

**Технологии адаптации иноязычных и
иноэтнических обучающихся
в школьном образовании¹**
***Facilitating the adaptation of schoolchildren belonging
to ethnic and linguistic minorities***

Омельченко Е. А.

Omelchenko E. A.

В связи с интенсификацией миграционных процессов в современном мире и вовлеченностью в них Российской Федерации все более актуальной становится проблематика адаптации и интеграции иноэтнических мигрантов в российское общество. Для приобщения иноэтнических и иноязычных детей-мигрантов к российскому историко-культурному наследию, изучения ими русского языка и освоения норм взаимодействия в российском обществе оптимально использовать ресурс системы образования. В статье, на основе российского и зарубежного опыта, описываются некоторые технологии языковой и социокультурной адаптации детей из семей мигрантов.

Ключевые слова: языковая и социокультурная адаптация, интеграция мигрантов, иноэтнические мигранты, дети-инофоны, межэтнические отношения, политика в сфере образования

The integration of foreign migrants into Russian society has of late become more pressing due to the intensification of migration processes in today's world, including the Russian Federation. In order to help children of migrants to better adapt to the Russian historical and cultural heritage, to master the rules of Russian society, and to learn the Russian

¹ Работа выполнена в Институте языкознания РАН в рамках проекта, поддержанного грантом РФФИ № 16-04-00474 «Языки Москвы» (2016–2018).

language, it is essential to use the resources of the educational system. This article describes several approaches taken in Russia and other countries that facilitate the linguistic, social and cultural adaptation of children in migrant families.

Key words: linguistic, social and cultural adaptation, integration of migrants, ethnic and linguistic minorities, inter-ethnic relations, educational politics

На протяжении всей истории человечества люди в разных странах сталкивались с необходимостью интегрировать в свою среду людей иного этнического происхождения, принадлежащих к чужим культурам и говорящих на незнакомых языках. Чаще всего иммигранты усваивали язык и культуру местного населения постепенно, естественным образом — в процессе совместной жизни и деятельности. В двадцатом столетии, по мере постепенного распространения обязательного начального, а позже (в ряде стран) и среднего образования, немалую роль в интенсификации адаптационных процессов стали играть учреждения образования.

Безусловно, проблема доступа к учреждениям образования детей из семей иммигрантов была решена не сразу, но в разных формах и объемах иноязычные дети все больше оказывались включенными в образовательную среду местного сообщества. С 70–80-х гг. XX столетия эти процессы оказывали все большее влияние на реализуемые образовательными организациями учебные планы и программы. Особенно заметным это влияние стало уже в двадцатом веке — в связи с интенсификацией миграционных процессов и все большим социальным расслоением между иммигрантами и принимающих их населением, наблюдающимся во многих европейских странах.

В России эти процессы также постепенно приобретают повсеместный характер — уже во многих регионах нашей страны и во всех больших городах школы стали реализовывать адаптационные и интеграционные подходы, хотя единого подхода, на федеральном уровне, к решению данных проблем

пока не разработано. Но ситуация в российских учреждениях образования немало отличается от европейской: для нашей страны многоязычие и поликультурность в школе — явление не новое, в разных российских республиках работают школы с преподаванием на национальных языках народов РФ, создано значительное число пособий для учащихся с неродным русским языком, в институтах развития образования работают курсы повышения квалификации для учителей русского языка как неродного.

Однако, нельзя не отметить, что нынешняя ситуация не всегда позволяет использовать опыт, накопленный предыдущими десятилетиями и даже столетиями развития «национальных» школ. Ведь большинство учеников «национальных» школ имели и имеют один и тот же родной язык, и опытный учитель имеет возможность строить обучение русскому языку, опираясь на элементы сравнительного анализа и используя свое знание родного для детей языка (эти же принципы, насколько известно автору настоящей статьи, используются и при разработке различных пособий для детей с неродным русским языком). Ситуация же в современных поликультурных классах, особенно в столице и других больших городах, принципиально иная — за партами рядом могут сидеть представители пяти–десяти национальностей, говорящие на языках разных групп и даже семей. Попробуем разобраться, какие технологии и подходы в этом случае применимы и каков опыт их использования в России и за рубежом.

