

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МИГРАЦИЯ. ШКОЛЫ, ВУЗЫ, МУЗЕИ РОССИИ КАК АГЕНТЫ АДАПТАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МИГРАЦИЯ.
ШКОЛЫ, ВУЗЫ, МУЗЕИ РОССИИ
КАК АГЕНТЫ АДАПТАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ**

Издательство Томского университета
2019

УДК 371.212.062.3-044.332
ББК 4481.43
О23

*Работа осуществлена в рамках проекта РФФИ № 18-49-700003
и проекта № 8.1.27.2018, выполненного при поддержке Программы
повышения конкурентоспособности ТГУ*

Рецензенты:

д-р психол. наук Э.И. Мещерякова,
д-р ист. наук В.В. Амелин

Авторский коллектив:

Н.Л. Антонова, А.Ю. Борзова, Т.А. Булатова, Т.В. Васильева,
А.П. Глухов, И.А. Гринько, Е.Ю. Гусева, С.Д. Джанызакова,
Е.А. Дворкина, Е.Ю. Кошелева, Т.В. Криворучко, А.В. Меренков,
И.В. Нам, Е.А. Омельченко, Ю.Д. Полякова, О.А. Ускова,
А.А. Садырин, Е.И. Самофалова, А.Е. Солдатова, А.А. Шевцова

Образовательная миграция. Школы, вузы, музеи России как
О23 агенты адаптации и интеграции: колл. монография / под ред.
Е.Ю. Кошелевой. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2019. – 248 с.

ISBN 978-5-7511-2569-1
DOI 10.17223/978-5-7511-2569-1

Коллективная монография посвящена основным аспектам учебной, социокультурной и языковой адаптации и интеграции школьников и студентов из-за рубежа, которые обучаются в институтах российской системы образования. Исследование выполнено на примере кейсов Томска, Екатеринбурга и Москвы.

Для широкого круга читателей: социологов, антропологов, миграциологов, учителей и преподавателей, работающих с образовательными мигрантами, административного персонала вузов и школ.

УДК 371.212.062.3-044.332
ББК 4481.43

ISBN 978-5-7511-2569-1

© Коллектив авторов, 2019
© НИ ТГУ, 2019
© Администрация Томской области, 2019

Раздел 1

ОБУЧЕНИЕ МИГРАНТОВ В РОССИИ (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ)

Глава 1

ОБУЧЕНИЕ МИГРАНТОВ В ЗЕРКАЛЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ОПЫТА БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И СССР

Введение

В современном мире образование воспринимается как основной механизм построения общества, с одной стороны, и рассматривается как фактор глобального развития стран – с другой. При этом особое значение имеют его качественные характеристики, которые обуславливают национальную идентичность.

В связи с этим следует подчеркнуть, что в условиях глобализации, которая имеет место и в области образования, особую роль играет национальная школа. Именно школа позволяет сохранять традиции, накопленные человечеством в различных системах образования в течение столетий, и развивать национальный потенциал. Российская система образования, складывавшаяся веками и продолжающая действовать в странах постсоветского пространства, позволяет России сохранять научный авторитет. Это дает огромное преимущество в современном мире, так как все страны СНГ объединяет общая традиция советской школы, которая по праву считалась и продолжает оставаться одной из лучших в мире. И в этом смысле русский язык играет особую роль уже в силу того, что выполняет наднациональную функцию.

Ухудшение качества жизни и обвал национальных экономик привели к неконтролируемым и необратимым миграционным процессам на всей территории бывшего СССР. В связи с этим появилось такое понятие, как рынок мобильности рабочей силы. Как правило, мигранты не владеют русским языком в силу сложившихся обстоя-

тельств, поэтому возникает необходимость их интенсивного обучения русскому языку в сжатые сроки. В российской школе методики в течение нескольких столетий разрабатывалось особое направление – русский язык как иностранный (далее – РКИ). Именно оно как нельзя лучше подходит для этого контингента, потому что обладает необходимым инструментарием для обучения русскому языку с «нуля». О справедливости этих слов свидетельствует и закон об обязательном государственном экзамене для трудящихся-мигрантов на базовом уровне (уровень А2). Кроме того, встает проблема адаптации и интеграции мигрантов в российское общество, так как в Россию приезжают многодетные семьи, в связи с этим перспективной считается семейная модель миграции¹.

Таким образом, актуальность темы не вызывает сомнения – вопрос, как лучше **организовать обучение русскому языку трудовых мигрантов и членов их семей**², стоит перед методикой преподавания русского языка как иностранного и как неродного на протяжении последних 20 лет. Эта проблема не нова, она успешно решалась в России на протяжении столетий. Как и в любом деле, в языковой политике каждого многонационального государства можно найти и успехи, и неудачи, обусловленные всем ходом его исторического развития. Поэтому так важен современный взгляд на историю становления системы обучения и преподавания русского языка в Российской империи и СССР.

Известно, что ошибки, совершенные в языковой политике в прошлом, существенным образом отражаются на развитии билингвального образования в настоящем, поэтому следует изучать опыт наших предшественников, брать из него все положительное, чтобы не допустить повторения ошибок, с последствиями которых мы сталкиваемся до сих пор.

Существует множество исследований, посвященных данной теме. Проблемы обучения русскому языку как неродному успешно

¹ Отношение к русскому языку: три типа стран [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://demoscope.ru/weekly/2008/0329/tema08.php>. С. 110.

² В настоящее время можно с сожалением констатировать, что в государствах, образовавшихся после распада СССР, русский язык утратил не только образовательный статус языка обучения, но и социолингвистический статус – языка межнационального общения. Поэтому в большинстве государств, участников СНГ, русский язык получил статус русского как иностранного.

решались и в Российской империи, и советский период, когда были созданы и плодотворно работали в Москве научно-исследовательские институты:

- Институт преподавания русского языка в национальной школе (НИИ ПРЯНШ АПН СССР);

- Институт национальных школ (НИИ национальных школ АПН РСФСР).

В них работали специалисты, владевшие языками народов СССР. В этих научных учреждениях велись теоретические и практические исследования, разрабатывались программы для школ, создавались учебники по русскому языку как неродному.

Необходимость билингвального образования, как показывает история, обуславливается разрушением действующего *цивилизационного кода* (жизненного обустройства и жизненных ценностей) и приходящим на смену ему другим. В периоды наивысшего проявления этого кода, который находит соответствующее проявление в языке, *система образования*, как правило, *монолингвальна*.

На протяжении всего существования российской цивилизации можно отметить **противоборство двух основных цивилизационных кодов – церковнославянского и западноевропейского**. Разновидность последнего, на наш взгляд, определяла развитие общества в советский период.

Наличие национальной идеи является важнейшим условием для выживания такого многонационального государства, как Россия: «Эти идеи для нации были разными, но всегда объединяющими и потому спасительными. Образное сравнение российской истории с лестницей, где каждый новый исторический подъем осуществляется с появлением очередной Национальной идеи»¹.

В целом национальная идея российского государства сводится к следующему:

- поиски путей единения, общности наций и народностей;
- «исторически сложившийся евразийский тип нашего соотечественника, обладающего специфическими чертами восточной мудрости и западного рационализма»;
- толерантность как следствие взаимного обогащения культур;

¹ Маслова Н.В. Национальная идея как потребность времени. М., 2000. С. 5.

– религиозная терпимость, базирующаяся на специфических особенностях русского православия, основанная на любви к ближнему и обогащенная религиями Востока, объединяющее начало которых – совершенствование человека и общества;

– многонациональный характер культуры русского мира;

– идеи «русского космизма» (философия В. Соловьева, Н. Бердяева, В.И. Вернадского).

Новизна предлагаемого исследования заключается в том, чтобы **с позиции трансляции цивилизационных ценностей**, которая является задачей системы образования, **представить ретроспективу билингвального образования в России и предложить авторское видение данной проблемы как смену цивилизационных кодов:**

1. IX–XV вв. – церковнославянский цивилизационный код.

2. XVI–XVII вв. – смена кода, связанная с объединением славянских земель вокруг Москвы, формированием самосознания народа, церковно-религиозным «расколом», изменением написания (используется полуустав), продвижением русского языка на Кавказ, в Поволжье («миссионерские» школы).

3. XVIII в. – влияние западного цивилизационного кода (введение билингвального образования в Российской империи, языки обучения: русский, немецкий, французский, появление «русских школ» при Петре I и их развитие в эпоху Екатерины II).

4. XIX в. – распад церковнославянской цивилизации (в качестве теоретической базы билингвального образования в Российской империи принимаются две концепции – Н.И. Ильминского и И. Гаспринского).

5. XX в. – смена кода, основным концептом которого становится «советский народ», а идея «братства народов» положена в основу билингвального образования в СССР.

6. 90-е гг. XX в. – настоящее время: поиски цивилизационных ценностей.

Предложенная периодизация, отражающая смену цивилизационно-культурных кодов, проявляется в подходах к организации системы образования в каждый конкретный период. Проведенное исследование позволяет констатировать, что билингвальное образование всегда выступает транслятором цивилизационного кода, поэтому каждый период требует изменений содержания обучения, способст-

вующего утверждению определенных ценностей и культурных констант общества¹.

В данной работе авторы подробно анализируют систему билингвального образования в СССР, так как именно методики обучения русскому языку, разработанные и апробированные в этот период, востребованы и находят достойное продолжение и развитие в настоящее время, когда одним из приоритетных направлений рассматривается обучение детей мигрантов русскому языку. И в этом случае методика преподавания РКИ успешно зарекомендовала себя в российских полиэтнических классах: на ее основе уже созданы многочисленные учебные комплексы. Особенно хочется отметить 18 национально-ориентированных учебников, созданных авторским коллективом под руководством М.Н. Вятютнева в 80-е гг. XX в. в Институте русского языка им. А.С. Пушкина.

Принципиальное отличие методики обучения русскому языку как неродному (далее – РКН) заключается в ее ориентации на функционально-коммуникативную грамматику, направленную на практическое владение языком и формирование коммуникативной компетенции пользователей в разных сферах общения.

Представим далее в исторической ретроспективе обзор концепций и моделей билингвального обучения, которое базируется на ценностях определенного цивилизационного кода, транслирование которого и является задачей образования.

1. Билингвальное образование в России IX–XIX вв.

Развитие билингвизма ведет свое начало со времен Киевской Руси. С первых лет становления российского государства его население изначально было многонациональным, в связи с этим *русский язык де-факто* получил статус языка межнационального общения.

Установление экономических, политических и культурных связей с Москвией естественным образом послужило толчком к изучению русского языка заморскими коммерсантами, поэтому уже в XV в. появляются первые описания русского языка как иностранного, сделанные авторами-иностранцами, которых в первую очередь интересовал русский разговорный язык. В это же время появляются

¹ Васильева Т.В., Ускова О.А. Русский язык в многоязычном мире: вопросы статуса и билингвального образования. М.: Янус-К, 2016.

первые национально-ориентированные учебные материалы, адресованные пользователям с немецким, французским, английским и польским языками, т.е. мы видим попытки описания русского разговорного языка с позиции функциональной грамматики. Выпускаются многоязычные разговорники и переводные словари, а также различного рода грамматики, которые стали предтечей описательной грамматики В.А. Ададунова (Краткая грамматика (1731), изданная как приложение к лексикону Вейсмана на немецком языке) и грамматики М.В. Ломоносова. Таким образом, та огромная языковедческая работа, которая была проделана иностранными специалистами в XV–XVIII вв., положила начало созданию функциональной и описательной грамматики русского литературного языка.

В 1846 г. выходит книга «Уроки русского языка» А. Охотина, в предисловии к которой говорится о существовании многих грамматик русского языка в зависимости от адресата:

- а) для тех, у кого русский язык родной, и
- б) для тех, у кого русский язык иностранный.

Уже тогда лингвисты четко осознавали разницу между функциональной и описательной грамматиками.

Языковая политика Российской империи также учитывала многонациональный и многоконфессиональный характер государства, что требовало билингвальной системы образования, которая предполагала обучение одновременно на русском и национальных языках. При этом к каждому региону был «индивидуальный» подход (европейская часть России, Сибирь и национальные окраины). Появлялись «миссионерские» школы (в основном в Приуралье, Сибири и на Крайнем Севере) и «братские» школы (в основном в Поволжье).

В Российской империи для обучения народов, не имевших своей письменности, первоначально использовались учебники для русских школ. Но специалисты понимали необходимость создания особой методики преподавания русского языка данному контингенту учащихся, что вылилось в принятие основных направлений новой политики в сфере образования только в последней трети XIX в.

Концепция билингвального образования как такового окончательно сформировалась в последней трети XIX в. в двух ее вариантах – Н.И. Ильминского и И. Гаспринского.

Концепция Н.И. Ильминского представляла собой концептуальный вариант национальной школы как один из компонентов россий-

ской системы билингвального образования. Она была представлена министром народного образования Д.А. Толстым и одобрена императором Александром II в 1870 г. Все нерусские народы были разделены на две группы по религиозному признаку: а) инородцы-христиане и б) татары-магометане (мусульманское население) и на три группы по уровню владения русским языком:

1) мало обрусевшие и почти не знающие русского языка (в местностях с однородным нерусским населением) – РКИ;

2) владеющие русским языком в той или иной степени (в местностях с населением, смешанным из природных русских и инородцев) – РКН;

3) свободно владеющие русским языком (достаточно обруселые инородцы, живущие смешанно с русскими или со сплошным русским населением) – билингвы.

Таким образом, были заложены основы двух специальных методик преподавания русского языка, которые в XX в. получили название «Методика преподавания русского языка как неродного» (РКН) - для второй группы учащихся и «Методика преподавания русского языка как иностранного» (РКИ) – для первой группы, а во второй половине XX в. – для иностранных граждан.

К третьей группе учащихся были отнесены лица с координативным или субординативным типом билингвизма, что, по сути, и заложило основы билингвального образования в России. Для них специальная методика не разрабатывалась, и они обучались в начальных училищах на общих основаниях.

Процесс обучения русскому языку на территориях с мусульманским населением был аналогичным: открывались государственные сельские и городские училища, первоначально в них работали только русские учителя со знанием национального языка, а по мере подготовки национальных кадров в учебном процессе стали принимать участие педагоги других национальностей. При обучении девушек-мусульманок обязательным требованием было наличие отдельных классов и специализированных училищ, которые финансировались государством.

Главное отличие содержания обучения мусульманского контингента учащихся заключалось в том, что школьники были освобождены от изучения христианской религиозной литературы и церковнославянского языка. Вместо этого в определенные часы по согласо-

нию с учителем русского языка преподавались основы ислама, что оплачивалось мусульманской общиной.

Однако в 1880-х гг. появляется система билингвального образования И. Гаспринского, согласно которой русский язык являлся обязательным предметом светского образования на родном языке. При этом только часть дисциплин преподается на русском языке. Такие «новометодные» школы получают распространение в мусульманских регионах (Крым, Азербайджан, Средняя Азия). Открываются сотни русско-азербайджанских, русско-татарских, русско-башкирских, русско-казахских и других школ, и по сути дела система И. Гаспринского до сих пор используется на постсоветском пространстве. (Ср.: 3-й тип в концепции русской школы за рубежом, разработанный Россотрудничеством).

Таким образом, к концу XIX в. в России оформились два варианта билингвального образования:

а) система Н.И. Ильминского – **национально-ориентированное обучение на двух языках с учетом конфессиональной принадлежности учащихся;**

б) система И. Гаспринского – **светское образование на родном для учащихся языке с обязательным изучением русского.**

2. Билингвальное образование в Советской России: довоенный период

XX в. отмечен поиском новых жизненных ценностей российского государства, уже соответствующего реалиям изменившегося глобализованного мира. Напомним, что советский период развития билингвального образования продолжался с 1917 г. до конца 80-х гг. XX в. В соответствии с языковой политикой СССР русский язык позиционировался как государственный и язык межнационального общения, однако статус русского языка не был юридически закреплен ни в одном из правовых документов¹.

Как уже отмечалось, смена цивилизационного кода всегда сопровождается изменениями в языковой политике и идеологии. Первый этап советского периода (1919–1938 гг.) характеризуется изменениями в системе русского языка: массово появляются неологизмы,

¹ Конституция СССР, Законы о языках 1991. С. 19. Законы о языках 1998. С. 249.

окказионализмы и новые слова, называющие новые понятия и объекты социалистической действительности. В течение XX в. в языке остаются основные лексические единицы, отражающие реальность.

Только после этого начинается новый этап развития билингвального образования в СССР, цель которого – продвижение русского языка, сформировавшегося за 20 лет, прошедшие после Октябрьской революции 1917 г.: многие слова, называющие реалии Российской империи, перешли в пассивный словарь, им на смену пришли новые лексические единицы, которые получили осмысление в виде новых концептов в условиях складывающегося цивилизационного кода, отражающего новые советские реалии. Эти изменения были зафиксированы в словаре Д.Н. Ушакова (1936 г.).

В 20–30-е гг. XX в. языковая национальная политика претерпела значительные изменения по сравнению с той, которая проводилась Российской империей. Доминировала ленинская модель, основным положением которой был тезис о равноправии языков всех народов нового социалистического государства. Это нашло выражение в концепции «коренизации», которая предполагала отказ от придания русскому языку статуса государственного и замену его национальными языками (Декларация прав народов России, 1917 г.).

Возобладавшая концепция языковой политики в России являла собой компромиссный вариант из тех, которые получили практическое воплощение в Западной Европе:

- ассимиляция (Великобритания и Франция);
- равноправие языков (Швейцария);
- культурно-национальная автономия (Австро-Венгрия).

Для достижения поставленных государством целей осуществлялись следующие мероприятия.

Перевод делопроизводства на национальные языки. К 1925 г. основные титульные нации получили законодательно оформленные государственные образования в форме союзных и автономных республик, в каждой из которых был принят соответствующий закон об употреблении национального и русского языков.

В многонациональных регионах пытались задействовать в делопроизводстве языки всех проживающих на данной территории народов. Например, в Дагестане в этих целях использовались даже уст-

ные формы рутульского, агульского и других бесписьменных языков¹.

Унификация письменности национальных языков. Решение этой задачи потребовало:

- выбора унифицированной системы письменности между кириллицей, латиницей, традиционным арабским письмом (для 16 языков Российской империи²) и реформированной арабицей;
- разработки алфавитов для бесписьменных языков на основе унифицированной графики;
- создания кодифицированных вариантов национальных языков на основе выбранных опорных диалектов.

Следует отметить, что поставленные задачи были очень сложными в силу неоднородности развития национальных языков на территории СССР. Так, грузинский и армянский языки имели и имеют глубокие традиции не только собственной письменности, но и колоссального литературного и научного наследия.

Некоторые немусульманские народы также к этому времени пользовались собственным традиционным письмом, например, бурятский и калмыцкий языки – старомонгольским; идиш, татарский и бухаро-еврейский языки – еврейским алфавитом; немецкий (Поволжье) – латиницей. Но, естественно, наибольшее распространение имела кириллица: русский, украинский, белорусский языки, а с XIX в. – чувашский, мордовский, коми и другие языки народов, получивших к этому времени письменность благодаря усилиям последователей Н.И. Ильминского.

