устойчивого развития до 2030 г. [29]. Это решение было принято на Саммите по устойчивому развитию и включило 17 глобальных целей и 169 соответствующих им задач. Согласно данному документу, устойчивым считается «развитие, отвечающее потребностям нынешнего поколения без ущерба для возможностей будущих поколений удовлетворять их собственные потребности». Без всеобщего образования достижение целей устойчивого развития считается невозможным: четвертая глобальная цель сформулирована как «обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех» [30]. Все школы и другие образовательные учреждения мира должны ориентироваться на достижение этой цели, учитывая особенности аудитории обучающихся.

Основные выводы

В связи со сложной миграционной обстановкой в мире проблемы обучения мигрантов и, прежде всего, их детей играют все более важную роль. На систему образования возлагаются обязанности не только по повышению грамотности определенных слоев населения. Система образования должна также формировать межкультурную компетентность, воспитывать толерантность по отношению к представителям иных этносов и религий в целях профилактики межнациональных и межконфессиональных конфликтов.

Приведенный выше анализ зарубежного опыта показывает, что в большинстве случаев обязательного требования предварительной языковой адаптации детей-инофонов при приеме в школу не практикуется. При этом в ряде стран апробированы разнообразные методы и формы работы по языковой адаптации и пропедевтической подготовке обучающихся из семей мигрантов, которые реализуются параллельно учебному процессу или встраиваются в него. В странах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) работают три модели, по которым организовано обучение. Первая ставит на первое место ценность родного языка и культуры и условно именуется моделью этнической идентичности. Вторая носит название языково-ассимиляционной модели и делает акцент на освоении языка принимающей страны. В рамках третьей модели все языки обучения рассматриваются как равноценные, это модель языковой интеграции. В экспертном сообществе нет единства во мнениях по поводу предпочтения той или иной модели, как нет и однозначных оценок и рекомендаций для школ и других образовательных организаций. Многое определяется региональной спецификой, контингентом обучающихся (насколько они однородны в языковом и этническом плане) и их долей в общем учебном составе.

Литература

1. International Migration Report 2017: Highlights (ST/ESA/SER.A/404). Retrieved from: http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2017_Highlights.pdf (accessed: 26.06.2018).
2. Berry J.W. The role of psychology in ethnic studies. *Canadian Ethnic Studies*. 1990. No. 22. P. 8-21.
3. Социальная траектория реформируемой России: Исследования Новосибирской экономико-социологической школы / отв. ред. Т.И. Заславская, З.И. Калугина. Новосибирск: Наука, 1999.
4. Словарь иностранных слов. Изд. 14-е. М.: Русский язык, 1987.
5. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена Президентом РФ 13.06.2012 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70088244> (дата обращения: 27.08.2017 г.).

6. Global Education Monitoring Report. Education for people and planet: creating sustainable futures for all. 2016. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf> (accessed: 23.02.2018).

7. UNICEF. Children in immigrant families in eight affluent countries. Innocenti Research Centre. URL: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ii_immig_families.pdf (accessed: 19.02.2018).

8. Leseman, P. Early education for immigrant children. Migration Policy Institute. Retrieved from: <http://www.migrationpolicy.org/research/early-education-immigrant-children> (accessed 19.02.2018).

9. Bendel, P. Coordinating immigrant integration in Germany: mainstreaming at the federal and local levels. Migration Policy Institute. URL: <http://www.migrationpolicy.org/research/coordinating-immigrant-integration-germany-mainstreaming-federal-and-local-levels> (accessed: 18.01.2018).

10. Fix M. and McHugh M. (2009). Education, diversity, and the second generation: a discussion guide. Migration Policy Institute. URL: <http://www.migrationpolicy.org/research/education-diversity-and-second-generation-discussion-guide> (accessed: 19.02.2018).

11. UNESCO (2016). If you don't understand, how can you learn? Global Education Monitoring Report Policy Paper 24. URL: <http://allinschool.org/wp-content/uploads/2015/04/243713E.pdf> (accessed: 29.01.2018).