По данным последнего опубликованного доклада Организации Объединенных Наций, Российская Федерация продолжает удерживать второе (после Соединенных Штатов Америки) место по числу проживающих на ее территории международных мигрантов [Международная миграция 2016]. Российская Федерация занимает уникальное место в СНГ, играя три принципиально различных роли в миграционной цепочке: она является одновременно и страной, принимающей иммигрантов, и страной эмиграции (преимущественно

в страны «традиционного зарубежья»), и страной транзита для тех, кто пытается попасть в европейские страны. Приведенные в докладе ООН данные об 11 миллионах мигрантов в Российской Федерации коррелируют с данными официальной российской статистики (так, по данным ФМС России, в разные месяцы 2015 г. на территории РФ находилось от 9 948 099 до 11 104 604 иностранных граждан и лиц без гражданства). Примерно то же число мигрантов живет и работает в России и в 2016 г. — по данным ГУВМ МВД РФ по состоянию на 5 апреля 2016 г. эта цифра составляет 9 865 598 человек.

В первые годы после распада Советского Союза близость образа жизни и социализация в условиях единой советской культуры способствовали быстрой адаптации иммигрантов, приезжавших в Россию из стран СНГ, хотя в некоторых случаях и не без конфликтных ситуаций. Например, далеко не все общины молокан и духовоборов, иммигрировавших из Закавказья, смогли быстро адаптироваться на новых местах жительства в центральных областях России, и причиной этого, в частности, было определенное сопротивление и неприятие их местным населением, несмотря на языковую и культурную близость.

Но постепенно в сопредельных России государствах — основных поставщиках рабочей силы для российского рынка труда — в связи с уменьшением роли русского языка снижалось и качество образования на русском языке. В школьном образовании сопредельных республик сокращалось количество часов, отведенных на изучение русского языка, проявлялась нехватка должного методического сопровождения, современных учебных пособий и возможностей для повышения квалификации педагогов-русистов и учителей, преподающих другие предметы на русском языке. Результатом стало появление среди иммигрантов все большего числа молодых людей из бывших советских республик, которые знали русский язык значительно хуже, чем предыдущее поколение. Немаловажную роль играет фактор непопулярности русского языка в политических системах государств, приобретших независимость

в 90-е гг. двадцатого столетия (отношение к русскому языку, зафиксированное в законодательстве сопредельных России государств, в некоторой степени является следствием общего отношения к российской политике и России, а не к гражданам своих стран). В целом, во многих государствах постсоветского пространства сохраняется противоречие между уровнем владения русским языком и возможностью получать образование на русском языке [Русский язык 2008: 122].

Это, наряду с принадлежностью многих иммигрантов к так называемым «видимым меньшинствам», стало раздражающим фактором для части российского общества и спровоцировало рост ксенофобных настроений [Мукомель 2013: 694]. Также стало очевидным, что с каждым годом падает уровень общей образованности прибывающих мигрантов и возрастает доля тех, кто приезжает не из города, а из сельской местности или же из небольших городов, уклад жизни которых не сильно отличается от деревенского. Социальная и культурная дистанция между вновь прибывающими мигрантами и принимающим их населением в Москве и других крупных городах России увеличивалась, что сделало актуальной задачу не только языковой, но и социокультурной адаптации мигрантов для содействия их мягкой интеграции в российское общество.

Семейная миграция в странах, принимающих мигрантов, считается самым перспективным демографическим ресурсом. Доля семейной миграции в общей структуре миграции растет, как увеличивается и число детей — либо мигрирующих вместе с родителями, либо рождающихся на новом месте жительства. Данные докладов Организации по безопасности и сотрудничеству в Европе (ОБСЕ) по ситуации в таких странах, как Австрия, Дания, Ирландия, Нидерланды, Норвегия, Швеция, Финляндия и другие, свидетельствуют о стабильном приросте доли детей иностранного происхождения среди учащихся общеобразовательных школ [OECD Thematic Review 2009]. Российская Федерация по динамике подобных процессов пока отстает от европейских государств,

но тенденция увеличения доли учащихся-иностранцев в общеобразовательных школах, обусловленная сравнительно высоким темпом воспроизводства «иммигрантского» населения и продолжающимися миграционными процессами, характерна и для нашей страны — особенно для крупных российских городов. Так, по данным на 5 апреля 2016 г. на территории Российской Федерации находилось более миллиона иностранных граждан в возрасте до 17 лет. Если при этом проанализировать статистику по целям их пребывания в РФ и не учитывать тех, кто находится в России транзитом или в туристической поездке, а также малышей в возрасте до трех лет, останется, по разным данным, от 600 до 800 тысяч юных иностранных граждан — потенциальных учащихся российских школ и воспитанников детских садов.