Следует подчеркнуть, что унификация алфавитов – явление не чисто российское, а мировое. И в этом смысле показательно, что в период 20–30-х гг. XX в. начинают разрабатываться искусственные языки (например, эсперанто Зоменгофа), что, несомненно, идёт в русле поиска общемировых ценностей. Поэтому попытки унификации письменности на территории России (СССР) можно считать проявлением процесса глобализации.

¹ Дешериев Ю.Д. Взаимодействия развития языков и культур в развитом социалистическом обществе (важнейшие итоги и перспективы) // Взаимодействие развития национальных языков и национальных культур. М., 1980. С. 230–231.

² Зак Л.М., Исаев М.И. Проблемы письменности народов СССР в культурной революции // Вопросы истории. 1966. № 2. С. 4.

Стремлением смены цивилизационного кода в сторону европеизации объясняется отказ от арабицы, так как она вела к созданию анклава «мусульманского мира» в рамках СССР, а кириллица ассоциировалась с ценностями русского цивилизационного кода, в свою очередь, латиница в силу малой распространенности на территории России удовлетворяла требованиям эпохи: с одной стороны, не имела связи с культурно-цивилизационным кодом народов России, а с другой – символизировала новые (западные) ценности.

В целях решения поставленной задачи унификации письменности национальных языков требовалось провести большую языковедческую работу. Так, были образованы Всесоюзный центральный комитет нового алфавита (ВЦКНА, 1925 г., Баку) и Государственная терминологическая комиссия, результаты работы которой впечатляют:

- к началу 1930-х гг. на латиницу были переведены языки мусульманских общин, а также бурятский, калмыцкий, ассирийский, цыганский, молдавский, татский, бухаро-еврейский языки и коми. Однако мордовский, марийский и удмуртский языки сохранили кириллицу. Для 13 языков малых народов Севера был разработан единый алфавит, утвержденный в 1931 г.¹ А согласно списку ВЦКНА 1936 г. из 102 народностей СССР только 12 не имели письменности на родном языке;

- терминологическая деятельность: разработка терминологии и соответствующих двуязычных словарей (например, 1933 г.: лексический минимум научно-технического профиля для тюркских языков);

- на этой базе были созданы учебно-методические материалы по обучению национальным языкам всех категорий учащихся – как представителей титульной нации, так и русскоязычных граждан: 1929 г. – учебники и учебные пособия на 56 языках, 1934 г. – на 104 (Центриздат);

- издательская деятельность: 1936 г. – книги на 99 языках народов СССР (исключая русский) тиражом 108 млн экземпляров;

- переводческая деятельность: на языки народов СССР переводилась как общественно-политическая (например, перевод Н.Н. Поппе на бурятский язык «Тезисов о Фейербахе» К. Маркса),

¹ Вахтин Н.Б. Коренное население Крайнего Севера Российской Федерации. СПб., 1993. С. 29.

так и художественная литература (1937 г. – переводы произведений А.С. Пушкина, в том числе на редкие языки – корякский, эвенкийский, черкесский, ассирийский и др.).

Кроме того, государство предусматривало финансовое поощрение за разработку учебников по национальным языкам и переводы литературы на русский язык (1921–1934), в системе высшего образования – подготовку научных и педагогических кадров (филологи и учителя национальных языков).

Введение требований для государственных служащих владения национальным языком. В целях повышения мотивации изучения национальных языков устанавливалась повышенная оплата труда от 5 до 15 %, предоставлялись преимущества при приеме на работу и дополнительные льготы. Также были созданы методические пособия для данной категории пользователей (1930–1934), введена система уровней владения языком и соответствующая сертификация.

Вся эта колоссальная работа была вызвана тем, что не все языки титульных наций, получивших собственные государственные образования (статус союзной республики), обладали соответствующими лингвистическими возможностями: более 70 языков не имели даже собственной письменной традиции (30-е гг. XX в. вошли в историю советской лингвистики как период создания алфавитов для бесписьменных языков народов СССР) и тем более развитой стилистической системы, которая является необходимым условием для обслуживания всех функций, которые выполняет государственный / официальный язык.

Последствием проводимой в этот период языковой политики явилось снижение роли русского языка в системе билингвального образования СССР. Если в 1900 г. *свыше 90 % учащихся* получали образование в начальных школах *на русском языке*, то в 1925 г. их количество сократилось на одну треть при расширении образования на национальных языках. При этом русский язык сохранялся как обязательный предмет в школах с обучением на национальном языке, получивших после октября 1917 г. в структуре системы единой школы особый статус учебного заведения – национальная школа.

Следует отметить, что эта ситуация имела под собой фундаментальное обоснование: в этот период главная задача государства формулировалась как ликвидация безграмотности населения – опреде-

ляющий фактор модернизации экономики страны. Приведем некоторые статистические данные. Несмотря на колоссальные усилия российского государства, предпринятые в XIX в. для просвещения граждан на всей территории страны, тем не менее уровень образования населения оставался крайне низким.

С методической точки зрения, обучение грамотности (основам чтения и письма) наиболее эффективно проводить на родном языке учащихся. Именно это обстоятельство определило концепцию национальной школы, основоположником которой следует считать И. Гаспринского. По этой модели были написаны учебники русского языка для народов, не имевших собственной письменной традиции.

Несомненной заслугой методистов 20–30-х гг. XX в. явилось теоретическое обоснование и развитие концепции И. Гаспринского о билингвальном образовании, предполагающем сохранение национальной идентичности:

- начальное образование на родном (национальном) языке;
- среднее образование – билингвальное;
- старшая школа – на русском языке.

Данная система была введена в 40-х гг., а русский язык стал обязательным предметом с 1938 г. Таким образом, советская методическая наука использовала идеи И. Гаспринского, и Н.И. Ильминского: развитие концепции Н.И. Ильминского позволяло «через просвещение» внедрять новые цивилизационные ценности, а в регионах, которые имели образовательные традиции, и собственную методическую школу преподавания русского языка, как, например, на Кавказе, где сохранилась приверженность к концепции И. Гаспринского.

Полное среднее образование можно было получить только на русском языке, и это объяснялось тем, что государство гарантировало всеобщее начальное образование, которое предполагало вариативность – в национальной школе и в русскоязычной школе.

Обучение в старшей школе только на русском языке было связано с тем, что этот этап проходят только те учащиеся, которые намерены продолжать образование. Однако перевод высшего образования на национальные языки – процесс очень сложный (как показывает история билингвального образования в России в XVII–XVIII вв.) и не всегда возможный как по объективным, так и по субъективным причинам.

К *объективным причинам* можно отнести требование наличия сформированного метаязыка науки в системе данного языка. Этому требованию не соответствовало большинство языков титульных наций в СССР. Например, оказалось, что учебников по медицине, естественнонаучным и инженерным наукам не существует даже на украинском языке, не говоря уже о тех языках, которые только обрели письменную форму, что позволило начать процесс кодификации (азербайджанский, башкирский, дуганский, кабардинский, казахский, карачаевский, ненецкий, ногайский, осетинский, таджикский, узбекский, якутский и многие другие языки). Интересен тот факт, что в настоящее время Высшая аттестационная комиссия (ВАК) некоторых стран СНГ (Таджикистан, Киргизия) работает на русском языке, т.е. диссертации пишутся по-русски и защищаются на русском языке.

К *субъективным причинам* следовало бы отнести в первую очередь нежелание национальных советских элит развивать родной язык. Так, подготовка национальных кадров для управления государством имела своим следствием двуязычие образованной национальной элиты, которая предпочитала использовать родной язык в бытовой сфере общения, но справедливости ради заметим, что прежде всего это касалось тех наций, языки которых не имели письменной традиции. В отличие от национальных элит XVIII–XIX вв. формирующаяся советская национальная элита не осознавала значение родной культуры для сохранения национальной идентичности: «...грубо говоря, он получил образование как представитель русского языка, а в качестве представителя родного языка остался... обывателем»¹. Отметим, что и сегодня представители национальных элит (президенты и их окружение) стран СНГ говорят на отличном литературном русском языке.

Национальная языковая политика 20–30-х гг. XX в. не позволила реализовать все поставленные цели и задачи, а в некоторых моментах привела к отрицательным результатам, последствия которых ощущались даже в 80-е гг. XX в. Приведем некоторые примеры.

В Дагестане в 20-е гг. работа органов государственной власти осуществлялась в языковом плане на базе устной формы распро-

¹ Поливанов Е.Д. Родной язык в национальной партишколе // Вопросы национального партпросвещения. М., 1927. С. 77.

страненных на данной территории бесписьменных языков – рутульского, агульского и др.¹, но, конечно, такие опыты успешными быть не могли. Прежде чем проводить, как тогда говорили, «коренизацию» делопроизводства или прессы, надо было подготовить для этого языковую основу.

На Украине все делопроизводство переводилось на украинский язык, существенно сократилось издание периодической печати и книг на русском языке, кроме того, все русскоязычные трудящиеся обязаны были овладеть украинским языком под угрозой увольнения. Это требование просуществовало до 1938 г. Однако языковая реальность, как отмечал Г.К. Данилов, показывала, что русскоговорящее население предпочитало не реагировать на новые веяния, и в связи с этим перед государственными деятелями ставили задачу, которая формулировалась так: «Украинский пролетариат должен был преодолеть и уже в значительной мере преодолел говорение по-русски»².

Следующим шагом стала *кодификация языков народов СССР*. Дилетантский подход привел к тому, что грамматики разрабатывались без опоры на лингвистические исследования. За основу было взято утверждение, что язык тем совершеннее, чем больше его грамматический строй похож на русскую грамматику. Иногда это доходило до лингвистического абсурда, например, пытались доказать, что в марийском языке существует падежная система, аналогичная русской, а из грамматик тюркских языков исключали род или добавляли несуществующие части речи³.

Аналогия с рассматриваемым периодом прослеживается в национальной языковой политике независимых государств на постсоветском пространстве (Казахстан, Азербайджан, Молдова и др.), и современные деятели культуры предупреждают, что переход на латинскую графику сделает недоступным для молодого поколения огромное культурное наследие нации, написанное на кириллице.

Результаты периода «коренизации» противоречивы и не могут иметь общих критериев оценки для всех языков: алфавиты и пись-

¹ Дешериев Ю.Д. Указ. соч. С. 230–231.

² Данилов Г.К. Мои ошибки // Революция и язык. М., 1931. С. 9.

³ Алпатов М.В. 150 языков и политика: 1917–2000. М.: Крафт+, Институт востоковедения РАН, 2000. С. 91–92.

менности разрабатывались для языковых систем, принадлежащих к разным цивилизационным кодам, при этом все народы в той или иной степени пережили культурный шок. Но сама попытка унификации алфавита на базе нейтральной (латинской) графики имела в основе своей более глубокие причины: наличие критической массы необразованных людей в многонациональной стране рассматривалось как преимущество для внедрения новых ценностей, что, в свою очередь, могло облегчить процесс создания однородного общества.

Таким образом, первые десятилетия существования советского государства мы бы охарактеризовали как время экспериментов в области образования. С одной стороны, «коренизация», которая привела к тому, что в 1932 г. обучение в школах велось на 104 языках, в том числе на немецком и китайском. Этот опыт был бы очень интересен для современного билингвального образования в Евросоюзе и Соединенных Штатах Америки, где в настоящее время вопрос обучения на родном языке учащихся приобретает особую актуальность.

Романтический период всеобщего братства и экспериментов в истории билингвального образования России закончился в 1930 г., когда интересы государства потребовали от всех граждан владения государственным языком. В то же время действовавшая система была разработана для решения задачи ликвидации безграмотности, но не обеспечивала должного уровня образования, необходимого для модернизации экономики страны. Как показала практика, главной причиной неэффективности принятой билингвальной системы обучения явилась идея изучения двух алфавитов. В результате национальная школа не могла обеспечить достаточный уровень владения русским языком, а русская школа – национальным. К тому же уровень образования в русской школе был выше, чем в национальной, поэтому население поддерживало отказ от «коренизации».

Положительными моментами «коренизации» можно считать формирование концепции национальной идентичности и национального самосознания, что нашло отражение в «национальной школе», которая, несомненно, сыграла значительную роль в консолидации советского общества.

Следует также иметь в виду, что в условиях укрепления фашизма в Германии перед СССР встала задача создания централизованного государства, обязательным атрибутом которого является госу-

дарственный язык. Именно поэтому с 1938 г. началась замена новых алфавитов, созданных советскими лингвистами для бесписьменных народов на основе латиницы, кириллицей, что облегчало носителям этих языков изучение русского (государственного) языка. Для достижения этой цели были написаны грамматики национальных языков по типу русской, это создало основы для перевода образования на территории СССР на русский язык к 1941 г.

Однако в системе школьного образования был сохранен самостоятельный тип учебных заведений, функционирующих на родном (нерусском) языке, который позже получил наименование «*национальная школа*», которая просуществовала в республиках СССР до его распада, а сейчас переживает кризис на территории России.

По нашему мнению, владение государственным (русским) языком всеми жителями страны явилось одним из факторов, обеспечивших победу СССР в Великой Отечественной войне.

Предвоенный период имеет неоднозначные оценки многих исследователей, в том числе и западных, достижений¹, но невозможно отрицать главные достижения 20–30-х гг. XX в.:

- создание письменности для большого количества народов;
- ликвидация безграмотности;
- рост образования населения в стране;
- развитие российской концепции образования на родном языке.

С сожалением отмечаем тот факт, что западные специалисты билингвальную систему образования, существовавшую в 20–30-х гг. в СССР, называют «пионером концепции образования на материнских языках»², не имея не малейшего представления о том, что, по сути дела, сама эта система возникла на основе теорий Н.И. Ильминского и И. Гаспринского, которые были практически реализованы в конце XIX – начале XX в. Надо отметить также, что в настоящее время идея билингвального образования на базе родного языка декларируется во многих странах начиная с 50-х гг. XX в. Это положение нашло отражение в документах ЮНЕСКО.

¹ Crisp S. Soviet Language Planning 1917–1953 // Language Planning in the Soviet Union. London, 1989. P. 36.

² Kreindler I.T. The Non-Russian Languages and the Challenge of Russian: the Eastern versus the Western Tradition. Berlin; New York; Amsterdam, 1985. P. 27.

Современный период развития российской государственности (в РФ насчитывается 278 языков), как нам представляется, должен использовать имеющийся опыт не только в целях развития концепции билингвального образования, но и для консолидации российского общества, цементирующим фактором которого является владение государственным языком (русским). Также следует учитывать тот факт, что русский цивилизационный код, как уже отмечалось, предполагает толерантность, что способствует интеграции мигрантов в российское общество и культуру, с одной стороны, а с другой – предоставляет молодежи социальную перспективу, которой они лишены у себя на родине.

3. Цивилизационные ценности XX в. и билингвальное образование в СССР: послевоенный период

Эпоха смены цивилизационных кодов XX в. предоставила российскому обществу несколько моделей. Первая модель, которую можно охарактеризовать как *цивилизационный код, базирующийся на «общемировых / общечеловеческих ценностях»*, была апробирована в 20–30-х гг. XX в. Она оказалась недееспособной и неэффективной в условиях необходимости создания сильного, суверенного и независимого государства.

Вторая модель цивилизационного кода – *ценности «новой исторической общности советский народ»* – начала формироваться в конце 1930-х гг. и просуществовала до начала 1991 г. Это был второй этап развития билингвального образования в СССР.

Следует заметить, что цивилизационный код советского государства в определенной мере можно рассматривать как противопоставление цивилизационному коду «американской нации». В отличие от США, где основополагающая идея единства нации эмигрантов («плавильный котел») требует нивелирования национальной идентичности, концепция формирования «новой исторической общности советский народ» лишь внешне повторяла американский цивилизационный код «декларирование постепенного стирания всех национальных различий», а по сути предполагала развитие всех наций и народностей, исторически проживающих на своей территории.

Главная роль в процессе формирования новой общности отводилась русскому языку, именно в это время появляется термин «второй родной язык», который закрепился за русским языком. Вектор лин-

гвистических исследований был направлен на изучение закономерностей взаимодействия языков, что вызвало расцвет компаративистики. К началу 60-х гг. XX в. советское общество в языковом плане характеризовалось «в большинстве случаев бурным развитием и обогащением литературных языков, а также развертыванием процессов добровольной языковой смены у бесписьменных народностей»¹. По сути, к 60-м гг. была реализована концепция интеграции бесписьменных народов, предложенная в XIX в. Н.И. Ильминским. Однако введение русского языка как второго родного не означало отмены изучения национальных языков. Реформа образования 1958–1959 гг. предоставляла право выбора языка обучения, что явилось ответом на распоряжение 1955 г. об освобождении от обязательного изучения национальных языков в русских школах.

Концепция национальной школы начала формироваться с 1917 г. и просуществовала до 1988 г. За этот период были предложены и апробированы две модели билингвального образования (надо отметить, что в рамках реального двуязычия национальные языки к 1980 г. использовались в качестве языка обучения в 11 автономных республиках и областях РСФСР).

Первая модель, по сути, представляла собой развитие концепций Н.И. Ильминского и И. Гаспринского: обучение на родном (нерусском) и русском (неродном) языках (Н.И. Ильминский), образовательный контент которого базировался на родном языке и культуре (И. Гаспринский). Представленная модель была принята Министерством просвещения РСФСР с конца 40-х гг. как базовая для национальных школ автономных республик и областей РСФСР с нерусским контингентом учащихся:

- начальное образование на родном языке (например, в чувашских, мордовских, марийских, удмуртских, алтайских, хакасских, коми, дагестанских школах с 1-го по 3–4-й классы, абазинский – нулевой-первый, ногайский, чеченский – подготовительный класс);

- неполное среднее образование на двух языках (бикультурная основа), например, в якутских и тувинских, калмыцких школах с 1-го по 7–8-й классы;

- полное среднее образование на русском языке и культуре (Н.И. Ильминский).

¹ От редактора // Вопросы языкознания. 1962. № 1. С. 4.

Вторая модель Министерства просвещения СССР предлагала двухкомпонентную структуру содержания образовательного контента (государственного и республиканского). В основе данной модели, принятой большинством национальных школ, по сути, лежит концепция И. Гаспринского: обучение на родном языке (армянский, азербайджанский, грузинский, казахский, татарский, башкирский, немецкий) на всех ступенях на базе республиканских учебников, за исключением учебников по русскому языку.

Реализация данной модели позволяла унифицировать содержание обучения на всей территории страны через государственный компонент, используя в определенной степени учебники для русскоязычных школ РСФСР, которые, естественно, были основаны на цивилизационных ценностях русской и, шире, мировой культуры. В рамках этой модели республиканский компонент включал изучение национальных языков, литературы, истории и географии. Однако эта модель, которая, впрочем, связана с исходной концепцией И. Гаспринского, не была достаточно разработана, так как автономизация компонентов не создавала системы, что, естественно, не позволяло обеспечить качество образования в национальных школах и привело к неизбежному предпочтению первой модели.

Тем не менее следует учесть ещё одно обстоятельство. Концепция И. Гаспринского, как уже отмечалось, предполагала сохранение национальной идентичности, что вступало в явное противоречие с формируемым цивилизационным кодом сильного государства и не способствовало продвижению данной модели билингвального образования.