12. Jacobs D. The International Integration of Migrants. What Is the Role of Sending Society Actors and Is There a Transnational Educational Field? INTERACT RR 2013/03, Robert Schuman Centre for Advanced Studies, FI: European University Institute, 2013.

13. Taguma M., Kim M., Brink S., Teltemann J. (2010). Sweden. OECD Reviews of Migrant Education. URL: <https://www.oecd.org/sweden/44862803.pdf> (accessed: 29.01.2018).

14. Ломакина И.С. Проблемы мультикультурализма в сфере образования ЕС // Педагогика. 2015. №2.

15. Waslin M. (2016). "Undocumented children face these challenges in accessing public education". URL: <http://immigrationimpact.com/2016/04/14/undocumented-children-public-education/> (accessed: 13.01.2018).

16. Вульфсон Б.Л. Аккультурация иммигрантов на европейском образовательном пространстве. М.: Издательство Московского психолого-социального университета, 2015.

17. Уша Т.Ю. Опыт языковой адаптации инофонов как отражение миграционной политики // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2014. № 170.

18. 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.

19. Prima rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia. URL: http://www.dio-dati.org/bpl/2001/societa_diritti/immigrati3.htm (accessed: 03.05.2016).

20. Ридель Сабина. Мусульмане в Европейском Союзе. Национальные концепции интеграции в сравнении // Вестник аналитики. 2007. № 2. С. 103-115.

21. Сухов А.Н., Трыканова С.А. Миграция в Европе и ее последствия: учебное пособие. М.: Флинта: МПСИ, 2008. 216 с.

22. Коробков А., Мукомель В. Опыт миграционной политики США: уроки для России / Миграция в России 2000–2012 гг. Хрестоматия / под ред. И.С. Иванова. В 3-х т. М.: Спецкнига, 2013. Т. 2. С. 365–391.

23. Starting Them Young: Nursery Schools are the Latest Front-line in the Scandinavian Integration Debate. The Economist, 28 January 2010. P. 64. URL: <http://www.economist.com/node/15394132> (accessed: 03.05.2016).

24. Felouzis G., Perroton J., Liot F. L'apartheid scolaire. Enquête sur la segregation ethnique dans les colleges. Paris: les éditions du Seuil, 2005.

25. Дудко С.А. Французская школа после теракта 7 января 2015 г. в Париже: реакция детей североафриканских иммигрантов // Педагогика. 2015. № 3.

26. Kymlicka W. Multiculturalism: Success, Failure and the Future. Washington, DC: Migration Policy Institute, 2012.

27. Meer N., Modood T. Interculturalism, Multiculturalism, or Both? RSCAS 2013/18. Robert Schuman Centre for Advanced Studies. Global Governance Programme. – FI: European University Institute, 2013.

28. Teacher Education for Inclusion. 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 23.02.2018).

29. 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 г.).

30. Глобальная программа действий по образованию в интересах устойчивого развития. URL: <http://www.geogr.msu.ru/science/projects/our/docs/index.php> (дата обращения: 13.02.2018 г.).

Омельченко Елена Александровна. SPIN-код 8435-4554. E-mail: etno1@dol.ru, ea.omelchenko@mpgu.edu

Дата поступления 07.07.2018

Дата принятия к публикации 10.08.2018

MIGRANTS' CHILDREN AT SCHOOLS OF EUROPE AND U.S.A.: PRACTICE OF THE IMPLEMENTATION OF ADAPTATION PROGRAMS

DOI: 10.25629/HC.2018.08.02

OMELCHENKO E.A.