Право на получение образования детьми вне зависимости от их происхождения и статуса их родителей закреплено в Конвенции ООН о правах ребенка и ряде других международных нормативных документов. Но увеличение доли учащихся, не владеющих языком страны пребывания и не ассоциирующих себя с ее культурой, зачастую ведет к ухудшению качества предоставления образовательных услуг и побуждает образовательные системы разных стран к определенному изменению содержания образования и внедрению различных адаптационных и интеграционных программ.

Система образования и любая образовательная организация — это институт социализации, обеспечивающий, помимо передачи знаний, навыков, умений, формирования учебных действий, еще и развитие у обучающихся социальных способностей. При многонациональном составе обучающихся образовательное пространство и пространство социализации становится поликультурным и должно реализовывать ценностное, бережное отношение к обучающемуся любой этнической принадлежности, возраста, происхождения или статуса. Дети мигрантов, прошедшие адаптацию и социализацию в условиях образовательных учреждений страны пребывания,

не только имеют шансы стать квалифицированными и полезными работниками для новой родины, но и будут мощными проводниками вновь воспринятых культурных традиций как в своей семье и диаспоре, так и за рубежом, в случае их переезда на другое место жительства или возвращения в родную страну [Дети мигрантов 2012: 6–14].

Необходимость направления государственных средств на обучение детей из семей международных мигрантов в российских школах вызывает много критических замечаний и недовольства среди населения. Но необходимо задать критикам вопрос: зачем России нужны не говорящие по-русски, не владеющие культурными нормами и плохо адаптированные к новой социокультурной среде молодые люди? Гораздо правильнее дать им возможность получить среднее образование, повышая одновременно и общий уровень, нежели заставлять позже с нуля приобретать минимум знаний по русскому языку, истории и законодательству, чтобы сдать комплексный интеграционный экзамен и получить право на вожделенный патент. Именно на период школьного обучения переносится выбор мигрантами наиболее привлекательной для них стратегии интеграции в российское общество, и именно в этот период наиболее успешно реализуется возможность социальной и культурно-языковой адаптации [Выхованец, Прохорова, Савинкова 2015: 27].

Многие специалисты, работающие в образовательной сфере, признают, что в условиях применения нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», когда образовательная организация получила большую самостоятельность и более широкие полномочия, в том числе по выбору (в рамках государственного образовательного стандарта) конкретной образовательной программы, современной школе крайне необходима разработка методов социальной ориентации, своеобразные инструменты навигации для повышения конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. Грамотная реализация программ языковой и социокультурной адаптации детей из семей международных мигрантов и

этнических меньшинств может стать весомым преимуществом конкретного образовательного учреждения, фактором устойчивого развития, привлекающим большее число учащихся и, соответственно, дающим большие финансовые возможности.

Значительный опыт реализации адаптационных и интеграционных программ накоплен в странах Европы. Однако, современная ситуация показывает, что полностью успешной нельзя назвать ни одну интеграционную программу из тех, что реализовывались в Европе в 80–90-е гг. двадцатого века. Исследования показывают, что дети из семей иммигрантов по уровню образования, шансам на получение работы и степени участия в политической жизни отстают от своих сверстников, рожденных в конкретной стране. Так, по исследованиям экономистов, в большинстве стран Организации экономического сотрудничества и развития каждый четвертый учащийся, относящийся ко второму поколению иммигрантов, не обладает базовыми навыками в области математики и чтения [The Migration Policy Puzzle 2009: 20].

Данные других международных исследований также свидетельствовали о плохой успеваемости детей из семей иммигрантов, их девиантном поведении и раннем отсеве из образовательных учреждений [Ломакина 2015: 123]. В среднем число безработных из иммигрантской среды в странах Европы и Северной Америки на 2–9 % превышает число безработных — коренных жителей [Ломакина 2015: 21].

С середины 90-х годов двадцатого века среди управленцев в сфере образования стало звучать все больше мнений о необходимости воспитания общих ценностей, идентичности, гражданства, введении программ «ассимиляции» иммигрантов — как альтернативы мультикультурным практикам. Этот период получил условное название «постмультикультурного» [Kymlicka 2012]. Во многих 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 [Ломакина 2015: 123].