В то же время надо отметить, что концепция билингвального образовательного контента И. Гаспринского, базировавшаяся на национальных цивилизационных ценностях, не была полностью отвергнута и использовалась в узком понимании: принятие в качестве обязательного предмета школьной программы языка титульной нации (например, адыгейский, бурятский, осетинский, калмыцкий), а иногда родного (например, кабардинский, балкарский, черкесский, ингушский, языки коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока). В 10 автономных республиках и областях национальные языки изучались с 1-го класса. Данное положение нельзя считать полноценной моделью билингвального образования,

но позволяет в какой-то степени учитывать сохранение национальной идентичности учащихся.

Концепция И. Гаспринского могла реализоваться в полном объеме только при наличии сформированности национальных метаязыков науки, что особенно важно на ступени высшего образования. Напомним, что сами идеи И. Гаспринского явились результатом развития методики преподавания русского языка в Закавказье для народов, имеющих собственные научные и культурные традиции (Грузия, Армения, Азербайджан). Для национальных языков, не имевших развитой системы функциональных стилей, было принято решение создать терминологический аппарат для различных отраслей знаний. Такая работа началась, как уже отмечалось, в 20–30-х гг., но реальные результаты были получены только в конце 80-х гг., когда были изданы терминологические словари на 14 основных языках союзных республик¹.

Таким образом, к моменту распада СССР для языков титульных наций союзных республик была создана **серьезная научная база**, позволяющая в недалекой перспективе **обеспечить полноценное билингвальное образование с опорой на национальный язык**.

Научно-методическое обеспечение билингвального образования разрабатывалось в течение всего XX в.: именно в этот период методика преподавания русского языка, благодаря работам Л.В. Щербы 30-х гг., оформилась как отдельное научное направление с собственным предметом и объектом исследования, категориальным аппаратом и т.д. Естественным продолжением этого процесса явилось формирование методики преподавания русского языка как неродного в самостоятельное направление.

Особую роль в этом процессе сыграли научно-исследовательские институты: НИИ национальных школ (АПН РСФСР с 1948 г., а с 1968 г. – Минпросвещения РСФСР, Институт национальных проблем образования (ИНПО) – с 1991 по 2005 г.) и НИИ преподавания русского языка в национальной школе АПН СССР (уровень союзных республик).

Перед **НИИ национальных школ** была поставлена цель – формирование национально-русского двуязычия в СССР. Для реализа-

¹ Васильева Т.В., Ускова О.А. Указ. соч. С. 113–115.

ции поставленной цели необходимо было разработать эффективную систему билингвального образования в объеме программы средней школы. Научной базой проводимых институтом исследований явилось типолого-сопоставительное языкознание, на основе которого разрабатывались методики преподавания национальных (родных) языков и гуманитарных дисциплин на этих языках, что нашло выражение в разработках образовательных программ, средств обучения, в методических рекомендациях для учителей национальных школ и др.:

- 50–60-е гг. XX в. – программы, учебники, пособия по русскому и родным языкам, было открыто 12 филиалов института в национальных регионах РСФСР;

- конец 70-х – 80-е гг. XX в. – разработка новых форм и методов обучения в национальной школе, что нашло отражение в следующих научно-методических документах: «Примерные требования к учебникам по русскому языку для I–III классов национальной школы» (1975), «Типовые программы факультативных курсов по русскому языку и литературе для VIII–X классов национальных школ» (1979), «Типовая программа по русскому языку для национальной средней школы (подготовительные, I–X классы)» (1981), «Типовая программа обучения русскому языку в национальном детском саду» (1982) и др.¹

В разработке представленных концепций активное участие принимали сотрудники **НИИ ПРЯНШ АПН СССР**². В отличие от НИИ национальных школ исследования НИИ ПРЯНШ были направлены на разработку методики преподавания русского языка как неродного на основе родного языка учащегося, что, по сути, является дальнейшим развитием концепции Н.И. Ильминского.

Опыт 20–30-х гг. позволил в 70–80-е гг. XX в. на основе научных исследований разрабатывать национально-ориентированные программы по русскому языку как неродному, используя авторские методики, что было реализовано в учебниках по русскому языку и литературе для национальных школ. Таким образом, проблемами би-

¹ Сковородкина И.З. О развитии этнопедагогики // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2009. № 4 (16). Методология педагогики. Режим доступа: <http://gendocs.ru/v26304/>

² Васильева Т.В., Ускова О.А. Указ. соч. С. 212–228.

лингвального образования на данном этапе занималась Академия наук СССР совместно с Академией педагогических наук и Институтом преподавания русского языка в национальной школе (НИИ ПРЯНШ) под руководством известного советского ученого, академика Н.М. Шанского.

Основными направлениями НИИ ПРЯНШ были следующие:

- лингвистические исследования в области компаративистики, психолингвистики (проблемы усвоения второго языка) и русистики. Большой вклад внесли известные советские ученые: Н.М. Шанский, Л.Н. Новиков, Н.В. Черемисина, Д.М. Изаренков, Е.А. Быстрова, В.И. Зимин и др.;

- развитие методики преподавания русского языка как неродного. Уточним, что Н.М. Шанский предпочитал называть данную дисциплину не «методика», а «лингводидактика». Впрочем, оба термина вошли в категориальный тезаурус научных направлений «Методика преподавания РКИ» и «Методика преподавания РКН», была разработана программа подготовки педагогических кадров по названным дисциплинам;

- разработки научно-методического обеспечения преподавания русского языка на всех ступенях образования (начальное, среднее, высшее). Кроме того, на основе учета родного языка учащихся НИИ ПРЯНШ были созданы типовые программы факультативных курсов в русле реформы общеобразовательной и профессиональной школы (1984), проводимой во всех союзных республиках:

- срок обучения в национальной школе 11 лет (с 6 лет, начальная школа 4 года);

- национальный компонент (культура) становился обязательным для следующих образовательных дисциплин: история, география, биология, химия, музыка, изобразительное искусство, трудовое обучение.

Методика преподавания русского языка как неродного была реализована в учебниках для средней общеобразовательной школы союзных республик (на 14 языках). Именно в этом институте концепция билингвального образования получила максимально эффективную реализацию за всю историю российского государства. В первую очередь это было связано с тем, что руководители научных коллективов прекрасно владели несколькими языками и имели четкое представление о таком явлении, как билингвизм, а также работали в

непосредственном контакте с лингвистами союзных республик. Благодаря такому отношению в советское время получили научное оформление лингвометодические школы русистов, например: Прибалтийская школа (центр – университет г. Тарту, где работал выдающийся филолог Ю.М. Лотман, а методику преподавания русского языка представляет Метса), Киргизская русистика ассоциируется с именем П.И. Харакоза и др.

Особое место в русистике и методике преподавания РКН занимает Кавказская школа, имеющая глубокие традиции преподавания русского языка с XVIII в. (методическая концепция принадлежит выдающемуся грузинскому ученому Я.С. Гогобашвили). Следует отметить особый вклад армянских исследователей в развитие общего и русского языкознания (Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, С.Г. Бархударов, Р.И. Аванесов и др.) и методики преподавания русского языка как неродного (Б.М. Есаджанян).

Такая огромная государственная работа принесла свои результаты. В 1960–1980 гг. в 98 % общеобразовательных национальных школ функционировали кабинеты русского языка, разрабатывались новые учебные программы, издавалась учебно-методическая литература, выпускались учебники по русскому языку (4–11-й классы) для национальных школ, росло количество школ с русским языком обучения. И к концу 1970 г. обучение велось на 14 национальных языках. Русский язык преподавался в национальных школах со 2-го класса, также со 2-го класса начиналось преподавание национальных языков для детей из русскоязычных семей. Изучение русской литературы сначала было с 5-го, а к концу 80-х гг. – с 4-го класса. По статистике, в 1990 г. на русском языке обучалось 68 % школьников, лидировали Украина, Казахстан, Латвия, Молдавия, Киргизия, Эстония¹. Русский язык превалировал в системе среднего и высшего профессионального образования (примерно две трети студентов обучались на русском языке), но при этом учащиеся имели право отвечать и сдавать экзамены на родном языке.

Не менее важно отметить, что в 1989 г. были изданы учебники по основополагающим дисциплинам по специальности «русский язык», предназначенные для подготовки преподавателей русского

¹ *Арефьев А.Л.* Русский язык: прошлое, настоящее, будущее // Вестник Российской академии наук. 2014. Т. 84, № 10. С. 34–38.

языка как неродного. Например, «Русская интонация» Н.В. Черемисиной, «Лексикология» Л.Н. Новикова и др.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что наиболее плодотворными в научном плане для развития методики преподавания русского языка как родного / неродного / иностранного языка оказались 80-е гг., когда разрабатывалась **концепция интенсивного обучения русскому языку на коммуникативной основе** и были определены базовые понятия «уровень владения языком» и «коммуникативная компетенция».

Таким образом, в рассматриваемый период (вторая половина XX в.) функционирование русского языка как средства межнационального общения и как мирового достигло своего пика, что нашло выражение в развитии соответствующих методик его преподавания:

- методика преподавания русского языка как неродного, на основе которой базировалось билингвальное образование в СССР, большинство населения национальных республик было двуязычным с координативным или субординативным типом билингвизма;

- методика преподавания русского языка как иностранного в целях получения высшего образования иностранными гражданами.

Все это было возможным благодаря наличию четких установок государства, принятых обществом декларируемых цивилизационных ценностей и учета богатых традиций российского билингвального образования.

4. Перспективы использования русского языка на постсоветском пространстве

За более чем четверть века независимости бывших республик СССР русский язык превратился в инструмент для обслуживания коммуникативных потребностей населения, снизилась мотивация его изучения, выросло целое поколение молодых граждан, не знающих русской грамматики и не имеющих достаточной сформированности навыков в речевой коммуникативной компетенции. Этому способствовало еще и то, что значительно сократились территория распространения русского языка и количество людей, владевших им как родным или вторым родным языком (т.е. реальных билингвов). Однако, несмотря на эти негативные явления, он по-прежнему востребован национальной системой образования и продолжает функ-

ционировать во всех сферах жизни и деятельности государств СНГ и Балтии, хотя и не в таком объеме, как это было в СССР.

Естественно, что говорить о восстановлении статуса русского языка как государственного или официального в большинстве стран уже не приходится. Но вопрос его повышения или понижения в том или ином государстве периодически обсуждается в СМИ (Казахстан), на референдумах (Южная Осетия, Латвия), на уровне органов государственной власти (Украина, Таджикистан). О том, что эта проблема актуальна, свидетельствует и то, что авторитетные европейские и российские научные центры регулярно проводят социологические исследования, которые отражают мнения и ожидания населения по проблемам отношения к русскому языку и потребности в его изучении.

Не вдаваясь в детали мониторинга, проводимого фондом «Наследие Евразии» (2008), приведем результаты социологических опросов, которые дают представление о том, существует ли необходимость повышать статус русского языка в странах СНГ и Балтии, а также показывают, какие функции русский язык реально выполняет на постсоветском пространстве, в каких сферах и областях он применяется и каковы перспективы развития системы билингвального образования в этих государствах¹.

По результатам первого опроса все страны разделились на три группы по двум основным факторам: а) распространенность в странах русского языка и б) потребность в его изучении.

К первой группе отнесены страны (Белоруссия, Казахстан, Украина), где распространенность русского языка относительно высокая, так как значительная часть населения владеет русским языком, использует его во всех сферах общения, читает прессу и книги на русском языке. При этом население этих стран не испытывает потребности в повышении уровня владения русским языком, поскольку владеет им в достаточной степени.

Вторая группа стран – Азербайджан, Грузия, Латвия, Литва и Эстония – напротив, характеризуется низкой распространенностью русского языка. Здесь он вытеснен языком титульных наций из основных сфер общения, при этом те, кто не знает русского языка или

¹ Русский язык в новых независимых государствах. Фонд «Наследие Евразии». М., 2008. Режим доступа: <http://www.rulit.org>

может на нем только объясниться, составляют около половины населения. При этом граждане названных стран не проявляют желания изучать русский язык и придерживаются мнения, что статус русского языка в образовании не следует повышать, т.е. достаточно низкий уровень владения русским языком устраивает жителей этих государств.

Третья группа стран – Армения, Киргизия, Молдавия, Таджикистан – выделяется, прежде всего, сравнительно высокой потребностью в изучении русского языка. Население положительно относится к расширению преподавания русского языка в учебных заведениях всех ступеней и к мерам его поддержки со стороны России. Желание изучать русский в этих странах проявляется на фоне сужения русскоязычного пространства¹.

Результаты другого опроса позволяют достоверно утверждать, что в странах СНГ и Балтии русский язык функционирует во всех сферах жизни и деятельности: в образовании, науке, культуре, органах государственной власти, делопроизводстве, в СМИ и других областях², т.е. и в настоящее время он продолжает выполнять (хотя и в сильно урезанном виде) функции государственного.

Особенно показательным является использование русского языка в интернет-пространстве, которое в странах бывшего СССР остается преимущественно русскоязычным. Например, русскоязычные сайты доминируют в украинском сегменте Интернета, где 80 % запросов делается на русском языке; в казахстанском сегменте, где 90 % сайтов являются русскоязычными; в Таджикистане доступ в Интернет имеет примерно 1,8 млн пользователей, которые 96 % запросов делают на русском языке; в Азербайджане три четверти запросов делаются на русском языке; в странах Балтии самым крупным и авторитетным является русский интернет-портал DELFI³.

Таким образом, можно сделать вывод, что русский язык продолжает играть важную роль на всем постсоветском пространстве, явля-

¹ Омельченко Е. Семьи международных мигрантов в Москве: установка на интеграцию? // Этнодиалоги научно-информационный альманах. 2012. № 3(40). С. 110–127.

² Где есть потребность в изучении русского языка [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://demoscope.ru/weekly/2008/0329/tema04php>

³ Арефьев А.Л. Русский язык на рубеже XX–XXI веков [Электронный ресурс]. М.: ЦСПиМЮ, 2012. С. 482. CD ROM

ясь транслятором научных и культурных знаний, так как национальные метаязыки науки пока еще находятся в стадии формирования, и в этом случае русский язык выполняет наднациональную функцию.

В зависимости от статуса русского языка в странах СНГ и Балтии приняты разные типы билингвального образования.

Русский язык как родной (как второй государственный, как второй родной) изучается в русских школах, большинство из которых расположено в крупных городах и местах компактного проживания русскоязычного меньшинства тех стран, где русский язык имеет статус государственного или официального. Учебные заведения такого типа работают по планам, программам и учебникам Российской Федерации, все предметы преподаются на русском языке. Количество часов, отводимое на изучение русского языка и литературы, при этом примерно такое же, как в российских школах. Например, в национальной системе образования Белоруссии русский язык доминирует: в 2011/12 уч. году на нем обучалось 82,3 % школьников, примерно 89 % учащихся средних профессиональных заведений и 99 % студентов вузов¹. В Абхазии русским языком в той или иной степени владеет все население республики, он используется в сфере государственных отношений, делопроизводстве, в СМИ (50 %), преподается во всех 169 школах республики, даже в абхазских школах с 5-го класса преподавание всех предметов ведется на русском языке. В Южной Осетии русский язык является основным в системе образования республики. В 2011 г. в 54 школах, где училось 5,2 тыс. человек, русский язык преподается с 1-го по 11-й классы. На его изучение отводится от 9 ч в неделю в младшей школе, до 4 ч в неделю в 11-м классе². Однако число русских школ в других странах за 20 лет независимости сильно сократилось, большинство учеников в них составляют представители титульной нации, поэтому классы часто бывают переполнены³.

Русский язык как неродной преподают в школах с национальным языком обучения. Таких учебных заведений на постсоветском пространстве подавляющее большинство. Русский язык в них начинают изучать в начальной школе со 2-го класса. Заметим, что в на-

¹ Арефьев А.Л. Русский язык на рубеже XX–XXI веков... С. 42–44.

² Там же. С. 188.

³ Там же. С. 102.

циональных школах учиться много детей из русскоязычных и смешанных семей, которые связывают свою дальнейшую жизнь с этой страной. Количество часов, отводимое на русский язык, составляет в среднем 2 ч в неделю. Образовательные стандарты по русскому языку, планы, программы и учебно-методическое обеспечение разрабатываются каждой страной самостоятельно. По законодательству многих государств¹ основными учебниками по русскому языку могут быть только учебники, созданные национальными авторами, а учебники, написанные и изданные в России, которая имеет еще с советских времен колоссальный опыт создания такого рода учебных материалов, могут использоваться лишь как дополнительные пособия.

В описанных вариантах билингвального образования двуязычие направлено в сторону одного из языков. Если преобладает русскоязычный контингент, то основная нагрузка приходится на русский язык и у обучаемых формируется координативный билингвизм. И наоборот, если преобладает контингент титульной нации, то основная нагрузка идет на языке титульной нации, и тогда у обучаемых формируется субординативный тип билингвизма.

С методической точки зрения важно, что учебники по русскому языку как родному и неродному создаются на основе дескриптивной (описательной) лингвистики. В рамках уровневой системы тестирования учащиеся с координативным типом билингвизма, как правило, показывают свободное владение русским языком на уровне С2, а учащиеся с субординативным типом – С1.

Обучение русскому языку как иностранному (РКИ) до последнего времени было не характерно для стран СНГ. Но в настоящее время государственная политика, проводимая правительствами новых независимых государств, привела к значительному снижению использования русского языка и поставила его в условия конкуренции с английским, который сегодня является одним из самых востребованных в системе национального образования. Значительный отток русскоязычного населения (не только этнических русских, но и людей других национальностей, считавших русский язык родным) привел к экономическому кризису, сократилось финансирование

¹ Такие требования действуют в странах Балтии, Закавказских республиках, в Молдавии, Казахстане, в Украине.

образования, школы и вузы перешли на национальные стандарты, где русский язык по количеству часов сравнился с другими иностранными языками, а в некоторых странах из обязательного превратился в предмет по выбору или даже стал факультативным.

Доминирование прагматического подхода к изучению русского языка в новых условиях его функционирования потребовало изменения методики его преподавания, поэтому в настоящее время преобладает функциональный подход, который на протяжении 60 лет с успехом применяется для обучения русскому языку взрослых иностранцев. Сначала методика РКИ стала использоваться в странах Балтии, где русский язык изучался в качестве второго (после английского) или даже третьего иностранного языка, а сейчас она становится востребованной в школах и вузах стран СНГ.

На постсоветском пространстве русский язык все еще не воспринимается как иностранный, потому что, по статистике, в новых независимых государствах свободно русским языком владеет достаточно большая часть населения – от 45 до 80 % граждан¹, но это относится только к людям старшего и среднего возраста. Заметим, что руководители большинства стран СНГ говорят по-русски на уровне носителей языка (C1/C2), так как получили образование в лучших советских вузах, и их дети тоже учились или учатся в самых престижных вузах Москвы и Санкт-Петербурга.

Что касается молодого поколения, то его уровень владения русским языком можно оценить как элементарный и реже как базовый (т.е. уровень A1/A2). Именно таким пользователям необходимо преподавать русский язык как иностранный, что уже и происходит в школах² и вузах стран СНГ и Балтии. В процессе изучения русского языка по программам РКИ у данного контингента формируются языковые навыки и умения в разных видах речевой деятельности. Как показывает тестирование, их уровень владения русским языком может составлять от A1 до B2.

Таким образом, можно констатировать, что в настоящее время в системах национального образования стран СНГ и Балтии **русский**

¹ *Арефьев А.Л.* Русский язык на рубеже XX–XXI веков. С. 482.