Moscow State Pedagogical University. Moscow

Abstract. Nearly 36 million of school age children and adolescents were international migrants at the end of 2017, and this number continues to grow. The author of the article describes problems of the education of migrants' children in the historical context, on the base of concrete examples of managing practices of foreign countries. There is an analysis of the experience of different countries in the sphere of organizing access of migrants' children to pre-school, primary and secondary education. Approaches to teaching and adaptation of international migrants' children at schools of the USA, Germany, Italy and some other countries are described. Special attention is paid to the experience and practices of the preparation of teachers and creation of comfortable integration-oriented environment. Some integration models promote multicultural society; others are aimed at the complete assimilation of migrants. The choice of this or that integration model depends on the immigration history of each country. The author makes a conclusion that nowadays governments in the majority of countries of Europe and Northern America understand the necessity and make investments in teaching and adaptation of children from international migrants' families. They realize that such investment to developing human resources is an investment to the future – both from economic and humanistic points of view.

Key words: children from migrants' families, immigrants, linguistic and cultural adaptation, integration-oriented programs, intercultural education, language of teaching, educational achievements.

References:

1. International Migration Report 2017: Highlights (ST/ESA/SER.A/404). Retrieved from: http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2017_Highlights.pdf (accessed: 26.06.2018).

2. Berry J.W. The role of psychology in ethnic studies. *Canadian Ethnic Studies*. 1990. No. 22. Pp. 8-21.
3. *Social'naja traektorija reformiruemoj Rossii: Issledovanija Novosibirskoj jekonomiko-sociologicheskoj shkoly* [Social trajectory of the reformed Russia: research of the Novosibirsk school of Economics and sociology]. In T.I. Zaslavskaya, Z.I. Kalugina (eds.). Novosibirsk: Nauka, 1999.
4. Slovar' inostrannyh slov [Dictionary of foreign words.]. Izd. 14-e. Moscow: Russkij jazyk, 1987.
5. Konceptcija gosudarstvennoj migracionnoj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda. Utverzhdena Prezidentom RF 13.06.2012 g. [The concept of the state migration policy of the Russian Federation for the period up to 2025. Approved by the President of the Russian Federation 13.06.2012]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70088244> (accessed: 27.08.2017).
6. Global Education Monitoring Report. Education for people and planet: creating sustainable futures for all. 2016. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf> (accessed: 23.02.2018).
7. UNICEF. Children in immigrant families in eight affluent countries. Innocenti Research Centre. URL: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ii_immig_families.pdf (accessed: 19.02.2018 г.).
8. Leseman, P. Early education for immigrant children. Migration Policy Institute. Retrieved from: <http://www.migrationpolicy.org/research/early-education-immigrant-children> (accessed 19.02.2018).
9. Bendel, P. Coordinating immigrant integration in Germany: mainstreaming at the federal and local levels. Migration Policy Institute. URL: <http://www.migrationpolicy.org/research/coordinating-immigrant-integration-germany-mainstreaming-federal-and-local-levels> (accessed: 18.01.2018).
10. Fix M. and McHugh M. (2009). Education, diversity, and the second generation: a discussion guide. Migration Policy Institute. URL: <http://www.migrationpolicy.org/research/education-diversity-and-second-generation-discussion-guide> (accessed: 19.02.2018).
11. UNESCO (2016). If you don't understand, how can you learn? Global Education Monitoring Report Policy Paper 24. URL: <http://allinschool.org/wp-content/uploads/2015/04/243713E.pdf> (accessed: 29.01.2018).
12. Jacobs D. The International Integration of Migrants. What Is the Role of Sending Society Actors and Is There a Transnational Educational Field? INTERACT RR 2013/03, Robert Schuman Centre for Advanced Studies, FI: European University Institute, 2013.
13. Taguma M., Kim M., Brink S., Teltemann J. (2010). Sweden. OECD Reviews of Migrant Education. URL: <https://www.oecd.org/sweden/44862803.pdf> (accessed: 29.01.2018).
14. Lomakina I.S. Problemy multikulturalizma v sfere obrazovanija ES [The problems of multiculturalism in the EU education sector]. *Pedagogika*. 2015, No. 2. (In Russ.).
15. Waslin M. (2016). "Undocumented children face these challenges in accessing public education". URL: <http://immigrationimpact.com/2016/04/14/undocumented-children-public-education/> (accessed: 13.01.2018).
16. Vul'fon B.L. *Akkul'turacija immigrantov na evropejskom obrazovatel'nom prostranstve* [Acculturation of migrants in the European educational space]. Moscow: Moscow psychological and social University Publ., 2015.
17. Usha T.Ju. Opyt jazykovoju adaptacii inofonov kak otrazhenie migracionnoj politiki [Experience language adaptation of foreign students as a reflection of migration policy]. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2014, No. 170.
18. Zhivotovskaja I.G. Immigranty v Italii: problemy integracii. *Aktual'nye problemy Evropy. Immigranty v Evrope. Problemy social'noj i kul'turnoj adaptacii*. Sbornik nauchnyh trudov RAN [Immigrants in Italy: integration problems. *Actual problems of Europe. Immigrants in Europe. Problems of social and cultural adaptation*. Proceedings of the RAS]. Moscow: INION, 2006.
19. Prima rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia. URL: http://www.diodati.org/bpl/2001/societa_diritti/immigrati3.htm (accessed: 03.05.2016).