Понимание интеграции детей из семей иммигрантов в последние годы все больше связывается с общими проблемами социальной инклюзии. Принятая Европейским Союзом программа «Образование и подготовка 2010» (Education and Preparation 2010) включила проблему образования иммигрантов в рамки трех задач: сокращение отсева из школ; грамотность в области чтения и письма; увеличение числа выпускников с общим средним образованием [Ломакина 2015: 123]. Одно из центральных мест в этой программе заняла проблема формирования ключевых компетенций. Были определены восемь ключевых компетенций, необходимых каждому человеку в обществе знаний. Четыре из этих восьми компетенций имеют непосредственное отношение к обучению детей иммигрантов и межкультурному образованию. Это, во-первых, общение на родном языке; во-вторых, общение на иностранных языках; в-третьих, межличностные, межкультурные, социальные компетенции и гражданская компетенция; в-четвертых, понимание культуры [Kymlicka 2012]. Основными направлениями работы в сфере интеграции детей из семей иммигрантов были определены:

- * Интеграция детей из семей иммигрантов в дошкольное образование для улучшения знания языка и перспектив дальнейшего обучения.
- * Реализация инициатив в области предотвращения отсева из школ и решения проблемы неблагоприятной социальной среды.
- * Реализация внеурочных мероприятий, создание «местных партнерств», привлечение родителей, улучшение условий для работы педагогов и обучения учащихся.

Исследования, предпринятые автором настоящей статьи в течение 2005–2016 гг., показывают, что педагоги и

руководители образовательных организаций стабильно отмечают снижение уровня владения русским языком у учащихся из семей международных мигрантов [Омельченко 2014; Омельченко 2015]. Более того, в течение последних пяти лет фиксируется в значительном числе случаев и ухудшение уровня владения русским языком у детей — выходцев из национальных республик, приезжающих в Москву. Особенно это характерно для ребят из среднеазиатского региона, которые практически лишены возможности изучения русского языка в своих родных странах. Решение проблемы языковой адаптации перекладывается, в основном, на социальный институт — сферу образования, а также на внесемейное социальное окружение. Данные опросов показывают, что преобладающая среда общения на русском языке подростков — мигрантов «полуторного поколения» — это школа, а в свободное от школы время общение на русском и родном языках распространено примерно в равной степени [Воропаева, Кузнецов 2015: 79]. Фактически это означает, что школа является единственной реальной средой языковой адаптации детей из семей мигрантов.

В Российской Федерации на протяжении всего описанного выше периода в образовательных организациях разных регионов также происходило постепенное внедрение и отбор лучших практик языковой и социально-культурной адаптации иноязычных и иноэтничных обучающихся. Главной задачей конца XX и первого десятилетия XXI вв. стала адаптация для дошкольного, начального и среднего образования методики преподавания русского языка как иностранного, которая ранее применялась, в основном, для языковой адаптации взрослых, прежде всего будущих студентов. В этом направлении достаточно успешно работали ученые и педагоги из Москвы, Санкт-Петербурга, Татарстана, Томской области, Ханты-Мансийского автономного округа и др. [Каленкова, Феоктистова 2009; Какорина и др. 2014; Синёва 2012; Шорина 2013; Лысакова и др. 2014; Бочарова и др. 2014; Обучение

русскому 2012; Линия УМК «Русский язык и литературное чтение» 2013]. Оработка технологий обучения русскому языку детей из семей мигрантов продолжается, особое внимание на данном этапе уделяется созданию методик диагностики уровня владения русским языком.

При оценке уровня языковой адаптации следует учитывать, что в большинстве домохозяйств мигрантов родной язык является доминирующим или используется наравне с русским языком [Макаров 2010: 97]. Опросы показывают, что доля русского языка в домашнем использовании составляет всего 19 % при преимущественном использовании родного языка [Воропаева, Кузнецов 2015: 79]. Но, как правило, мотивация на изучение русского языка у детей из семей иноэтничных мигрантов довольно велика, особенно если говорить о младшем и среднем возрасте. Например, по результатам исследования А. Я. Макарова, более 80 % детей, в семьях которых русский не является основным языком общения, подчеркивали важность его изучения [Макаров 2010: 99]. С другой стороны, данные некоторых опросов показывают, что после 10 лет обучения русский язык считают родным только 11 % и еще 4 % указали, что для них оба языка (русский и язык страны происхождения) являются родными [Воропаева, Кузнецов 2015: 78].