² Уточним, что школы, где русский язык изучается как иностранный с 5-го или более старших классов, не относятся к системе билингвального образования, потому что изучение иностранного языка входит в учебные программы средней школы.

язык преподается по трем моделям: русский язык как родной (РКР), русский язык как неродной (РКН) и русский язык как иностранный (РКИ). Если первые два направления доминировали в системе образования советских республик и были нацелены на формирование у обучаемых разных типов билингвизма, то последнее направление является относительно новым для системы национально-го образования стран постсоветского пространства. Однако в условиях, когда во многих странах мира принята уровневая система владения языком, у методики РКИ большое будущее.

Заключение

Проведенное исследование лишь подтвердило известную истину, что новое – это хорошо забытое старое. По разным сведениям, от 48 до 50¹ литературных языков создано для бесписьменных народов практически за довоенный период 20–25 лет советской власти. Это заслуга советских лингвистов.

За период существования СССР были созданы различные направления методики преподавания русского языка в соответствии с коммуникативными потребностями контингента – методики преподавания русского языка а) как неродного (РКН), б) как иностранного (РКИ), в) как родного (РКР) (билингвы). Издано огромное количество учебников по русскому языку как неродному (национально-ориентированные учебные комплексы) и русскому языку как иностранному.

Таким образом, необходимо обращаться к огромному научному и методическому наследию СССР в области преподавания русского языка представителям различных национальностей.

Выводы:

1. Использование методического наследия билингвального образования, созданного в СССР, является одной фундаментальных основ для интеграции мигрантов в современное российское общество.

2. Учебные материалы для мигрантов должны представлять собой национально-ориентированные учебники, модель которых была разработана и доказала свою эффективность в союзных республиках СССР. Фактически апробация модели продолжалась более 50 лет.

¹ От редактора // Вопросы языкознания. 1962. № 1. С. 5.

В заключение отметим, что Россия имеет огромный исторический опыт адаптации и интеграции мигрантов в российское общество, что непосредственно связано с обучением русскому языку как неродному и как иностранному. Хочется призвать международное научное сообщество, которое сталкивается с теми же проблемами в отношении мигрантов, изучать научно-методическое наследие России по развитию и совершенствованию системы билингвального образования, а российским коллегам пожелать не повторять ошибок прошлого: их исправление дорого стоило нашему государству.

Раздел 2

ШКОЛА И МИГРАНТЫ

Глава 1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ В ШКОЛЕ

Современное общество требует от педагога быстрого и адекватного реагирования на появление в классе новых социально-психологических категорий учащихся (одаренные дети, дети с ограниченными возможностями, дети группы риска и т.д.). Сюда же следует отнести и детей из семей мигрантов как особую категорию обучающихся, требующих специальных педагогических подходов.

Дети из семей мигрантов – это особая социальная общность, находящаяся, как и все дети, во взаимодействии с родителями, родственниками, сверстниками и учителями, но испытывающая немалые сложности, связанные с социализацией, адаптацией и интеграцией. У этой категории детей объективно складывается противоречие между привычными потребностями, интересами, устоявшейся моделью социальной активности и новыми общественными условиями их жизнедеятельности. В работе с такими учениками важно создавать условия для их социально-педагогической защиты и социально-психологической реабилитации кризисного детства¹.

Социализацией принято называть процесс усвоения индивидом всего, что ему необходимо для адекватного и активного пребывания, успешного функционирования в том или ином обществе². Но ребенок из семьи мигрантов неизбежно оказывается на рубеже культур и перед ним возникают две важнейшие, лично значимые пробле-

¹ Афонькина Ю.А. Кузьмичева Т.В., Бурцева А.В. Социальная и образовательная адаптация детей из семей мигрантов в условиях развития образования на Кольском Севере: проектирование деятельности образовательной организации. Красноярск, 2014. С. 118.

² Млечко Т.П. Языковая социализация в многоязычном обществе // Славянские чтения. Кишинев, 2005. Вып. 3. С. 316.

мы: сохранение своей культурной идентичности и адаптация в поликультурной среде.

От успеха интеграции в новую среду, адаптации детей-мигрантов к новому обществу зависят их взаимоотношения с этим обществом в настоящем и будущем. Будут ли эти взаимоотношения в форме конструктивного диалога и сотрудничества? Или произойдет непредсказуемый по своим последствиям межэтнический и социальный конфликт?

Культурно-обусловленные различия в способах невербальной коммуникации, нормах отношений, ценностях, стандартах и ритуалах поведения у детей разной этнической принадлежности многочисленны, и они часто становятся причиной неприятных недоразумений при взаимодействии в многонациональном коллективе¹. Дети из семей мигрантов нередко испытывают трудности в общении с одноклассниками. Особенно острой эта проблема стала в наш цифровой век: ведь многие дети к моменту поступления в начальную школу в принципе не умеют знакомиться со сверстниками, с гораздо большим удовольствием проводят время с гаджетами, нежели с другими ребятами. Многие не знают, как вежливо обратиться к другому ребенку, как вежливо отказать собеседнику. А языковые различия еще более усиливают эти обычные для современной молодежи проблемы коммуникации.

Кроме того, навыки взаимодействия, с которыми приходят в школу дети из семей мигрантов, часто оказываются неадекватными в новой социальной среде. Например, приезжие дети могут считать оскорбительными слова и выражения, которые не являются таковыми в местной детской культуре. С другой стороны, дети из семей мигрантов могут действовать достаточно агрессивно и устраивать беспорядки не потому, что культурно отличаются от принимающего населения, а потому, что в полной степени усвоили культурные

¹ Колесникова Ю. Н. Проблемы образования и адаптации детей-мигрантов в Германии // Социально-культурная адаптация и интеграция мигрантской молодежи к поликультурному образовательному пространству. Проблемы, поиски, решения: матер. Третьей рег. науч.-практ. конф. в рамках III Междунар. науч.-практ. форума «Человек, семья и общество». Красноярск, 17–18 ноября 2014 г. Красноярск, 2014. С. 67.

нормы принимающей страны – нормы потребительской культуры¹, плюс к этому культурные различия накладываются на не уменьшающееся, а порой и растущее социальное неравенство.

Таким образом, дети из семей мигрантов, столкнувшись в школе с трудностями общения на новом для них языке и с чуждыми пока для них правилами поведения, испытывают серьезный психологический стресс. И именно от педагога, его такта и доброжелательности зависит, как воспримут учащиеся появление в их классе ребенка-инофона, выросшего в инокультурной среде. Педагогу следует сделать все возможное, чтобы снизить градус напряженности в классе, где учатся дети из семей мигрантов. При первом представлении такого ребенка классу нужно постараться вызвать со стороны учащихся доброжелательный интерес к нему. Для этого надо рассказать детям о стране, откуда прибыл этот ребенок (эти дети), о ее истории и своеобразной культуре, о природе и обычаях. По мере того как дети мигрантов будут адаптироваться в коллективе, нужно активно их привлекать к совместному творчеству с включением культурных элементов – причем как родной культуры, так и культуры страны пребывания. Это накладывает на педагога серьезные обязанности как с точки зрения необходимости его непрерывного образования, расширения его знаний в области этнографии, этнологии, мировой культуры, так и с точки зрения формирования и развития его способности взаимодействовать с многонациональным коллективом учащихся и родителей. Осознавая уникальность культур, привычек и обычаев, педагог сможет более терпимо и спокойно относиться к необычному порою поведению и мышлению детей-мигрантов. По-другому мы называем это комплексное понятие межкультурной компетентностью.

Очевидно, что для взрослых иммигрантов основные условия интеграции – это оформление регистрации, устройство на работу с соблюдением всех установленных норм и правил, а позже – оформление вида на жительство и, возможно, гражданства. Для детей из семей мигрантов эти факторы являются важными, но отнюдь не решающими, как это показывают фиксируемые в европейских странах

¹ Малахов В.С. Интеграция мигрантов: европейский опыт и перспективы России: рабочая тетрадь / под ред. И.С. Иванова. М.: Спецкнига, 2014. С. 15.

проблемы интеграции иммигрантов второго и даже третьего поколения. Для детей огромное значение имеет социально-психологический фактор их «вхождения» в коллектив сверстников в школе или в другом образовательном учреждении.

В мире пока не создано единой и оптимальной модели интеграции, которую правительства разных стран могли бы использовать как образец. Политики и чиновники разных государств вынуждены постоянно приспосабливаться к меняющейся миграционной ситуации, чтобы обеспечить высокий уровень реализации интеграционных программ. Но какие бы программы в области интеграции иммигрантов ни разрабатывались, важнейшее место в них отводится сфере образования и особенно образованию детей-мигрантов. Именно сфера образования имеет решающее значение для успешного решения задачи интеграции иммигрантов и этнических меньшинств.

В этой связи большой интерес представляет опыт зарубежных учреждений образования и школ, которые на практике решают задачи интеграции учащихся из семей иностранных мигрантов, способствуют социализации и адаптации детей в новых условиях – даже в тех случаях, когда культурная дистанция между иммигрантами и принимающим населением довольно большая. Ведь проблема восприятия «коренными» жителями этнокультурной специфики мигрантов крайне обостряется в связи с тем, что вновь прибывшие руководствуются в своем поведении иными культурными кодами.

Еще в 1977 г. Европейским экономическим союзом была принята Директива об образовании детей рабочих мигрантов¹. Были выделены три цели: обучение детей из семей иммигрантов языку принимающей страны; подготовка учителей для работы с детьми из семей иммигрантов; поддержание программ по обучению иммигрантов родному языку и культуре. С этого момента в странах Европы, а также в США и Канаде стали все большую популярность завоевывать концепции мультикультурного образования (multicultural education). В Международном словаре по образованию термин «мульти-

¹ Директива об образовании детей рабочих мигрантов [Электронный ресурс]. URL: <http://eulaw.edu.ru/spisok-dokumentov-po-pravu-evropejskogo-soyuz/dokumenty-o-pravah-cheloveka-i-grazhdanina/normativnye-akty-o-svobode-peredvizheniya-tovarov-lits-i-uslug/direktiva-ob-obrazovanii-detej-rabotnikov-migrantov-perevod-p-a-kalinichenko/> (дата обращения: 02.01.2018 г.).

культурное образование» определяется как «полиэтническая (поликультурная) образовательная ситуация, когда носитель одной культурной системы вступает в контакт с ценностями другой или других культур, представленных в данном учебном заведении»¹. В понятие мультикультурного образования входит решение задач усвоения обучающимися знаний о различных культурах, уяснения общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитания у обучающихся толерантности по отношению к носителям инокультурной системы².

Основные характеристики мультикультурного подхода в образовании подразумевали: понимание и принятие культурных и иных отличий; опору на принципы справедливости, равенства и демократии, ориентацию на группы лиц (этнические и религиозные меньшинства), отражение разнообразия в учебных программах и учебных материалах³. Ряд положений этих подходов вошли впоследствии в национальные образовательные программы и концепцию гражданского образования, официальные документы Европейского союза⁴.

В 1980-е гг., когда общее число детей из семей иммигрантов в школах государств-членов ЕЭС уже составляло около 2,5 млн человек⁵, понятие «мультикультурное образование» все чаще стали заменять понятием «межкультурное образование», дополняя его термином «межкультурная коммуникация». В документах Европейского союза речь шла о трех направлениях интеграции детей из семей иммигрантов: 1) адаптация образовательной системы к их потребностям; 2) встраивание изучения родного языка и культуры иммигран-

¹ Dictionary of Multicultural Education. Edited by Carl A. Grant and Gloria Ladson-Billings. Phoenix, Ariz.: Oryx Press, 1997.

² Афонькина Ю.А. Кузьмичева Т.В., Бурцева А.В. Указ. соч. С. 73.

³ Ломакина И.С. Проблемы мультикультурализма в сфере образования ЕС // Педагогика. 2015. № 2. С. 120.

⁴ Там же.

⁵ Report from the Commission to the Council on Pilot Schemes Relating to Education of Migrant Workers' Children. Brussels, 27 April 1984; Starting Them Young: Nursery Schools are the Latest Front-line in the Scandinavian Integration Debate // The Economist. 28 January 2010. P. 64 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.economist.com/node/15394132> (дата обращения: 03.05.2016).

тов в обычную учебную программу; 3) продвижение межкультурного образования для всех¹.

В 1990-е гг. Совет Европы стал определять межкультурное образование как образование, нацеленное на развитие навыков взаимодействия, способствующих сотрудничеству и солидарности².

В отличие от использовавшихся ранее ассимиляционных подходов, при которых мигранты рассматривались как факторы риска в мультикультурном пространстве, в межкультурном образовании наличие иммигрантов – это возможность взаимного культурного обогащения, личностного и социального роста³ при условии развития коммуникации и диалога между людьми. В педагогике межкультурное образование среди прочего означает необходимость организации реального межкультурного взаимодействия всех участников образовательного процесса, реализуемой в рамках учебных предметов и внеклассной деятельности⁴. В 2000-х гг. интеграция была обозначена как приоритетное направление межкультурного образования⁵.

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 образованием⁶.

Одно из центральных мест в этой программе заняла проблема формирования ключевых компетенций: были определены ключевые компетенции, необходимые каждому человеку в обществе знаний, из которых четыре имеют непосредственное отношение к обучению детей-иммигрантов и межкультурному образованию. Это: 1) обще-

¹ Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Brussels: Eurydice, 2004.

² Portera A. Intercultural Education in Europe: Epistemological and Semantic Aspects // Intercultural Education. 2008. Vol. 19, № 6.

³ Ломакина И.С. Указ. соч. С. 122.

⁴ Intercultural Education in Schools. A Comparative Study, DG for Internal Policies of the Union. Brussels, European Parliament, 2008.

⁵ Ломакина И.С. Указ. соч. С. 123.

⁶ Там же. С. 124.

ние на родном языке; 2) общение на иностранных языках; 3) межличностные, межкультурные, социальные компетенции и гражданская компетенция; 4) понимание культуры¹. Образование детей-мигрантов было определено в числе приоритетов в первом (2009–2011 гг.) и во втором (2012–2014 гг.) циклах программы «Образование и подготовка 2020»². Европейскими институтами был представлен целый ряд документов, посвященных 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 запустила широкие обсуждения с целью выявления образцов практики, наиболее эффективно способствующих повышению уровня образования детей из семей иммигрантов³. Основными направлениями работы в сфере интеграции детей из семей иммигрантов были 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 учащихся⁴.

В соответствии с этим в разных странах разрабатываются и используются разные программы и подходы в области образования детей-мигрантов.

Так, например, в Германии есть национальная программа «For-Mig», 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

¹ Ломакина И.С. Указ. соч. С. 124–125.

² Там же. С. 124.

³ Там же. С. 125.

⁴ Там же.

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 Италии 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 их 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 группе¹, по всей видимости, чтобы избежать процесса «анклавизации» внутри класса.

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 г. в Нидерландах работало 400 мечетей, 32 мусульманские начальные школы, одна средняя школа и университет в Роттердаме)². Несмотря на требование регулярного прохождения аттестации Министерством образования и науки Нидерландов, а также государственной поддержки на поддержание зданий и оплату персонала, определение содержания и методик обучения остается в сфере компетенции образовательных организаций, единого подхода на уровне государства к принципам интеграции детей из семей иноэтничных мигрантов средствами образования не разработано.

В Соединенных Штатах Америки обучение организовано в смешанном с языковой точки зрения классе, где учитель-предметник ориентируется на носителей языка. Школа заинтересована в том,

¹ Животовская И.Г. Иммигранты в Италии: проблемы интеграции // Актуальные проблемы Европы. Иммигранты в Европе. Проблемы социальной и культурной адаптации: сб. науч. трудов РАН. М.: ИНИОН, 2006. С. 128.

² Ридель Сабина. Мусульмане в Европейском союзе. Национальные концепции интеграции в сравнении // Вестник аналитики. 2007. № 2. С. 112.

чтобы ребенок-инофон в возможно наиболее краткие сроки освоил английский язык, чтобы показать нормальные результаты на ежегодном тестировании, которое более важно 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)¹. Детям-инофонам оказывается бесплатная поддержка в виде дополнительных занятий английским языком во внеурочное время, используются такие формы работы, как объяснение в паре с учениками, владеющими родным для иммигрантов языком, например испанским. Также иноязычным учащимся предлагается использовать учебники по предмету, изданные на их родине на родном языке, а для мексиканцев издают дубликаты американских учебников (переводы) на испанском языке². Успешно работает профессиональная ассоциация – Общество межкультурного образования, обучения и исследований (Society for Intercultural Education, Training and Research (SIETAR))³.

В тех странах, где уделяется достаточно внимания системе дошкольного образования и она работает с привлечением бюджетного финансирования, семьи мигрантов мотивируют отдавать детей как можно в более раннем возрасте в детский сад. В Швеции, например, более 80 % всех детей, достигших двух лет, по состоянию на 2010 г., посещали дошкольные образовательные учреждения⁴.

В целом можно сказать, что зарубежный опыт, в основном, отвергает требование предварительной языковой адаптации детей-инофонов при приеме в школу, но предусматривает разнообразие форм и способов языковой адаптации, которые реализуются параллельно учебному процессу или встраиваются в него.

Однозначных оценок и рекомендаций по выбору того или иного пути не существует, на этот счет есть плюрализм мнений: так, на-

¹ Уша Т.Ю. Опыт языковой адаптации инофонов как отражение миграционной политики // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2014. № 170. С. 28.

² Там же.

³ Сухов А.Н. Миграция в Европе и ее последствия: учеб. пособие / А.Н. Сухов, С.А. Трыканова. М.: Флинта: МПСИ, 2008. С. 201.

⁴ Starting Them Young: Nursery Schools are the Latest Front-line in the Scandinavian Integration Debate...

пример, введение интенсивного обучения государственному языку детей-иммигрантов в отдельных группах, по мнению некоторых специалистов, оказывает негативное воздействие «через формирование и закрепление у детей-иммигрантов чувства отличия, заниженной самооценки и стереотипного восприятия своей культуры»¹.

Многие специалисты признают, что необходимо разрабатывать теоретические основы работы с детьми из семей мигрантов, обосновывающей содержание, значимость и инновационные практические технологии педагогической поддержки в поликультурном образовательном пространстве².

В Российской Федерации происходящие процессы иммиграции и возрастающая необходимость адаптации и интеграции иммигрантов и, прежде всего, детей-мигрантов не могли не оказать влияние на содержание и формы повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных учреждений в области поликультурного образования. Основными задачами системы повышения квалификации стали формирование у широкого круга педагогов компетенций для обучения детей-инофонов по методике «Русский как иностранный», расширение общего кругозора учителей и руководителей учреждений по вопросам поликультурного образования, национальных отношений, культуре народов России и сопредельных стран, формирование межкультурных компетенций с целью преодоления негативных этнических стереотипов, зачастую бытующих и в педагогической среде³.

В современной педагогической литературе для описания наличия у педагога знаний и умений, относящихся к работе с полиэтни-

¹ Ломакина И.С. Указ. соч. С. 122.

² Дендебер И.А., Мязина О.Ю. Адаптация детей-мигрантов к образовательной среде школы // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 2 (18). С. 80.