20. Ridel' Sabina. Musul'mane v Evropejskom Sojuze. Nacional'nye koncepcii integracii v sravnenii [Muslims in the European Union. National concepts of integration in comparison]. *Vestnik analitiki*, 2007, no. 2, pp. 103–115. (In Russ.).

21. Suhov A.N., Trykanova S.A. *Migracija v Evrope i ee posledstvija* [Migration in Europe and its consequences]. Moscow: Flinta: MPSI, 2008, 216 p.

22. Korobkov A., Mukomel' V. Opyt migracionnoj politiki SShA: uroki dlja Rossii / *Migracija v Rossii 2000–2012 gg.* [Experience of US migration policy: lessons for Russia / *Migration in Russia 2000-2012*]. In I.S. Ivanov (ed.). In 3 vol. Moscow: Speckniga, 2013, V. 2, pp. 365-391.

23. Starting Them Young: Nursery Schools are the Latest Front-line in the Scandinavian Integration Debate. *The Economist*, 28 January 2010. P. 64. URL: <http://www.economist.com/node/15394132> (accessed: 03.05.2016).

24. Felouzis G., Perroton J., Liot F. L'apartheid scolaire. Enquête sur la segregation ethnique dans les colleges. Paris: les éditions du Seuil, 2005.

25. Dudko S.A. Francuzskaja shkola posle terakta 7 janvarja 2015 g. v Parizhe: reakcija detej severoafrikanskih immigrantov [French school after the terrorist attack on January 7, 2015 in Paris: reaction of children of North African immigrants]. *Pedagogika*. 2015. No. 3.

26. Kymlicka W. *Multiculturalism: Success, Failure and the Future*. Washington, DC: Migration Policy Institute, 2012.

27. Meer N., Modood T. *Interculturalism, Multiculturalism, or Both?* RSCAS 2013/18. Robert Schuman Centre for Advanced Studies. Global Governance Programme. – FI: European University Institute, 2013.

28. *Teacher Education for Inclusion. 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 23.02.2018).

29. *Preobrazovanie nashego mira: Povestka dnja v oblasti ustojchivogo razvitija na period do 2030 goda* [The transformation of our world: an Agenda for sustainable development for the period till 2030]. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015> (accessed: 27.01.2018).

30. *Global'naja programma dejstvij po obrazovaniju v interesah ustojchivogo razvitija* [Global programme of action on education for sustainable development]. URL: <http://www.geogr.msu.ru/science/projects/our/docs/index.php> (accessed: 13.02.2018).

Omelchenko Elena Alexandrovna. E-mail: etno1@dol.ru, ea.omelchenko@mpgu.edu

Date of receipt 07.07.2018

Date of acceptance 10.08.2018