Освоение языка страны проживания — необходимое условие успешной интеграции в принимающее общество, но при этом очень важно, чтобы иммигрант сохранил и знание родного языка как «ключа» к родной культуре. Ведь язык — не только отражение реального мира, окружающего человека; он определяет в той или иной мере общественное самосознание народа, его менталитет, характер восприятия действительности [Донцов и др. 2014: 8].

Существует несколько организационных моделей обучения детей мигрантов русскому языку в условиях образовательной организации. Первый — интенсивное обучение языку в течение года в отдельной группе, но в том же образовательном учреждении. Второй — сочетание занятий в обычном

классе с дополнительными занятиями по русскому языку и возможностью организации обучения по индивидуальному плану и с использованием специализированных учебных пособий на обычных уроках. Третий — полное погружение иноязычных детей в новую языковую и культурную среду, посещение ими всех уроков наряду с обычными учащимися и возможность получения периодических консультаций. Выбор модели языковой адаптации зависит не только от уровня владения языком, но также и от возраста детей и их доли в классе. По мнению автора настоящей статьи, третий вариант возможен только в начальной школе, когда таких детей в классе один–два человека, при условии, что учитель обладает соответствующей квалификацией, включая методику обучения русскому языку как иностранному. Второй вариант подходит и для средней, и для начальной школы, когда детей-инофонов в классе не более трёх–четырёх человек. Если же число детей, слабо владеющих русским языком, превышает пять человек, оптимальным является первый вариант.

Автор полагает, что для успешной языковой адаптации иноязычных и иноэтничных учеников необходимо как можно более раннее включение их в государственную систему образования. Дети-дошкольники, оказываясь в русскоязычной среде, быстрее осваивают русскую речь и принятые у нас нормы поведения. Если же первичная социализация таких детей происходит в первом классе школы, ребенку бывает очень сложно одновременно осваивать русский язык и справляться с другими предметами, что зачастую служит причиной плохой успеваемости и возникновения ряда психологических комплексов и проблем. Тем более сложно таким детям стать успешными, если в российской школе они оказываются уже на средней ступени обучения.

Важным представляется оказание помощи детям из семей мигрантов в освоении предметной терминологии — особенно актуально это для средней и старшей школы. Часто ученика, слабо владеющего русским языком, преподаватели зачисляют

в отстающие, поскольку он не может решить задачу или провести элементарную лабораторную работу. При этом ребенок может неплохо разбираться в сути того или иного предмета, но всего лишь не понять условия, да и то из-за незнания одного-двух терминов или понятий. Поэтому в целях успешной языковой адаптации проводить специальные занятия по усвоению терминологии школьного цикла крайне важно.

Что касается особенностей языковой адаптации детей из разных регионов, педагоги, имеющие отношение к преподаванию русского языка как иностранного, отмечали, например, повышенную сложность постановки правильного произношения у детей из Юго-Восточной Азии и Китая; трудности, которые испытывают с освоением родов и падежных форм существительных ираноязычные и тюркоязычные ребята из Средней Азии (в таджикском, узбекском, киргизском языках, например, категория рода вообще отсутствует); сложности со склонением имен прилагательных, притяжательных местоимений и порядковых числительных при обучении детей из Закавказья и т. п.

Важным условием адаптации является организация дополнительных занятий по русскому языку для детей, слабо им владеющих, особенно на среднем уровне обучения, и обязательное применение на этих занятиях методики преподавания русского языка как иностранного. Овладение этой методикой важно, в условиях современной социокультурной среды, не только для преподавателей русского языка и литературы, но и для педагогов-предметников. Такой подход позволяет не только полноценно адаптировать детей-инофонов, но и повысить общие результаты класса — ведь чем однороднее коллектив обучающихся по уровню своих возможностей восприятия учебной информации, тем проще педагогу давать материал.

Обращение к зарубежному опыту, в частности опыту США, позволяет также апробировать в России такие методы содействия языковой адаптации, как организация работы в парах нового ученика из семьи международных мигрантов

с другим учащимся, который говорит на родном языке нового ученика. Таким образом, педагог получит помощь в объяснениях, переводе непонятных терминов, текущей помощи новому ученику. Тексты российских учебников зачастую сложны по терминологии не только для инофонов, но и для носителей языка [Уша 2014: 28].