³ В Москве, например, в 2007–2016 гг. реализовывались следующие курсы повышения квалификации на 36 и 72 ч: «Международное образование и московская школа», «Этнические процессы и проблемы образования в столичном мегаполисе», «Миграционные процессы в РФ и правовое положение мигрантов», «Народоведение и межкультурные коммуникации», «Теоретические основы и психолого-педагогические технологии воспитания культуры мира», «История религий мира», «Духовно-нравственное воспитание средствами музейной, театральной и экспедиционной деятельности» и др.

ным (многонациональным) ученическим коллективом, используется множество терминов, среди которых: «межкультурная компетентность»¹, «поликультурная компетентность»², «этнокультурная компетентность»³, «кросскультурная компетентность»⁴, «мультикультурная компетентность»⁵. Все они являются синонимичными понятиями, но в нюансах различаются между собой. Однако в комплексе эти явления объединяют целый ряд аспектов, имеющих разные названия, а ученые в своих исследованиях применяют те из них, которые наиболее ярко отражают предмет их исследования⁶. А под общим термином «компетентность» принято понимать совокупность контекстных знаний и деятельностно-поведенческих умений, способностей применять теоретические знания, а также мотивационно-ценностные характеристики личности, которые обуславливают ее стремление действовать в соответствии с полученными знаниями и совершенствовать умения и навыки⁷.

¹ Бикитеева Р.Р. Формирование межкультурной компетентности студента: личностно-смысловой аспект: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2007. С. 15.

² Васютенкова И.В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последиplomного педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08. СПб., 2006. С. 14; Гурьянова Т.Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов вузов: на материале обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08. Чебоксары, 2008. С. 16, 23.

³ Филатова Н.П. Формирование поликультурной компетентности школьников на основе педагогического проектирования: на материале городской национальной школы Республики Саха (Якутия): дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. Якутск, 2009.

⁴ Педагогика профессионального образования / под ред. В.А. Сластёнина. М.: Академия, 2004. С. 17.

⁵ Турчина И.В. Формирование мультикультурной компетенции студентов среднего профессионального образования при изучении социально-гуманитарных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. Великий Новгород, 2014. С. 30.

⁶ Нуждин А.В. Межкультурная компетентность педагога в контексте современного образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015. Т. 17, № 1 (3). С. 591.

⁷ Нечаева Е.А. Подготовка педагога к профессиональной деятельности в мультикультурном коллективе учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08. Калининград, 2008. С. 17.

Основываясь на анализе имеющихся на сегодняшний день разработок, полагаем целесообразным использовать термин «межкультурная компетентность» (intercultural competence). Под межкультурной компетентностью предлагается понимать интегративную характеристику личности педагога – обладание совокупностью умений, навыков, опыта и знаний, позволяющих успешно осуществлять профессиональную деятельность в поликультурной образовательной среде, где обучающиеся, педагоги и родители принадлежат к разным этносам, исповедуют разные религии, ассоциируют себя с разными культурами. Еще одна важная характеристика лица, обладающего межкультурной компетентностью, – это наличие устойчивой положительной мотивации к общению с представителями разных этнических групп¹. Отметим, что в поликультурной среде учитель вынужден участвовать в процессах определения места в современном социуме не только учащихся, но и своего собственного. В таких условиях осуществляется переориентация целей образования на диалоговые способы общения, основанные на уважении к многообразию культур и традиций. Учителю важно уметь предоставлять учащимся множество ситуаций для их личностного развития в пространстве культуры². То есть можно сказать, что содержание межкультурной компетентности педагога должно быть шире, чем у иных граждан: учителя должны не только уметь жить в поликультурной среде, взаимодействовать с ее представителями, но и быть активными «проводниками» идей культурного плюрализма, осуществлять поликультурное воспитание обучающихся³.

Политические и религиозные конфликты в странах Ближнего Востока и в других странах мира, складывающаяся в Европе напряженная ситуация с ростом числа иноэтничных мигрантов, все чаще встречающиеся проявления «крайне правых» нацистских настроений в молодежной среде не могут не вызывать обеспокоенность и чувство тревоги у всех граждан, обостряют восприятие темы межэт-

¹ Петровский А.В. Общая психология. М.: Изд. центр «Академия», 1997. С. 14.

² Срабова О.Ю., Соколова И.И. Изменение требований к функционалу учителя в условиях открытой поликультурной образовательной среды // Человек и образование. 2014. № 1 (38). С. 143.

³ Нуждин А.В. Указ. соч. С. 592.

нических отношений, способствуют формированию негативных стереотипов по отношению к представителям иных религий и национальностей. В этой ситуации педагогам ежедневно и ежечасно приходится решать достаточно сложные вопросы, в том числе связанные с трактовкой разных ситуаций в сфере межнациональных отношений. Один из французских педагогов, комментируя ситуацию, с которой он столкнулся в одной из школ пригородов Парижа после январских террористических актов 2015 г., так пишет о повседневных принципах своей работы: «Говорить, слушать и отвечать, объяснять, обсуждать, игнорировать провокации, сохранять спокойствие, быть терпимыми»¹. Педагоги подвержены изменениям настроения и влияниям толпы не меньше других людей, поэтому отсутствие четко сформированных профессиональных компетенций для работы в многонациональном ученическом и педагогическом коллективе может способствовать росту напряженности и возникновению конфликтов на межнациональной почве непосредственно в сфере образования.

¹ «Je suis Charlie», bien sûr! Mais que faire à l'école? [Электронный ресурс]. URL: <http://blog.educpos.fr/Jean-Michel-akhartchouk/2015/01/09/je-suis-charlie-bien-sur-mail-que-faire-a-lecole/> (дата обращения: 16.06.2015).

Глава 2

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ И ЯЗЫКОВАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В ШКОЛАХ Г. ТОМСКА

Усиливающийся поток миграции привел к появлению большого количества детей-мигрантов в российском социуме, которые испытывают социальные и образовательные трудности при адаптации к иной среде и культуре, поэтому они наименее защищены в правовом и социальном плане.

Этим детям необходима поддержка взрослых не только для удовлетворения основных физиологических потребностей, но и для преодоления психологического дискомфорта в процессе адаптации в новом обществе, поэтому они требуют к себе особого внимания. Дети трансграничных мигрантов оторваны от привычного социального окружения – знакомых, друзей, родных. Они не имеют в России выстроенных социальных связей, играющих значимую роль в адаптации, имеют проблемы с привыканием к климату и удовлетворением потребностей общения и получения образования. Невозможно нивелировать роль неформальных социальных связей, особенно в России, так как порой они заменяют несовершенные законы, государственные институты и неразвитое гражданское общество. Важно подчеркнуть, что одним из основных условий оптимального вхождения человека в новую социальную среду является процесс активного приспособления индивида к условиям изменяющейся среды, т.е. социально-психологическая, социокультурная адаптация.

Адаптация как понятие выражает характер отношений между живыми организмами и средой. В целом она отражает основные закономерности, обеспечивающие существование различных систем при определенном взаимодействии внутренних и внешних условий их существования. Под адаптацией можно также понимать приспособление человека или группы к новой инонациональной среде, а отчасти и приспособление к ним этой среды с целью взаимного сосуществования и взаимодействия во всех сферах общественной жизни.

Процесс адаптации семей мигрантов к новым условиям осуществляется путем серьезных экономических, социокультурных, психологических изменений.

При исследовании проблемы адаптации детей-мигрантов и их семей в инокультурной среде нам видится целесообразным выделение структурных компонентов миграции, определяющих место ребенка-мигранта в социальной и образовательной политике региона:

- социальный статус родителей: мигранты, занимающие достаточно высокое положение, и те, у кого социальный статус ниже;

- национальная принадлежность: мигранты доминирующего этноса и представители других народов, а также мигранты этнически близких и различных общностей;

- причины, побудившие переменить место жительства: мигранты, уезжающие из-за межнациональной напряженности, и те, кто уезжает по экономическим или иным причинам;

- способ реализации миграции: организованная и неорганизованная; индивидуальная, самостоятельная и т.д.

Степень возможностей к адаптации определяется выраженностью «культурного шока» у учащихся-мигрантов, их индивидуально-личностными особенностями, условиями адаптации, готовностью к переменам, знанием языка, культуры, условий жизни; сходством и различиями между культурами и т.д.

Образовательное учреждение, принявшее мигрантов, должно быть готово к проявлению в их среде агрессии, девиантного поведения, должно помочь снять «шок перехода» в новую культурную среду, адаптировать детей к изменяющимся условиям жизни, образования, социального окружения.

Условно детей-мигрантов можно разделить на три типа в зависимости от способов адаптации к новым жизненным установкам.

Первый тип – дети русских, эмигрировавшие из горячих точек (способность к адаптации выражена лучше всего, однако социальное недоверие проявляется чаще всего в агрессивных формах поведения).

Второй тип – дети других национальностей, хорошо владеющие русским языком, с повышенной способностью к социальной адаптации; доверие к себе у них выражено намного сильнее, чем доверие к социальному миру, который воспринимается как враждебный, однако открытую агрессию проявляют редко, недоверие выражено в виде лживости и хвастовства.

Третий тип – дети других национальностей, недостаточно хорошо владеющие русским языком (выражение недоверия к себе, поиск опоры в учителях, стремление им понравиться, услужливость, ябедничество и т.п.).

Дети трансграничных мигрантов находятся в трудных условиях: культурные традиции ребенка отличаются от культурных установок новой среды обитания; он, как правило, социально не защищен и зачастую является выходцем из семьи с низкими, реже – средними доходами; плохо владеет языком образовательной системы принимающего сообщества, не знает этнокультурных психологических установок. В процессе интеграции он рискует потерять навык общения на родном языке и культурные особенности своей личности. Все это заметно затрудняет процессы его социализации и адаптации, обучения и воспитания и требует помощи педагогов.

Очевидно, что в работе с детьми мигрантов требуются: мониторинг психологических особенностей учащихся из иноэтничной среды; разработка и овладение технологией обучения в рамках поликультурного образования; формирование у учащихся способности к диалогическому общению и толерантному взаимоотношению; выявление и обоснование образовательных и научно-педагогических проблем, решение которых будет способствовать более успешной социокультурной адаптации детей-мигрантов.

В новой социокультурной и языковой среде дети мигрантов испытывают процессы культурной дезадаптации¹, потери языкового пространства, поэтому важнейшим направлением сохранения родного языка, традиций являются образование и воспитание мигрантов, беженцев и вынужденных переселенцев.

Анализ имеющихся исследований процесса миграции показывает демографические, этнокультурные, политологические особенности миграции и гораздо в меньшей мере – социально-педагогические аспекты организации процессов поддержки и помощи семьям мигрантов в новых социокультурных условиях их жизнедеятельности. В то же время детям мигрантов необходим качественно иной опыт социального взаимодействия с другими членами социальных групп с

¹ *Силантьева Т.А.* Социокультурная адаптация детей-мигрантов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fan5.ru/fan5-docx/doc-206540.php>. свободный (дата обращения: 16.02.2016).

позиций установления межкультурного диалога на различных уровнях – личностном, межличностном и межгрупповом.

«Межкультурный диалог создает соответствующие условия для динамики их персональных адаптивных возможностей, чтобы благодаря выбору конструктивной модели аккультурации удовлетворять свои потребности в системе межличностного и межгруппового взаимодействия в новом социуме. Одновременно с этим социально-педагогическая поддержка и помощь личности мигранта должна строиться с позиций учета этнокультурной специфики мигрантских групп, их самосознания, традиций взаимодействия, принятых в культуре, ценностных норм и форм общественно-адаптивного поведения в социуме».

Социально-психолого-педагогическая деятельность в образовательном учреждении должна быть направлена на культурную реабилитацию личности в новых жизненных условиях при всестороннем обеспечении ее перехода от состояния социальной и психологической дезадаптации к успешной адаптации, социализации и интеграции в новую ситуацию развития.

Деятельность педагогов в рамках современного личностно-ориентированного подхода направлена на смягчение социально-психологической дезадаптации детей-мигрантов, формирование успешной среды самореализации и постановку позитивных целей, что позитивно сказывается на формировании новых мировоззренческих установок личности. При этом особое значение имеет налаженность связей между администрацией школы, педагогами, психологической и воспитательной службами, с одной стороны, и родителями и детьми мигрантов – с другой для обеспечения социально-педагогической реабилитации каждого ребенка из мигрантской семьи.

Целевую основу в реабилитации личности детей-мигрантов составляет системная поддержка позитивных направлений социализации в контексте применения средств психореабилитации личности на основе создания открытой социальной ситуации для развития у подростка потребностей в самоактуализации и саморазвитии. Разработка мигрантской педагогики в одном из южно-российских регионов выявила следующие образовательные и научно-педагогические проблемы, решение которых будет способствовать более успешной адаптации детей-мигрантов в инокультурной среде:

- развитие средствами образования коммуникации как нового уровня культуры в мультикультурном обществе;

- разработка адаптационно-образовательных программ; интеграция детей-мигрантов в общество посредством образования; обеспечение взаимосвязи социальной, культурной и языковой адаптации, обеспечение двуязычия и двукультурности в образовании детей-мигрантов;

- создание условий для сохранения ими собственного языка, интеллектуальных и эмоциональных контактов с родной культурой; учет «порога ментальности» при соприкосновении различных культур;

- подготовка педагогов, ориентированных на работу с детьми-мигрантами, в аспекте овладения ими несколькими языками и культурами (воспитание личности на рубеже культур), способных к организации диалога культур¹.

Для более быстрого вхождения в новую культурную среду, организации социальных связей с группой сверстников педагоги организуют внеклассные мероприятия, результатом которых является неформальное общение, даже если ребенок плохо владеет русским языком. При помощи учителя и невербальных форм передачи информации ребенок имеет возможность рассказать о себе, своей семье и родине². Игровые формы наиболее благоприятны для обучения, так как позволяют использовать полученную от ребенка информацию для создания образов, понятных, в том числе, и детям-мигрантам. Обычно ребенку-мигранту предоставляется место за первой партой, чтобы учитель мог больше внимания уделять ему на занятиях.

В целях установления более тесных социальных связей в детской среде ребенку даются несложные поручения, которые он выполняет совместно с другими учениками. При этом важно учитывать этнопсихологические особенности детей-мигрантов: например, мальчики кавказских национальностей не будут выполнять «женскую» работу.

¹ Захарченко Е.Ю. Дети-мигранты в атмосфере современной российской школы // Педагогика. 2002. № 9. С. 47–53.

² История развития миграционной педагогики [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.normaleducation.ru/dafes-695-1.html> свободный (дата обращения: 15.04.2016).

Очень важно устраивать мероприятия, направленные на знакомство детей с культурами учащихся школы.

Важнейшей проблемой адаптационного образования является сохранение своей этнокультуры через систему образования, так как образование – один из наиболее очевидных показателей уровня культуры людей. Конечно, не только оно расширяет диапазоны культурных представлений и способствует преодолению предубеждений.

Социокультурная адаптация – сложный процесс. Его сложность объясняется тем, что этническая культура является накопленным опытом народа, закрепленного в виде традиций. Эти и другие проблемы актуальны для многих регионов и представляют собой новую область педагогических исследований.

Анализ состояния этнокультурного образования на территории Томской области

Сибирь с момента присоединения к основной части России являлась территорией с многонациональным населением. На территории Томской области в настоящее время проживают представители более 100 национальностей и народностей (по данным переписи 2010 г.), хотя большинство составляют русские (90,8 %). Поэтому проблема адаптации и обучения русскому языку нерусскоговорящего контингента учащихся стала актуальной еще в середине XIX в.

Томск был для переселенцев одним из «перевалочных» пунктов по пути их движения в Томскую губернию, Восточную Сибирь и Дальний Восток. И в конце XIX в. встал вопрос о создании национальных школ для обучения детей коренных жителей (томские татары, селькупы, кеты и др.) и пришлого нерусского населения (евреи, поляки, немцы, эстонцы, латыши, украинцы и др.).

Национальная школа стала одним из инструментов приобщения инородцев к государственному языку и русской культуре. Церковь стала еще одним актором в формировании нового человека, образованного и лишенного нетерпимости к «иному».

В декабре 1919 г. был принят Декрет Совнаркома «О ликвидации безграмотности в РСФСР»¹, благодаря этому документу все населе-

¹ *Зиатова М.В.* Подготовка педагогических кадров для татарских школ в Томской губернии (1920–1930-е гг.): сб. трудов студентов и аспирантов исторического факультета. Вып. 6. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2010. С. 20.

ние Советского Союза обязано было учиться грамоте на одном из национальных или на русском языке. Важной задачей стало создание учебников по русскому языку для нерусскоговорящего населения, а также букварей на родном языке для коренных народов.

В конце XX в. ситуация в стране меняется, поэтому изменяется этнокультурная канва образования. В начале 1990-х гг., когда в Томск начали прибывать беженцы и вынужденные переселенцы из государств Средней Азии, Закавказья и республик Северного Кавказа, для детей-мигрантов на базе школы № 10 был создан адаптационный центр и сформированы группы психологической поддержки. Позднее директор школы Надия Миннуловна Исмаилова выдвинула идею сделать эту школу школой национального согласия. Проект получил поддержку национальных центров и органов управления образованием.

В 10-ю школу стремились попасть дети мигрантов со всего города и пригородных поселков, так как сложился благоприятный микроклимат для формирования личности учащихся в полиэтнической и многоконфессиональной среде. В сущности, в этой школе начали формироваться принципы миграционной педагогики, хотя само понятие и категориальный аппарат миграционной педагогики начинают разрабатываться с конца 90-х гг. (Е.В. Бондаревская, О.В. Гукаленко, И.В. Бабенко, Л.М. Сухорукова). Миграционная педагогика развивается на основе интеграции и взаимосвязи общечеловеческих и национальных идей, способствующих педагогической поддержке и защите детей-мигрантов в условиях развивающихся процессов межкультурного взаимодействия и преодоления социокультурной отчужденности. Миграционная педагогика в последние годы получает все более широкое распространение¹.

Учитель 10-й школы Флюра Ганиевна Урманчеева была выпускницей Сибирского тюрко-татарского педагогического техникума. Занимаясь с детьми-мигрантами русским языком как неродным, она помогала преодолевать те особые трудности, которые чаще всего встречаются у инофонов. Инофон – носитель иностранного языка и соответствующей картины мира. Применялась практика «интегра-

¹ Кудakov О.Р. Использование производных от термина «интеграция» в современной педагогической литературе // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2010. № 3. С. 121–126.

тивного обучения», т.е. 1) совместное обучение детей-инофонов с русскоязычными, 2) использовались различные формы обучения: уроки русского языка дополнялись коррективовочными занятиями, 3) моделирование реальных жизненных ситуаций, где дети расширяли свою коммуникативную функцию. Через языковую адаптацию шла и социальная.

Школа была небольшой, около 150 учеников 15 национальностей, в каждой параллели по одному классу, наполняемость небольшая (от 10 до 20 человек), что позволяло уделять внимание практически каждому ученику. Старались больше времени тратить на объяснение основных понятий по обществознанию, глубже изучали российскую историю и литературу, чтобы больше понимать тех, с кем они жили рядом и ежедневно общались. Большое внимание уделялось работе с семьями: так как многие дети одной национальности в школе имели родственные связи, то это помогало им взаимно регулировать усвоенные ценности и правила поведения. Еще одной причиной обращений именно к старшим братьям и сестрам было то, что родители абсолютно не знали языка и не могли содействовать образовательному процессу. Здесь, в сущности, происходила опосредованная культурно-языковая адаптация родителей. И родители помогали или препятствовали социальной адаптации ребенка – все зависело от их интенций: стремились ли они сами остаться здесь и «прижиться» или рассматривали для себя пребывание в России как временное явление. Часть ответственности за социокультурную адаптацию мигрантов в этом случае берут на себя мечети (Красная и Белая мечети также находятся в районе «Заисток»). Мусульманские священнослужители принимали активное участие в мероприятиях, устраиваемых школой № 10.

В школе национального согласия по существу сложился культурный центр городского масштаба: отмечались национальные и религиозные праздники с концертами в национальных нарядах с национальными песнями и танцами, а после – стол с традиционной кухней разных национальностей. В школе действовали многочисленные кружки (национального танца, песни и музыки, татарского, арабского, башкирского, французского и английского языков). В «Национальной гостиной» (рук. – Ф.Г. Урманчеева) дети встречались с представителями разных конфессий, религий и профессий –

тем самым выполнялась задача по формированию гуманистически направленной и толерантной личности. 10-я школа в полной мере соответствовала своему статусу школы национального согласия.

В 2011 г. 10-я школа была объединена с 12-й школой, куда перешли дети с 5-го по 11-й класс и педагогический коллектив среднего и старшего звеньев. В здании 10-й школы осталась только начальная школа. Коллектив 12-й школы продолжил традиции «десятки» по работе с мигрантами, и школа некоторое время даже получала дополнительное финансирование из городского бюджета на организацию дополнительных занятий по русскому языку. Но с получением детьми российского гражданства финансирование прекратилось.

Педагогами 10-й школы была проделана огромная работа: создана и реализована программа по социальной, языковой и психологической адаптации детей-мигрантов через гуманистический, личностно-ориентированный и развивающий подходы. Увеличился интерес почти всех детей-мигрантов к изучению социокультурных ценностей общества, мотивации к учебе и общению в среде сверстников.

Опыт 10-й школы стал основой программы этнокультурного образования, которая реализуется РЦРО с 2012 г. Данная программа была создана при грантовой поддержке губернатора В.М. Кресса, куратором направления стал О.В. Горских (старший научный сотрудник отдела развития государственно-общественного управления образованием ОГБУ «РЦРО», также он является преподавателем ТУСУРа по направлению «Филология»).

В рамках программы ежегодно в Томске проводились праздничные мероприятия тюркских народов «Навруз», «Сабантуй», эстонский праздник «Янов день», конкурс национальной песни и танца «Радуга». Еще в январе 2006 г. при поддержке губернатора Томской области В.М. Кресса был создан «Дом дружбы народов», одна из задач которого – координировать работу национально-культурных объединений и центров Томской области.

Одним из базовых механизмов гармонизации межэтнических отношений в условиях полиэтничности, поликультурности и поликонфессиональности Томской области является система образования. Этнокультурная направленность обучения и воспитания – одно из актуальных направлений современной образовательной политики,

которая отразилась в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в РФ»¹. В содержании образования и педагогическом процессе школы необходимо уделять внимание изучению достижений мировой культуры в целом, а не только к той, которой принадлежит учащийся, необходимо создавать условия для развития собственного социокультурного опыта школьников. Получается, что согласно данной концепции образование – это не процесс передачи суммы знаний, умений и навыков учащимся, а воспитание гуманного отношения к людям, к миру и развитие способностей человека.

Школа призвана воспитать человека, способного выстраивать коммуникацию в поликультурном обществе, и зачастую для этого необходимо изучать иностранные языки. Опыт преподавания иностранных языков в целом лег в основу обучения русскому как иностранному (РКИ). На базе МГУ был создан Институт русского языка и культуры. В 2004 г. были открыты первые программы для подготовки преподавателей русского языка как иностранного². Был задействован опыт регионов в данном вопросе. Но и в Томске это направление получило развитие – были созданы кафедры РКИ в Томском государственном университете (ТГУ), в Томском политехническом университете (ТПУ) и Томском университете систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР).

Так, можно говорить о том, что общеобразовательная школа выполняет задачу социализации и развития личности, является институтом реализации общественных запросов и потребностей, консолидирует российское общество в целом, но при этом является первым уровнем осознания проблем общества и имеет возможность проводить мероприятия для их устранения на микроуровне, в то время как законодательная база еще находится на стадии разработки.

¹ Об образовании в Российской Федерации: ФЗ от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 02.03. 2016) // КонсультантПлюс: справ. правовая система [Электронный ресурс]. Версия Проф, сетевая. Электрон. дан. М., 2016. Режим доступа: Компьютер. сеть Науч. б-ки Том. гос. ун-та, свободный (дата обращения: 04.05.2016).

² Институт русского языка и культуры МГУ [Электронный ресурс]. URL: <http://rki.msu.ru/> (дата обращения: 12.05.2016).

Нормативно-правовое обеспечение этнокультурного образования и социализации детей-мигрантов в Томской области

Правовое обеспечение этнокультурного образования и социализации детей-мигрантов в Томской области является одним из самых острых вопросов. Ведь правовая незащищенность этих людей может сыграть ключевую дезадаптационную роль. В связи с этим за последнее десятилетие было значительно расширено и детализировано правовое поле.

В целях обеспечения формирования единого этнокультурного образовательного и воспитательного пространства был издан Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы»¹. В разделе III «Доступность качественного обучения и воспитания, культурное развитие и информационная безопасность детей» была подтверждена проблема низкого уровня этического, гражданско-патриотического, культурно-эстетического развития, что приводит к возникновению межэтнической и межконфессиональной напряженности, ксенофобии и дискриминационного поведения среди детей и подростков. Это положило начало появлению целого ряда других документов на муниципальном уровне. Речь прежде всего идет о распоряжении «Об утверждении формирования безбарьерной этнокультурной межэтнической среды в Томской области на период 2015–2020 гг. и комплекса мер по реализации Стратегии формирования безбарьерной этнокультурной межэтнической среды в Томской области на период 2015–2020 гг.»². Основная цель Стратегии – удовлетворение

¹ О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы: Указ Президента Рос. Федерации от 1 июня 2012 г. № 761 // Гарант: справ. правовая система [Электронный ресурс]. Сетевая версия. Электрон. дан. М., 2012. Режим доступа: Компьютер. сеть Науч. б-ки Том. гос. ун-та, свободный (дата обращения: 15.05.2016).

² Об утверждении формирования безбарьерной этнокультурной межэтнической среды в Томской области на период 2015–2020 гг. и комплекса мер по реализации Стратегии формирования безбарьерной этнокультурной межэтнической среды в Томской области на период 2015–2020 гг.: распоряжение Департамента общего образования Томской области от 01 июля 2015 г. № 495-р [Электронный ресурс] / Департамент общего образования Томской области. Электрон. дан. Томск, 2015. Режим доступа: <http://rcro.tomsk.ru/wp-content/uploads/>

насуточных этнокультурных и этнообразовательных запросов жителей области. Приоритетным является формирование реальных и действенных механизмов взаимодействия между органами власти, центрами этнокультурного образования и некоммерческих организаций (НКО), работающих в направлении поддержки развития языков и культур. Реализацией Стратегии занимается Региональный центр развития образования Томской области через создание и работу центров этнокультурного образования. Среди задач значатся реализация тиражирования накопленного опыта путем организации курсов повышения квалификации для педагогов, издания методической и учебной литературы и внедрения компонентов этнокультурного образования в федеральные государственные образовательные программы.

Обобщение опыта практикующих педагогов и психологов, непосредственно работающих с детьми мигрантов, происходит в рамках конференций, семинаров по этнокультурному образованию. По итогам данных конференций издаются статьи и методические материалы участников, например: «Обучение русскому языку детей мигрантов»¹. В данном сборнике есть примеры разработанных уроков, направленные на индивидуальную работу с детьми-мигрантами на уроке и в рамках дополнительных занятий. Было отмечено, что русский язык для таких детей необходимо преподавать как иностранный. Среди педагогов Томска есть носители тюркских языков, которые знают проблемы, с которыми сталкиваются дети, прибывшие из бывших советских республик, и оказывают реальную помощь в преодолении этих трудностей. Появляются целые методические комплексы преподавания русского как иностранного, прежде всего это учебные пособия, рабочие тетради и учебно-методические комплекты от издательства «Этносфера» (прил. А). Эти методические материалы были реализованы среди томских школ в 2011–2012 гг. благодаря грантовой поддержке губернатора Томской области В.М. Кресса.

В последние годы правовой статус этих детей «дети мигрантов» заменился на «дети – граждане РФ, плохо владеющие русским языком». Такие дети обучаются в общеобразовательных классах, в школах по месту жительства или регистрации. Хотя на протяжении ряда лет идут разговоры о необходимости создания центра русского языка, где с мигрантами, как детьми, так и взрослыми, проводили бы занятия по русскому языку на безвозмездной основе, а также бы рассказывали о русской культуре, истории России и устраняли пробелы в российском законодательстве. Для трудовых мигрантов сдача экзамена по данным направлениям является обязательной для получения трудового патента, члены семей трудовых мигрантов это делать не обязаны, в том числе и лица моложе 18 лет¹. В школу детей-мигрантов принимают на общем основании. Однако нередки случаи нарушения права детей на образование. Причиной этих нарушений стал приказ Министерства образования и науки РФ от 22 января 2014 г. № 32 «Об утверждении Порядка приема граждан на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования»². В документе говорится о том, что прием детей в общеобразовательное учреждение ведется при наличии документа, подтверждающего проживание на территории, закрепленной за данным образовательным учреждением. Данное положение позволяет директорам школ отказывать в приеме детей. Н.У. Курбанов (мигрант из Узбекистана) через комитет «Гражданское содействие» (благотворительная организация, оказывающая содействие вынужденным мигрантам и беженцам) обратился в Верховный суд, в заявлении он указал, что двоих его детей исключили из школы на основании отсутствия регистрации. Данный случай не единичен. Представитель посольства Республики

¹ О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации: Федер. закон от 25 июля 2002 г. № 115-ФЗ // КонсультантПлюс : справ. правовая система [Электронный ресурс.] Версия Проф, сетевая. Электрон. дан. М., 2016. Режим доступа: Компьютер. сеть Науч. б-ки Том. гос. ун-та, свободный.

² Об утверждении Порядка приема граждан на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 22 янв. 2014 г. № 32 // Российская газета [Электронный ресурс]. Электрон. дан. М., 2014. Режим доступа: <http://rg.ru/2014/04/11/priem-dok.html>, свободный (дата обращения: 21.04.2016).

Кыргызстан А. Юсупова также привела примеры, когда в устройстве детей-мигрантов в школу отказывали по причине временной регистрации или отчисляли из-за ее отсутствия¹. По решению Верховного суда РФ в заявлении о признании частично недействующими абзацев 11 и 13 п. 9 Порядка приема граждан на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, утвержденного приказом Министерства образования и науки РФ от 22.01.2014 № 32, было отказано². Данное решение снизило число обращений мигрантов по аналогичным случаям. Однако данные обращения вскрывают проблему адаптации детей, не занятых в учебной деятельности, потому что они являются потенциальным криминогенным контингентом.

Обеспечение культуросообразности образования не менее важный вопрос. Соответствие содержания образования культурному наследию и исторической памяти народа, общества, страны национальным традициям и духовно-нравственным ценностям включает знания о религиозных традициях данной культуры при соблюдении принципа добровольности в вопросе выбора культурно- и религиозно-ориентированных предметов, законных прав граждан на свободное мировоззренческое самоопределение, выбор образования в соответствии со своими мировоззренческими, культурными и религиозными ценностями. Одновременно с этим знания представителями этнических и религиозных меньшинств национальной культуры страны их проживания. Этот принцип закреплён в Конституции Российской Федерации, а также в Федеральном законе от 25.06.2002 № 73-ФЗ (ред. от 09.03.2016) «Об объектах культурного наследия

¹ Проблемы социальной адаптации детей трудовых мигрантов, доступность школьного и дошкольного образования и медицинского обслуживания [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://xn---8sbksjocce4cd.xn--plai/menu/trud-zanyatost-migratsiya-novosti/262-problemy-sotsialnoj-adaptatsii-detej-trudovykh-migrantov.html>. свободный (дата обращения: 25.04.2016).

² Об отказе в удовлетворении заявления о признании частично недействующими абзацев одиннадцатого и тринадцатого пункта 9 Порядка приема граждан на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования: решение Верховного суда РФ от 27.08.2015 г. № АКПИ15-694 // КонсультантПлюс: справ. правовая система [Электронный ресурс]. Версия Проф, сетевая. Электрон. дан. М., 2015. Режим доступа: Компьютер. сеть Науч. б-ки Том. гос. ун-та, свободный.

(памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации», где в обязанность граждан вменяется «заботиться о сохранении исторического и культурного наследия»¹, Законе РФ «О национально-культурной автономии»² (1996), Законе РФ «О свободе, совести и религиозных объединениях»³ (1997). Последний закон признает «особую роль православия в истории России, в становлении и развитии ее духовности и культуры» и выделяет в качестве неотъемлемой части исторического наследия России «христианство, ислам, буддизм, иудаизм и другие религии». Упомянутое выше Положение об образовательной школе с этнокультурным (национальным) компонентом образования в г. Томске⁴ связывает культуросообразность образования с сохранением национальной самобытности, развитием национального (родного) языка и национальной культуры, реализацией национально-культурных прав граждан Российской Федерации, «относящих себя к определенным этническим общностям».

Исследование адаптационных практик у детей-мигрантов в школах г. Томска

Для выявления адаптивных практик у детей-мигрантов было проведено исследование в трех школах г. Томска с наибольшим чис-

¹ Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации: Федер. закон от 25 июня 2002 г. № 73-ФЗ (ред. от 09. 03. 2016) // КонсультантПлюс: справ. правовая система [Электронный ресурс]. Версия Проф, сетевая. Электрон. дан. М., 2002. Режим доступа: Компьютер. сеть Науч. б-ки Том. гос. ун-та, свободный (дата обращения: 21.05.2016).

² О национально-культурной автономии: Федер. закон от 17 июня 1996 г. № 74-ФЗ (ред. от 04.11.2014) // КонсультантПлюс: справ. правовая система [Электронный ресурс]. Версия Проф, сетевая. Электрон. дан. М., 2014. Режим доступа: Компьютер. сеть Науч. б-ки Том. гос. ун-та, свободный (дата обращения: 21.05.2016).

³ О свободе совести и о религиозных объединениях: Федер. закон от 26 сент. 1997 г. № 125-ФЗ (ред. от 30.03.2016) // КонсультантПлюс: справ. правовая система [Электронный ресурс]. Версия Проф, сетевая. Электрон. дан. М., 2016. Режим доступа: Компьютер. сеть Науч. б-ки Том. гос. ун-та, свободный (дата обращения: 21.05.2016).

⁴ Положение об образовательной школе с этнокультурным (национальным) компонентом образования в г. Томске [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rcro.tomsk.ru/wp-content/uploads/2010/11/E%60tnokulturnoe-obrazovanie-v-Tomskoy-oblasti-strategiya-i-mezhvedomstvennaya-programma.pdf> свободный (дата обращения: 16.03.2016).

лом детей-мигрантов. Данное исследование направлено на получение данных об образовательной ситуации в г. Томске и изучение факторов, влияющих на стратегии адаптации детей-мигрантов в школьном коллективе, а также на то, чтобы выявить, влияют ли дополнительные занятия в кружковой деятельности и спортивной школе на степень и скорость адаптации. Также среди поставленных вопросов были: являются ли этничность и миграция источниками разных достижений в образовании и других сферах самореализации? Влияет ли национальная принадлежность на выстраивание социальных связей? Влияют ли интеграционные интенции семьи на адаптацию детей в российском обществе? Какие цели ставят дети-мигранты на будущее и каковы траектории достижения этих целей?

Вопросы выстроены таким образом, чтобы иметь возможность составить представление о национальной принадлежности ребенка, сохраняются ли связи со своей культурой, степени языковой и социокультурной адаптации, как сфера интересов ребенка может повлиять на приобретение им адаптивного инструментария. Примеры анкет приведены в приложении Б.

Объектами исследования являлись:

- 1) дети мигрантов – учащиеся 5–11-х классов;
- 2) дети мигрантов – выпускники томских школ 2015 г. (на данный момент первокурсники томских вузов);
- 3) родители учащихся и мигрантов-выпускников школ.

Опрос проводился в трех школах: 12, 23 и 28-й. Выборка по школам велась из соображений географической дислокации.

Школа № 23 является общеобразовательной, находится по адресу: ул. Лебедева, 94. К этой школе относятся дети данного микрорайона. Среди учащихся есть несколько детей-мигрантов, уже получивших российское гражданство.

Школа № 12 является общеобразовательной, находится по адресу: пер. Юрточный, 8. Данная школа является преемницей традиций школы № 10, носившей статус «школа национального согласия». На данный момент является площадкой РЦРО «Центр этнокультурного образования».

Школа № 28 является общеобразовательной, находится по адресу: ул. Ленина, 245. В этом микрорайоне много детей-мигрантов.

Данное общеобразовательное учреждение также является площадкой РЦРО «Центр этнокультурного образования».

Эмпирическую базу исследования составили результаты социологического исследования, проведенного на базе Лаборатории социально-антропологических исследований исторического факультета ТГУ. В ходе исследования, проведенного зимой–весной 2016 г., были опрошены 52 респондента.

В данном исследовании были использованы качественные методы, которые позволили выявить схожие и различные аспекты адаптации детей-мигрантов в школах через проведение анкетирования среди детей, проведение полуструктурированных интервью с педагогами общеобразовательных и спортивных школ, где обучаются дети мигрантов, проведение экспертных интервью с детскими психологами (С.Ю. Воронцова, Л.М. Кисиленко), руководителем Программы этнокультурного образования О.В. Горских, советником администрации г. Томска Г.Л. Коробчук. Полученные результаты подверглись аналитическому описанию, корреляционному анализу наряду с методами описательной статистики.

Общий объем опрошенной совокупности – 35 учеников, 3 родителей, 12 педагогов, 2 детских психолога. Анкетирование планировалось проводить как парное: вопросник для ученика и вопросник для его родителей. Число вернувшихся «родительских» анкет оказалось гораздо меньше, чем анкет, заполненных детьми. Здесь появились сложности: родители сами отказывались идти на контакт, но при этом давали разрешение на проведение анкетирования своих детей. Проблема заключалась в следующем: отцы проводят много времени на работе, поэтому не было возможности встретиться с ними, мамы располагают свободным временем, однако они практически не знают русского языка, так как они не работают, ведут замкнутый образ жизни, домочадцы говорят на языке страны исхода, поэтому нет предпосылок учить и возможности активно практиковать русский язык. В противовес папы ввиду необходимости работать и налаживать социальные связи достаточно быстро осваивают русский язык на базовом уровне. Получается, что папам некогда, и по менталитету мусульман им не свойственно заниматься воспитанием детей – это прерогатива матерей. Однако они вынуждены приходить в школу, выслушивать рекомендации и нарекания на детей со стороны

учителей. Таким образом, идет разрушение базовых ментальных установок в распределении родительских обязанностей.