Главным при любой организации действий по языковой адаптации обучающихся из семей мигрантов, безусловно, является коммуникативный подход. Русская речь должна стать для ребенка-инофона средством общения и решения возникающих проблем, освоения навыков этикета. Важно, чтобы такой ребенок освоил интонационные средства русского языка для выражения эмоциональных состояний, переживаний, оценки поведения. Низкий уровень владения интонационным арсеналом русского языка сейчас, к сожалению, характерен для большинства школьников и даже взрослых, поэтому крайне важно, чтобы на дополнительных занятиях по русскому языку с детьми из семей мигрантов этой теме уделялось повышенное внимание.

Даже если ребенок хорошо владеет русским языком, при обучении в российских школах и колледжах он может встретиться с определенными трудностями, связанными именно с низкой степенью культурной адаптации. Чтобы преодолеть эти трудности, педагоги, работающие с этими детьми, должны владеть приемами и методами межкультурного образования. Для этого необходимо повышать квалификацию учителей, знакомить их с особенностями быта и традиций разных стран и народов, чтобы в нужный момент они бы смогли проявить педагогическое мастерство.

Для решения этой задачи ценным может оказаться опыт, представленный педагогами нескольких столичных колледжей. На практике сложилось, что педагогу в его работе в классах с большой долей учащихся из семей международных мигрантов, если при этом состав класса более-менее однородный с точки зрения этнокультурной принадлежности, помогают тьюторы,

роль которых берут на себя другие студенты, как правило, того же потока и/или той же группы. С точки зрения совершенствования русского языка такое взаимодействие не очень продуктивно — желательно, чтобы с детьми-инофонами все же работали специально подготовленные педагоги, пусть и в режиме тьюторства или консультаций. А вот с точки зрения освоения культурных и социальных норм, элементарных знаний о социальной и культурной жизни России подобное «шефство» может оказаться очень продуктивным — именно потому, что общение будет происходить на родном языке, и понимание будет обеспечено. В общеобразовательных школах обязанность такого «шефства» могли бы возлагать на себя старшекласники, старшие по возрасту, что в полной мере соответствует укладу патриархальных культур и могло бы способствовать быстрому включению вновь прибывшего ребенка в социокультурное пространство России. Конечно же, при условии, что сам «шеф» владеет достаточным багажом знаний на этом направлении, в чем ему должны оказать помощь педагоги.

Скорейшей культурной адаптации детей младшего возраста можно и нужно содействовать через игровую терапию — путем проведения различных русских подвижных игр. По мнению психологов, народная подвижная игра обладает уникальным свойством, многократно воздействуя на телесность, включать ребенка в культурно-предметную среду с помощью невербальных текстов — поведенческих моделей, носителей традиции конкретного народа [Конькина 2013: 13]. Проигрывая что-то, ребенок проживает процесс как событие, которое происходило с ним самим. Ценным для любого ребенка из семьи мигрантов приобретением являются навыки взаимодействия, умение следовать определенным правилам и т.п. [Конькина, Савинова 2013: 4].

Автор настоящей статьи убежден, что при изучении российской культуры и истории крайне важно сформировать у зарубежных мигрантов адекватное представление об основах православия и о христианской морали, оказавших сильное

влияние на менталитет русского народа. Наряду со знанием о православии, важно, чтобы мигранты понимали, что они прибыли в многоконфессиональную страну, где сильны традиции взаимодействия разных религий и культур. Очень важно, чтобы процесс культурной адаптации детей из семей мигрантов в российское общество, усвоение ими культурных и поведенческих норм шел параллельно с усвоением этими детьми знаний о том, что российское общество — многонациональное, поликультурное, неоднородное по своим этническим и культурным характеристикам.

Литература

Бочарова Н. А., Розова О. Г., Уша Т. Ю., Матвеева Т. Н., Филимонова Т. А., Рашидова Д. Т., Миловидова О. В., Лысакова И. П. Русский букварь для мигрантов. Учебное пособие. Санкт-Петербург, 2014.

Воропаева А. В., Кузнецов И. М. Особенности адаптации детей мигрантов в российской действительности // Социология образования. 2015, № 2.

Выхованец О. Д., Прохорова А. В., Савинкова Ю. К. и др. Трансформация идентичности трудовых мигрантов как одна из составляющих становления гражданского общества в России. Москва, 2015.

Дети мигрантов в российских школах и на родине: доступ к образованию и проблемы обучения. Образование для всех и миграция. Сборник материалов. ООН–Женщины. Москва, 2012.

Донцов А. И., Перелыгина Е. Б., Караваева Л. П. Межкультурные взаимодействия и социальная дистанция // Национальный психологический журнал. 2014, № 2 (14).

Какорина Е. В., Костылева Л. В., Савченко Т. В., Синева О. В., Шорина Т. А. Русский язык: от ступени к ступени. Учебно-методический комплект в шести книгах. Москва, 2014.

Каленкова О. Н., Феоктистова Т. Л. Методические материалы для тестирования детей-инофонов по русскому языку. Москва, 2009.

Конькина Е. В. Воспитание культуры здоровья в традициях народной педагогики. Москва, 2013.

Конькина Е. В., Савинова И. А. Адаптация детей мигрантов: способы решения проблемы // Современная педагогика. 2013, № 12. [<http://pedagogika.snauka.ru/2013/12/1998>] (дата обращения: 28.10.2014).

Линия учебно-методического комплекта «Русский язык и литературное чтение. Предметная линия для детей мигрантов и переселенцев (1–4 классы). Москва, 2013.

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

Лысакова И. П., Железнякова Е. А., Пашукевич Е. С. Азбука вежливости для мигрантов. Санкт-Петербург, 2014.

Макаров А. Я. Особенности этнокультурной адаптации детей мигрантов в московских школах // Социологические исследования. 2010, № 8.

Международная миграция и развитие. Доклад экспертов Генеральной Ассамблеи ООН. 2016. [<http://modelun.ru/reports/GA-Report.pdf>] (дата обращения: 23.06.2016).

Мукомель В. И. Адаптация и интеграция мигрантов // И. С. Иванова (ред.) Миграция в России 2000–2012. Хрестоматия. В 3-х т. Т. 1, ч. 2. Москва, 2013.

Обучение русскому языку детей мигрантов. Статьи и методические материалы. Ред. Т. В. Горских. Томск, 2012.

Омельченко Е. А. Адаптация детей мигрантов в образовательном учреждении: как помочь директорам и педагогам в решении проблемы? // Этнодиалоги. Научно-информационный альманах. 2015, № (48). С. 108–120.

Омельченко Е. А. Социологические подходы к исследованию проблемы интеграции детей мигрантов в образовательной среде // Социология образования. 2014, № 7. С. 116–130.

Русский язык в новых независимых государствах: результаты комплексного исследования. Под. ред. Е. Б. Яенко, Е. В. Козиевской, К. А. Гаврилова. Москва, 2008.

Синёва О. В. Русский язык: от ступени к ступени. Произношение, чтение, письмо. Москва, 2012.

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

Шорина Т. А. Говорит Москва: слушайте и запоминайте. Уроки аудирования. Москва, 2013.

Kymlicka W. Multiculturalism: Success, Failure and the Future. Washington, DC, 2012.

The Migration Policy Puzzle: Sharing Responsibilities for Managing Immigration and Integration. Athens, 2009. P.15.

OECD Thematic Review on Migrant Education. Country Background Report for Austria. March, 2009. [www.oecd.org/education] (дата обращения: 12.08.2015).

References

Bocharova N. A., Rozova O. G., Usha T. Yu., Matveeva T. N., Filimonova T. A., Rashidova D. T., Milovidova O. V., Lysakova I. P. Russkiy bukvar' dlya migrantov. Uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg, 2014. (In Russ.)

Deti migrantov v rossiiskikh shkolakh i na rodine: dostup k obrazovaniyu i problemy obucheniya. Obrazovanie dlya vseh i migratsiya. Sbornik materialov. OON–Zhenshchiny. Moskva, 2012. (In Russ.)

Dontsov A. I., Pereylygina E. B., Karavaeva L. P. Mezhekul'turnye vzaimodeystviya i sotsial'naya distantziya // Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal. 2014, № 2 (14). (In Russ.)

Kakorina E. V. Kostyleva L. V., Savchenko T. V., Sineva O. V., Shorina T. A. Russkiy yazyk: ot stupeni k stupeni. Uchebno-metodicheskiy komplekt v shesti knigakh. Moskva, 2014. (In Russ.)

Kalenkova O. N., Feoktistova T. L. Metodicheskie materialy dlya testirovaniya detei-inofonov po russkomu yazyku. Moskva, 2009. (In Russ.)

Kon'kina E. V. Vospitanie kul'tury zdorov'ya v traditsiyakh narodnoy pedagogiki. Moskva, 2013. (In Russ.)