В ходе обследования нас интересовали причины переезда семей мигрантов в РФ. Оказалось, что большинство семей оказалось в России ввиду поиска экономической стабильности – «на заработки». Стресс от миграции накладывает отпечаток на весь процесс адаптации и интеграции молодого поколения мигрантов. Адаптивность детей зависит от возраста и условий прибытия в страну.

Центральная задача исследования состояла в изучении тех механизмов, которые смогли отрефлексировать педагоги и сами дети.

Проведенное обследование не выявило существенных различий в ответах мигрантов по общим вопросам (прил. Б). В среднем 94 % респондентов говорили о том, что в дальнейшем планируют получить высшее образование. Сравнивая аналогичные исследования, проведенные в Москве, Санкт-Петербурге, в Оренбургской области, в Якутии, было установлено, что ответы сопоставимы с полученными данными в ходе проведенного исследования в томских школах¹.

Часть респондентов уже продолжают обучение в томских вузах. Как юноши, так и девушки были мотивированы на получение высшего образования, чтобы в дальнейшем зарабатывать на жизнь самостоятельно. Девушки, вопреки традиционному мусульманскому воспитанию, также указывали приоритетным пунктом получение диплома и только потом создание семьи.

Однако нет значительных дифференциаций в потенциальных установках мигрантов на дальнейшую жизнь. В нашем городе очень много образовательных мигрантов, поэтому наши респонденты не ставят себя изначально в позицию аутсайдеров.

В реальности есть ограничения на возможность практической реализации идеальных и потенциальных установок на получение высшего образования. И родители, и ученики это хорошо понимают: их шансы на поступление в вуз достаточно низкие. А все потому, что чем старше возраст прибытия у ребенка, тем хуже усваивается русский язык. Родителям таких детей предлагают сделать протокол психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), который по-

¹ Исследование детей-мигрантов в школах [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://sh.spb.hse.ru/slon/issledovaniya-detej-migrantov-v-shkolax/>. свободный (дата обращения: 18.03.2016).

зволит им сдавать выпускные экзамены в щадящем режиме. А с результатами данных экзаменов поступить в вуз нельзя.

Анализ показал, что школьники-мигранты ориентируются на получение образования именно в Томске. Модель «привязанности к месту», характерная для всего населения России и ограничивающая возможности социальной адаптации и мобильности, присуща также и образовательным стратегиям мигрантов. Данные мигранты могут способствовать улучшению ситуации в экономике за счет увеличения числа работающего населения.

Более детальный анализ мотивации детей-мигрантов на получение образования, прежде всего школьного, а затем и высшего, позволяет оценить готовность детей-мигрантов адаптироваться в российском обществе и в дальнейшем стать полноправными гражданами. Еще раз подтверждается, что престиж высшего образования очень высок среди детей. Несмотря на то, что родители не шли на контакт, по косвенным признакам можно судить о значимости для части родителей дать высшее образование своим детям – они оплачивают дополнительные занятия с репетиторами и в дальнейшем собираются оплачивать обучение в вузе, а плата достаточно высока, особенно за престижное образование, которое они неизменно выбирают (юридическое, медицинское). Конечно же, это зависит от благосостояния родителей будущих студентов. Респондентам очевидна связь высшего образования с возможностью успешной самореализации в будущем.

Материальный фактор существует также в форме обеспечения ребенка в период учебы в вузе. Практически все дети считают, что обучение в вузе продлит их зависимость от родителей еще на несколько лет. В разговорах с детьми было выявлено, что они не всегда адекватно оценивают свои возможности поступления в вузы, осознание этого происходит уже ближе к концу 9-го класса. Часть детей после 9-го класса уходят в техникумы, получают рабочие специальности (строители, повара). По большому счету это касается юношей, с девушками ситуация иная. В беседе с заместителями директоров по воспитательной работе, имеющими большой опыт, было отмечено, что девушек по достижении ими 14–16 лет отправляют на родину и выдают замуж. Но это относится не ко всем, а только к тем

семьям, где мусульманские традиции остаются на сильных позициях.

Мигрантам на пути к высшему образованию приходится преодолевать помимо общих трудностей еще и некие специфические препоны: государство «приготовило» для мигрантов только низкооплачиваемые места. Потребность в дешевой рабочей силе ведет к демотивации мигрантов на получение высшего образования.

К тому же есть ряд причин, в силу которых получение высшего образования для детей-мигрантов остается под вопросом.

1. Владение русским языком. Хотя многие из респондентов владеют русским языком на достаточном уровне для ежедневного общения, понимают суть изучаемых предметов, но имеются проблемы с предметными тезаурусами, есть те, для кого русский язык является уже родным (те, кто родился в России, являются не инофонами, а билингвами). Недостаточное знание русского языка, таким образом, является фактором, снижающим доступность высшего образования. Этот фактор порождает неравенство возможностей получения высшего образования. Система среднего общего образования в принципе могла бы нивелировать данное неравенство с помощью организации специальных языковых курсов для мигрантов, если бы был запрос школе от родителей или общественности, но это дополнительные расходы для регионального бюджета. Такие курсы нецелесообразно организовывать при специально выбранной для этого школе, если количество мигрантов невелико. Скорее такое необходимо устраивать при администрациях районов или при Миграционном центре г. Томска. Языковые программы, которые реализуются в регионах на сегодняшний день, скорее исключение, чем норма. Когда дети мигрантов получают российское гражданство, то считается, что проблем с русским языком у российских граждан быть не может, что они являются лишь нерадивыми учениками, не желающими усваивать школьную программу, не учитываются их потребности в дополнительном изучении русского языка. Однако в ходе опроса все педагоги отмечали, что единственным отличием мигрантов от «наших» является низкое знание русского языка, в остальном отличий нет. В чем-то они более старательные и послушные (причина кроется в мусульманском воспитании).

2. *Гендерный подход.* Мальчиков и девочек воспитывают в традиционном мусульманском русле: будущих мужчин ориентируют на достижение престижного социального положения, а женское предназначение состоит в том, чтобы быть женой и матерью. Однако произошел глобальный пересмотр жизненных установок, вследствие этого в ряде семей, где воспитываются девочки, уже не считают, что нет острой потребности в получении ими высшего образования, хотя встречаются и архаичные взгляды.

3. *Экономическая обстановка в семье.* Здесь родители исходят из материальных возможностей. Доход семьи зависит от сферы занятости родителей, количества трудоспособных и работающих членов семьи, распределения обязанностей, статей обязательных расходов (найм жилья, коммунальные услуги, приобретение патента для трудоустройства, медицинское обслуживание, обучение, продукты питания, одежда и т.д.).

Материальное положение. У большинства семей мигрантов оно находится на среднем уровне, но часть семей нуждается в мерах социальной поддержки, об этом говорили заместители по воспитательной работе в школах, где проводился опрос, в данных семьях вынуждены экономить на всем, в том числе и на продуктах питания. Такая же зависимость существует и между районом проживания и возможностью дать образование своим детям. Среди опрошенных детей, проживающих в районе 28-й школы, количество детей, планирующих получение высшего образования, несколько ниже, чем среди детей, проживающих в районе 12-й школы. Здесь была замечена зависимость от даты прибытия в Россию. Те, кто прибыли в начале и середине 90-х гг., селились преимущественно там, где было более доступное жилье: районы «Заисток», «Черемошники» и район Областного рынка. Именно эти районы были выбраны для исследования. Это объясняется наличием развитой инфраструктуры в данных районах на момент заселения мигрантов.

Длительность пребывания в РФ. 68 % семей опрошенных мигрантов приехали в Россию в первой половине 90-х гг. Начиная со второй половины 90-х гг. поток снижается, в данный период прибыло 32 % респондентов. Наибольшим потенциалом поступления в вуз обладают мигранты, приехавшие в первую волну. У тех, кто обучается в старшей школе и чей срок проживания составляет менее 5 лет,

шансы на овладение русским языком, успешную сдачу государственной итоговой аттестации и возможность поступить в вуз невелики. Это говорит о более сложной связи между длительностью пребывания мигрантов и их интеграцией, чем линейная функция. Сюда вмешиваются и характер иммиграции (до 1995 г. миграция носила вынужденный характер), и условия приема, и отношение властей к мигрантам, и политические факторы, и пр. Однако факт, что потенциал поступления в вуз недавно прибывших мигрантов значительно понижен. Очевидно, что дети недавно прибывших мигрантов, если они являются выпускниками школ, нуждаются в специальных ориентационных программах, помогающих разобраться в российской системе высшего образования.

Правовой статус и наличие гражданства. Среди респондентов были дети разных возрастов, но те, кто проживает в России свыше 5 лет, уже имеют статус гражданина РФ. Зачастую наличие этого статуса мешает мониторить количество детей, нуждающихся в дополнительных занятиях по изучению русского языка, организовывать и реализовывать специальные программы. В школах для таких детей действуют общие основания для проведения дополнительных занятий – при неуспеваемости по предметам они посещают консультативные занятия после уроков.

Семья. В анкете было несколько вопросов о семье: состав, на каком языке общаются дома, какие праздники соблюдаются в семье (как маркёры сохранения традиционного уклада в рамках иноэтничной среды).

Среди опрошенных детей о составе семьи большинство проживают в полных семьях, где 2–3 ребенка, однако есть такие, где количество детей доходит до 5. Трое сказали, что их семья неполная. Среди опрошенных встречались дети из интернациональных семей (Сабина: мама – армянка, папа – азербайджанец; Максим: папа – узбек, мама – киргизка; Эмиль: мама – русская, папа – азербайджанец). В данных семьях русский язык является языком общения в семье, и они не испытывают проблем в учебе, как и дети, которые родились уже в России (таких среди опрошенных было 7 человек, и это младшие дети в семьях). Дети, родившиеся в России, проходили адаптацию и изучали русский язык в дошкольном образовательном учреждении, и если с родителями они продолжают общаться на родном

языке, то между собой – уже на русском. Два случая оказались очень интересными. Родители общаются с детьми на родном языке, дети понимают, что им говорят, но уже испытывают проблемы при необходимости ответить, старшие дети являются посредниками (переводчиками). Как носители двух языков (билингвы), они без затруднений «переключаются» с одного языка на другой, детьми даже было отмечено, что они и думают уже на двух языках.

Отношения с местным населением. При опросе дети отвечали на вопрос о районе проживания, чем нравится или не нравится этот район. В основном район проживания рядом со школой, но были и исключения (пример: Абдумалик по месту жительства относится к Академлицею, однако родителям было удобнее устроить его в школу, где учится сын их друзей, т.е. в 23-ю школу). А в целом не было больших различий в ответах. Дети уже привыкли к своему двору, к соседям, с которыми общаются они и их родители, с детьми из соседних домов – они вместе ходят в школу и в спортивные секции. Среди друзей они называли детей разных национальностей (прил. Б, В). После разговора с преподавателями можно сделать вывод, что национальность не «замечается» детьми более младшего возраста, однако при достижении ими пубертатного возраста, становлении личности, осознании своей идентичности происходит «очерчивание» границ своего «я», установление диахромных понятий «свой–чужой», иногда возникают конфликты на этнической почве.

Естественно, чем лучше относятся местные люди к приезжим, тем удачнее проходит адаптация мигрантов, в частности, интеграция их детей в российскую образовательную систему. Немаловажна здесь и роль учителей, особенно классных руководителей класса, где учатся дети мигрантов, – именно на них возлагается ответственность за комфортный микроклимат и проведение ряда мероприятий, направленных на воспитание толерантности у школьников.

Образовательный процесс и взаимоотношения с одноклассниками / учителями. Многие дети говорили о том, что есть разница в образовательных программах и в качестве преподавания. Педагог-психолог 12-й школы Л.М. Кисиленко рассказывала о случаях, когда после тестирования ребенка по основным образовательным предметам приходилось определять его на класс, а то и на два младше, несмотря на хорошие оценки в аттестатах, привозимых с родины. Про-

блема заключалась в непонимании содержания предмета на русском языке. Федеральные государственные образовательные стандарты России определяют важность дифференцированного подхода, создания условий для успешной самореализации своих способностей не только в учебной деятельности, но и в реализации творческих потенций.

Поэтому большое количество мероприятий направлено на вовлечение детей в культурное пространство. Но они строятся на многостороннем знакомстве не только с культурой принимающей стороны, но и с культурами стран-эмитентов через фольклор, поэзию, традиционные танцы и совместное проведение религиозных праздников. Данная совместная деятельность благотворно влияет на «узнавание» культурного бэкграунда детей-мигрантов, снижает напряженность во взаимоотношениях с одноклассниками и учителями. Лишь двое детей заявили о проблемах, связанных с тем, что их не принимают в классе по национальному признаку. Однако в ходе беседы с классными руководителями этих учащихся педагоги отметили вспыльчивый нрав мальчиков и то, что национальный признак травли является скорее побочным, чем основным, упор делается на личные качества детей.

Спорт. Практически все дети указали в анкете, что они занимаются (или занимались ранее) спортом. Девочки выбирают танцы, фитнес, волейбол или футбол, мальчикам свойственны больше контактные виды спорта: бокс, самбо, каратэ, греко-римская борьба. Футболом занимались 8 из 27 мальчиков. Лишь 4 ответили, что не занимались спортом никогда. Причины стремлений среди детей-мигрантов заниматься спортом детский психолог С.Ю. Воронцова видит в том, что детям необходимо быть успешными в любой области, а у детей-мигрантов учебная сфера, хотя бы на первоначальном уровне, «выпадает» из возможных сфер самореализации, успехи в спорте помогают им поднять самооценку и получить более высокий социальный статус среди сверстников.

При опросе выяснилось, что среди тех, кто занимается боксом, практически все посещают спортивную школу бокса (ул. Мокрушина, 14а). В данной спортшколе работают 4 тренера по боксу, у каждого сложились свои методы и приемы выстраивания межличностных отношений среди своих воспитанников. Но преобладают два

направления: те, кто активно социализирует своих подопечных, и те, кто не заостряет внимание на статусе детей. Активная социализация состоит в том, чтобы закрепить за уже адаптировавшимся ребенком вновь прибывшего: такая система «наставничества» дает свои положительные результаты. Но в любом случае срабатывает фундаментальное начало: если в первое время ребенок и не понимает речи тренера и других ребят, то есть набор профессиональных названий, универсальных для любого языка, с которым он уже знаком, а затем воспитанник быстро усваивает и основные понятия, которые часто используются на русском языке. Конечно, тренировки занимают много времени, помимо школы. Находясь постоянно в русскоговорящей среде, дети быстрее усваивают язык. Сборы и соревнования способствуют общению: моменты переездов между городами, совместное проживание располагают к разговорам, что существенно обогащает словарный запас детей-мигрантов.

Подводя итоги исследования, можно сказать, что чем раньше ребенок попадает в новую среду проживания, тем быстрее и безболезненнее проходит адаптация к новым условиям, усваивание культурных норм и освоение русского языка. Такие дети не успели еще выстроить социальные связи у себя на родине, поэтому потребность в общении реализуют уже с русскоговорящими сверстниками. В той ситуации, когда они вынуждены осваивать новые предметы на незнакомом для себя языке, выстраивать взаимоотношения не только с незнакомым окружением, но и жить по новым правилам в семье, даже при том, что родители пытаются воспроизводить привычный образ жизни, для детей появляется необходимость найти свое «я», и для этого они ищут потенциальные зоны успешности, зачастую это спорт. На втором этапе ресурсом для дальнейшей успешной адаптации может стать образование. Если в современной России констатируется необходимость роста населения (ввиду высокой естественной убыли и недостаточной рождаемости) за счет мигрантов, то в дальнейшем это должно отразиться в ряде документов по социальной политике, включая политику в области образования, направленную на повышение качества человеческих ресурсов (рост человеческого капитала, в том числе и мигрантов). Наше государство изначально было многонациональным, поэтому этот фактор может быть основой

для частичной ассимиляции мигрантов в рамках российского общества, а для этого необходимо создать институциональную базу.

Универсальность культуры (музыка, кино, интернет-пространство) работает в положительном ключе для быстрой адаптации детей-мигрантов. Как показало наше исследование, они редко участвуют в культурно-массовых мероприятиях (театры и музеи, чаще всего выбирают кинотеатры и места общественного питания), но достаточно часто гуляют по городу, что вырабатывает ситуацию психической узнаваемости жизненного географического пространства и создает положительный образ страны в их сознании.

Глава 3

ПОСОБИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ С РОДНЫМ НЕРУССКИМ («ГЕОГРАФИЯ 6», «ФИЗИКА 7», «БИОЛОГИЯ 8»)

Введение

Миграционная политика государства диктует некоторые тенденции в современном российском образовании. «Русский язык как неродной» и «Русский язык как иностранный» находятся в центре внимания научного лингвистического сообщества. Актуальность интеграции детей-мигрантов в новую социокультурную среду определяется следующими проблемами:

1. В целях интеграции детей-мигрантов в российское общество создаются все условия для социокультурной адаптации в нём. Открываются школы русского языка для мигрантов, но, несмотря на это, обучение детей, для которых русский язык является неродным, не становится массовым.

2. При подготовке детей-мигрантов к базовому уровню владения русским языком практически не учитывается национальная специфика.

3. Учебники и учебные пособия, предлагающие пропедевтический языковой курс по научному стилю, отсутствуют.

4. Хорошее владение языком на базовом уровне еще не предполагает успешного освоения языка предмета, поскольку научный стиль речи языка обладает своей спецификой.

5. Учащиеся-инофоны вынуждены осваивать наравне со всеми общеобразовательные предметы и сдавать ОГЭ и ЕГЭ.

6. В общеобразовательных школах увеличивается количество детей-мигрантов и учащихся с низким уровнем знаний по русскому языку. Для такой категории обучающихся необходим языковой курс по научному стилю речи.

7. Рейтинг русских школ за рубежом в последнее десятилетие повысился в связи с необходимостью сохранения русского языка и русской идентичности в зарубежном русском мире. Для этого требуется создание полноценных русских школ за рубежом, что невозможно без изучения математических, естественнонаучных и гуманитарных дисциплин на русском языке.

Как указывает Т.В. Васильева, «непреложным фактом является положение о том, что русский язык многофункционален, что позволяет рассматривать его как инструмент приобщения к духовным богатствам русской культуры, с одной стороны, и средством межнационального общения на постсоветском пространстве – с другой».

1. Формирование коммуникативных компетенций на основе рецептивных, репродуктивных и продуктивных речевых навыков

Современная образовательная ситуация в российских школах определяется увеличением количества учащихся-билингвов. В результате анализа современной учебной практики выявлены противоречия между потребностью билингвов в овладении предметной компетенцией и отсутствием ее должного удовлетворения учебными пособиями по научному стилю речи в рамках различных школьных дисциплин.

В сфере учебной деятельности, в которой учащиеся-билингвы принимают участие, можно выделить несколько подсфер, имеющих определенное своеобразие: слушание речи учителя, подготовка домашнего задания, работа на уроке, подготовка докладов и сообщений к уроку, неформальное общение внутри учебной группы, беседы с учителем по теме урока. На основе выявленных коммуникативных потребностей учащихся-билингвов были определены цели обучения при формировании у учащихся коммуникативных компетенций. Для облегчения процесса отбора и презентации языкового материала мы разграничили компетенции на основе рецептивных, репродуктивных и продуктивных речевых навыков.