Kon'kina E. V., Savinova I. A. Adaptatsiya detei migrantov: sposoby resheniya problemy // Sovremennaya pedagogika. 2013,

№ 12. [<http://pedagogika.snauka.ru/2013/12/1998>] (accessed: 28.10.2014).

Kymlicka W. Multiculturalism: Success, Failure and the Future. Washington, DC, 2012.

Liniya uchebno-metodicheskogo kompleksa «Russkiy yazyk i literaturnoe chtenie. Predmetnaya liniya dlya detei migrantov i pereselentsev (1–4 klassy). Moskva, 2013. (In Russ.)

Lomakina I. S. Problemy mul'tikul'turalizma v sfere obrazovaniya ES // *Pedagogika*. 2015, № 2. (In Russ.)

Lysakova I. P., Zheleznyakova E. A., Pashukevich E. S. Azbuka vezhlivosti dlya migrantov. Sankt-Peterburg, 2014. (In Russ.)

Makarov A. Ya. Osobennosti etnokul'turnoy adaptatsii detei migrantov v moskovskikh shkolakh // *Sotsiologicheskie issledovaniya*. 2010, № 8. (In Russ.)

Mezhdunarodnaya migratsiya i razvitie. Doklad ekspertov General'noi Assamblei OON. 2016. [<http://modelun.ru/reports/GA-Report.pdf>] (accessed: 23.06.2016). (In Russ.)

Mukomel' V. I. Adaptatsiya i integratsiya migrantov // *I. S. Ivanova* (ed.) *Migratsiya v Rossii 2000–2012. Khrestomatiya*. In 3 volumes. V. 1, part 2. Moskva, 2013. (In Russ.)

The Migration Policy Puzzle: Sharing Responsibilities for Managing Immigration and Integration. Athens, 2009. P.15.

Obuchenie russkomu yazyku detei migrantov. Stat'i i metodicheskie materialy. Ed. T. V. *Gorskikh*. Tomsk, 2012. (In Russ.)

OECD Thematic Review on Migrant Education. Country Background Report for Austria. March, 2009. [www.oecd.org/education] (accessed: 12.08.2015).

Omel'chenko E. A. Adaptatsiya detei migrantov v obrazovatel'nom uchrezhdenii: kak pomoch' direktoram i pedagogam v reshenii problemy? // *Etnodialogi. Nauchno-informatsionnyi al'manakh*. 2015, № (48). P. 108–120. (In Russ.)

Omel'chenko E. A. Sotsiologicheskie podkhody k issledovaniyu problemy integratsii detei migrantov v obrazovatel'noy srede // *Sotsiologiya obrazovaniya*. 2014, № 7. P. 116–130. (In Russ.)

Russkiy yazyk v novykh nezavisimyykh gosudarstvakh: rezul'taty kompleksnogo issledovaniya. Eds. E. B. Yaenko, E. V. Kozievskoi, K. A. Gavrilova. Moskva, 2008. (In Russ.)

Shorina T. A. Govorit Moskva: slushaite i zapominaite. Uroki audirovaniya. Moskva, 2013. (In Russ.)

Sineva O. V. Russkiy yazyk: ot stupeni k stupeni. Proiznoshenie, chtenie, pis'mo. Moskva, 2012. (In Russ.)

Usha T. Yu. Opyt yazykovoi adaptatsii inofonov kak otrazhenie migratsionnoy politiki // Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena. 2014, № 170. (In Russ.)

Voropaeva A. V., Kuznetsov I. M. Osobennosti adaptatsii detei migrantov v rossiiskoy deistvitel'nosti // Sotsiologiya obrazovaniya. 2015, № 2. (In Russ.)

Vykhovanets O. D., Prokhorova A. V., Savinkova Yu. K. et al. Transformatsiya identichnosti trudovykh migrantov kak odna iz sostavlyayushchikh stanovleniya grazhdanskogo obshchestva v Rossii. Moskva, 2015. (In Russ.)

Омельченко Елена Александровна

Московский педагогический государственный университет
Комиссия по науке и образованию Совета по делам национальностей при Правительстве Москвы
Москва, Россия

Omelchenko Elena Alexandrovna

Moscow State University of Education
Commission on Science and Education of the Council for Nationalities in the Government of Moscow
Moscow, Russia
aalenom@gmail.com; etno1@dol.ru