Компетенции на основе рецептивных речевых навыков делятся на две большие группы: компетенции на основе чтения и на основе аудирования. При работе над учебными пособиями мы сосредоточились на первых – компетенциях на основе чтения как вида речевой деятельности. При этом учащиеся должны научиться читать тексты разных типов общенаучного или узкоспециального содержания (со словарем и без словаря); находить и вычленять в текстах все содержательные блоки; самостоятельно ориентироваться в семантической, структурной организации всего текста и отдельных его частей; выделять в содержательных блоках главную информацию; находить

в текстах необходимую информацию для иллюстрации своего высказывания; уметь ориентироваться в композиционной структуре текста: вычленять вступление, основную часть, заключение; уметь сопоставлять информацию двух или более текстов; обобщать информацию нескольких текстов; уметь пользоваться быстрыми видами чтения, извлекая из текстов не менее 80 % всей содержательной информации.

Компетенции на основе репродуктивных речевых навыков предполагают умение воспроизвести текст устно с необходимой переработкой, выделить основные содержательные блоки (владеть навыками компрессии).

Компетенции на основе продуктивных речевых навыков означают, что учащиеся должны уметь реагировать на высказывание собеседника (задавать уточняющий вопрос, переспрашивать, обращаться с просьбой объяснить или повторить сказанное); уметь при необходимости дополнить, уточнить воспринимаемую информацию; уметь дать оценку, выразить согласие / несогласие.

2. Изучение школьных предметов на русском языке билингвами (особенности учебных пособий по географии, физике, биологии)

Реализацию названных, а также других целей обучения предусматривают пособия, обеспечивающие включение инофонов в русскоязычное пространство. В «Златоусте» изданы адаптационные пропедевтические пособия Е.Ю. Гусевой, Е.А. Дворкиной, Ю.Д. Поляковой «Изучаем школьные предметы. География 6»¹, «Изучаем школьные предметы. Физика 7»², «Изучаем школьные предметы. Биология 8»³, которые являются логическим продолжением учебного модуля по изучению школьных предметов на русском языке для школьников, не владеющих русским языком как родным.

¹ Гусева Е.Ю., Дворкина Е.А., Полякова Ю.Д. География – 6: учеб. пособие по русскому языку для школьников с родным нерусским. М., 2016. 208 с.

² Гусева Е.Ю., Дворкина Е.А., Полякова Ю.Д. Физика – 7: учеб. пособие по русскому языку для школьников с родным нерусским. М., 2016. 200 с.

³ Гусева Е.Ю., Дворкина Е.А., Полякова Ю.Д. Биология – 8: учеб. пособие по русскому языку для школьников с родным нерусским. М., 2017. 208 с.

Цель и задачи учебных пособий по географии, физике, биологии – развить навыки различных видов речевой деятельности в предметной области, освоить терминологию подязыков научно-учебного стиля.

Адресат этих пособий достаточно широк.

1. Конечно, это дети мигрантов, для которых русский язык является неродным.

2. Школьники с невысоким уровнем знаний по некоторым предметам, в частности по географии, физике, биологии.

3. Пособия могут быть использованы для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных отделениях или на 1-м курсе в технических, медицинских вузах и в других вузах нефилологического профиля, поскольку именно в тот период обучения формируются основы научного стиля речи и частично повторяется школьная программа.

Возможно использование данных пособий в педагогических вузах как учебников для работы с учащимися, для которых русский язык является неродным.

4. Пособия актуальны для учащихся русских школ за рубежом или школ с отдельным изучением предметов на русском языке.

Все пособия представляют собой учебный модуль, так как идентична их структура, совпадает типология упражнений. Во все пособия лексико-грамматический материал вводится на синтаксической основе. В основе учебных пособий лежит методический принцип *концентрического повторения* лингвистического материала. Таким образом, обеспечивается повторение и закрепление изученного.

Единство подхода при составлении пособий облегчает восприятие учебного материала учащимися, в то же время специфика содержания каждой дисциплины определяет своеобразие пособия по географии, физике, биологии.

При отборе содержания текстов и заданий наших пособий были учтены преэминентность целей образования на различных ступенях и уровнях обучения, логика внутрпредметных связей, возрастные особенности развития учащихся, а также соотнесенность языкового материала с программой изучения русского языка в общеобразовательной школе.

Логика изложения учебников Т.П. Герасимовой, Н.П. Неклюковой «География 6. Начальный курс», А.В. Пёрышкина «Физика 7», Н.И. Сони́на, М.Р. Сапина «Биология 8. Человек» соответствует логике изложения материала учебного модуля по научному стилю. Эти учебники рекомендованы Министерством образования и науки Российской Федерации для общеобразовательных учреждений и используются для работы в большинстве школ России.

Поурочное планирование дает возможность сориентироваться преподавателям-предметникам; таким образом, программный материал учебника коррелируется с учебным материалом пропедевтического пособия.

География: § 4 «Изображение неровностей земной поверхности на плане. Стороны горизонта. Составление плана» учебного пособия «Научный стиль. География 6» соответствует трём параграфам: § 5 «Стороны горизонта. Ориентирование»; § 6 «Изображение на плане неровностей земной поверхности»; § 7 «Составление простейших планов местности» учебника Т.П. Герасимовой, Н.П. Неклюковой «География 6. Начальный курс».

Физика: § 1 «Наблюдения и опыты. Измерение физических величин» учебного пособия «Научный стиль. Физика 7» соответствует шести параграфам учебника А.В. Пёрышкина «Физика 7».

Биология: § 6 «Строение органов дыхания. Газообмен в лёгких и тканях» учебного пособия «Научный стиль. Биология 8» соответствует двум параграфам учебника Н.И. Сони́на, М.Р. Сапина «Биология 8. Человек».

В каждом учебном пособии около 30 параграфов (24 параграфа – география, 26 – физика, 27 – биология). В целях расширения словарного запаса, формирования лексико-грамматических навыков, совершенствования знаний о научном стиле речи и более успешного усвоения школьной программы по предметам рекомендуется предлагать изучение тем по школьным предметам занятиями по предложенному учебному модулю.

Введение лексико-грамматического материала на синтаксической основе обеспечивает комплексную подачу языкового материала.

Принципы отбора языковых и речевых средств в учебном комплексе осуществляются с учетом целей и специфики обучения ино-

фонов в соответствии с возрастными особенностями, логикой изучаемого предмета, внутрипредметных связей. Обучение реализуется на основе неадаптированных учебных текстов и лексико-грамматического минимума изучаемого школьного предмета. Типология упражнений направлена на отработку грамматического материала на уровне словосочетания и предложения. Лексические единицы отбираются с учетом специфики школьного предмета – географии, физики, биологии. Особое внимание уделяется работе с терминологическим аппаратом каждой дисциплины. Процессуальная сторона обучения РКН и РКИ по данным пособиям реализуется через специальную систему действий с учебным материалом, которая направлена на последовательное, взаимосвязанное выполнение упражнений и заданий, которые в итоге способствуют формированию предметной компетенции.

Соответственно мы выделяем 4 основных этапа работы с учебно-научным текстом по педагогическим дисциплинам: предтекстовый, притекстовый, внутритекстовый и послетекстовый.

Предтекстовые упражнения нацелены на «снятие» языковых трудностей (лексических, грамматических и др.), развитие языковой догадки, механизмов вероятностного прогнозирования и т.д. Своеобразие подязыков научно-учебного стиля определяется спецификой терминологии каждой дисциплины. Научная терминология отличается конкретностью, ясностью, объективностью, именно поэтому, прежде всего, необходимо обратиться к словарям родного языка, чтобы знать точное определение того или иного термина. Изучая язык науки, учащиеся должны особое внимание уделить работе с терминологическим аппаратом.

География: базальт, гранит, магма.

Физика: колба, штатив, тетива, прибор, лука, вакуум.

Биология: эритроциты, лейкоциты, лимфоциты, тромбоциты, плазма, фагоциты, иммунитет, агглютиноген, резус-фактор.

Следующие задания предполагают знакомство с лексико-грамматическим материалом без обращения к словарю родного языка, объяснение – через языковые средства русского языка. Синонимы, антонимы, однокоренные слова, контекст, толкование слов дают возможность учащимся догадаться, понять значения лексических единиц. Представим типологию **предтекстовых заданий**.

Лексические задания:

а) определение значения слова без использования словаря родного языка:

География: Метеорит – небесное тело, которое обращается вокруг планеты.

Физика: Физическое тело – это любое окружающее нас тело.

Биология: Диагноз – определение существа и особенностей болезни на основании всестороннего исследования больного;

б) объяснение значения слов, опираясь на их состав:

География: Межгорный, малопригодный, земледелие, полноводный, плоскогорье.

Физика: Равновесие (рычага), воздухоплавание, взаимодействие (молекул).

Биология: Хрящевые (полукольца), пищевод, межрёберные (мышцы);

в) понимание и запоминание определений (читайте, повторяйте, последнее предложение запишите по памяти):

География: Азимут; азимут – это угол; азимут – это угол, отсчитываемый; азимут – это угол, отсчитываемый по часовой стрелке; азимут – это угол, отсчитываемый по часовой стрелке между направлением на север; *азимут – это угол, отсчитываемый по часовой стрелке между направлением на север и направлением на предмет.*

Физика: Газы; газы не имеют; газы не имеют собственной формы; *газы не имеют собственной формы и постоянного объёма.*

Биология: Учитывая возрастные особенности восьмиклассников, составители пособия подобные задания по биологии не предлагают.

Учащимся предлагается много заданий на словообразование и образование грамматических форм, определение лексической сочетаемости и употребления в контексте. Все эти задания направлены на закрепление новых лексических единиц.

Задания по словообразованию:

а) образование существительных, прилагательных, причастий, деепричастий и других частей речи по модели:

География: От данных существительных образуйте прилагательные, используя указанные суффиксы. Составьте с ними словосочетания, смотрите слова для справок.

Модель: -н- гора – горный; горная порода;

-н- осадок, гранит, глубина, обломок.

Слова для справок: кора, слой, вещество, порода.

Физика: Назовите глаголы, от которых образованы данные части.

Модель: действующий – действовать; сжатый – сжать.

Биология: Соедините глаголы и существительные, которые от них образованы:

накопить – соединение

соединять – высвобождение

высвобождать – накопление

б) определение однокоренных слов:

География: Соедините однокоренные слова:

1) видеть а) влажный

2) вода б) видимый

3) влага в) водяной

Физика: Найдите слова, имеющие общий корень:

Модель: низкий, низина; число, численный.

Высокий, ядерный, элемент, скоростной, масса, часть, твёрдый, временный, твёрдость, скорость, элементарный, высота, физика, ядро, массовость, физический, частица, время.

Биология: Прочитайте существительные, данные слева. Справа найдите глаголы, от которых они образованы. Обратите внимание, что существительные со значением процесса или действия образуются как от глаголов несовершенного вида, так и от глаголов совершенного вида:

Приспособление, существование, участие, формирование, зарождение, раздражение	Раздражать, зарождаться / зародиться, формировать, существовать, приспособливаться / приспособиться
---	---

Задания по морфологии, требующие определения принадлежности слов к различным частям речи.

География, физика, биология: Прочитайте слова, определите их принадлежность к частям речи. Заполните данную таблицу по образцу (где это возможно):

Существительное (кто? что?)	Глагол (что делать? что сделать?)	Прилагательное (какой?)	Наречие (как?)
эксперимент	экспериментировать	экспериментальный	экспериментально

Физически, физик, физический; экономить, экономист, экономно, экономический.

Грамматические задания, требующие знания грамматических конструкций научного стиля русского языка.

Прочитайте грамматические конструкции из текста. Составьте предложения по образцу (география). Найдите справа пример, соответствующий конструкции слева:

1. ЧТО означает ЧТО	<i>Древние жители Индии представляли Землю в виде половины шара</i>
2. ЧТО – это ЧТО	<i>География означает «описание Земли»</i>
3. КТО представлял ЧТО в виде ЧЕГО	<i>Земля – это шар</i>

Чтение текста предлагается после снятия всех лексико-грамматических трудностей. **Притекстовое задание** представляет собой вопрос, направленный на понимание или отдельных понятий, или темы, или проблемы, или общего смысла.

География: Прочитайте текст. Скажите, как называется величайшая на Земле низменность.

Физика: Найдите в тексте, что такое механическое движение.

Биология: Скажите, какое значение имеет мозг для жизнедеятельности человека.

Требования, предъявляемые к тексту:

1) Изучаемый текст представляет собой компрессию нескольких тематически объединенных текстов учебника по географии (физике, биологии).

2) В изучаемом тексте сохраняются наиболее значимые термины, определения, опыты, предлагается только один пример из учебника.

3) Сложные грамматические конструкции в учебнике заменяются на упрощенные конструкции в учебном пособии.

Послетекстовые задания направлены на контроль усвоения лексики и грамматики урока на основе микротекстов из текста учебного пособия. Школьникам предлагаются **условно-коммуникативные** и коммуникативные задания.

Свидетельством усвоения лексики является правильный выбор лексических единиц в конкретном контексте.

Вставьте подходящие по смыслу слова в правильной форме.

География: Слова для справок: обозначать, соблюдать, соответствовать.

Каждому природному объекту на плане ... определённый цвет. Границы угодий ... пунктиром. Нужно ... правила нанесения условных знаков: они должны быть одинаковыми по форме, величине и цвету.

Физика: Слова для справок: заполнять, притягиваться, иметь, менять.

В газах расстояния между молекулами больше размеров самих молекул. Именно поэтому молекулы газа, двигаясь во всех направлениях, почти не ... друг к другу и ... весь сосуд. Газы не ... собственной формы и постоянного объёма.

Биология: Слова для справок: регулировать, обеспечивать.

Ядро несёт наследственную информацию и 1) ... образование белков. Снаружи ядро окружает ядерная оболочка. Ядро погружено в цитоплазму, которая состоит из гиалоплазмы и органоидов. Гиалоплазма 2) ... взаимодействие всех частей клетки.

Типы заданий, направленные на выбор соответствия, дают преподавателю представление об усвоении школьниками определений научных понятий, которые являются неотъемлемой частью любого подязыка научного стиля.

География

1. Экватор –	а) это продольные линии, которые соединяют Северный и Южный полюса
2. Меридиан –	б) воображаемая линия, которая проходит вокруг земного шара на равном расстоянии от обоих полюсов

Физика

1. Деформация – это	а) мера инертности тел
2. Масса – это	б) изменение формы и размера тела

Биология

1. Клетка	а) группа клеток, сходных по строению и происхождению, выполняющих одинаковые функции и соединённых межклеточным веществом
2. Ткань	б) структурная и функциональная единица тела человека.

На понимание смысла текста предлагаются условно-коммуникативные задания:

а) на установление соответствия информации предложения информации в тексте (ниже представлены варианты формулировок заданий):

- Прочитайте предложения. Найдите те, которые соответствуют информации текста.
- Прочитайте еще раз текст параграфа. Скажите, верны ли данные утверждения. Если нет, дайте правильный ответ.

География: 1) Все меридианы различны по длине. 2) Параллели перпендикулярны экватору. 3) Параллели являются окружностями. 4) Все параллели различны по длине: к экватору длиннее, а к полюсам короче.

Физика: 1) Тело, плотность которого равна плотности жидкости, остаётся в равновесии внутри жидкости. 2) Чем меньше плотность тела по сравнению с плотностью жидкости, тем большая часть тела погружена в жидкость. 3) При равных плотностях твёрдого тела и жидкости тело плавает внутри жидкости на любой глубине.

Биология: 1) Как у животных, так и у человека имеется первая сигнальная система. 2) Сигнальное значение слова определяется не сочетанием звуков или букв, а именно смысловым значением, которое несёт слово. 3) Зачатки второй сигнальной системы обнаружены у многих высокоразвитых животных;

б) на выбор правильного ответа:

География: Когда Южное полушарие обращено к Солнцу, то там...

А) зима

Б) весна

В) лето

Физика: За единицу работы принимают работу, совершаемую силой 1 Н, на пути, равном 1 м. Единица работы – ...

А) ньютон (Н)

Б) ватт (Вт)

В) джоуль (Дж)

Биология: Представители европеоидной расы в настоящее время проживают ...

А) на всех континентах

Б) только в Европе

В) в Европе и Америке;

в) на восстановление логики текста:

География: Расставьте вопросы по порядку в соответствии с логикой текста и ответьте на них. Сравните по размерам Землю с другими планетами Солнечной системы.

1) Каково значение географических карт? 2) Почему можно сказать, что глобус – модель Земли? 3) Что представляют собой современные географические карты?

Физика: 1) При каких условиях совершается механическая работа? Приведите примеры. 2) При каких условиях не совершается механическая работа? Приведите примеры. 3) От каких двух величин зависит совершённая работа?

Биология: Восстановите логику изложения микротекста.

1. СПИД вызывает вирус иммунодефицита человека (ВИЧ).
2. Особую опасность среди инфекционных заболеваний занимает СПИД (синдром приобретённого иммунодефицита).
3. Заражение ВИЧ происходит половым путём, а также через кровь (переливание крови, инъекции).

О высоком уровне усвоения учебного материала свидетельствует умение выполнять **коммуникативные задания**, т.е. когда учащиеся могут ответить на вопросы, по опорному сигналу изложить материал параграфа, рассказать материал по предложенным микротемам.

А) Ответьте на вопросы:

География: 1) Как называется прибор, с помощью которого изучают рельеф дна Мирового океана? 2) Как делались первые промеры глубин океана? 3) Когда появилась первая карта дна океанов?

Физика: 1) Что изучает физика? 2) Что такое физические явления. Какими они бывают? 3) Что называют физическим телом, веществом, материей? Приведите примеры.

Биология: 1) Что является главным структурным и функциональным элементом организма человека? 2) Какой план строения имеет большинство клеток? 3) Что такое органоиды клетки?

Б) Расскажите, что вы узнали:

География: о подводной окраине материков; о переходной зоне дна Мирового океана; о ложе океана.

Физика: о взаимодействии молекул; об агрегатных состояниях вещества.

Биология: о железах эндокринного аппарата; о роли гормонов в жизнедеятельности организма.

Продуктивные виды деятельности напрямую связаны с практическими заданиями. По географии это упражнения на определение масштаба, координат географического объекта, по физике – это решение задач.

География

Найдите верный ответ:

1. Установите по карте координаты города Кейптаун (Африка, ЮАР)	а) $33^{\circ} 55'$ ю.ш. и $18^{\circ} 28'$ в.д. б) $55^{\circ} 33'$ ю.ш. и $28^{\circ} 18'$ в.д. в) $33^{\circ} 55'$ с.ш. и $18^{\circ} 28'$ з.д.
2. Установите по карте координаты города Сан-Франциско (Северная Америка, США)	а) $122^{\circ} 25'$ с.ш. и $37^{\circ} 46'$ з.д. б) $37^{\circ} 46'$ с.ш. и $122^{\circ} 25'$ з.д. в) $37^{\circ} 46'$ ю.ш. и $122^{\circ} 25'$ в.д.

Текущий контроль предусмотрен после изучения отдельного параграфа, а итоговый контроль осуществляется после прохождения некоторых глав и включает в себя проверку усвоения лексико-

грамматического материала и предметного содержания пройденных текстов.

Заключение

Единство подхода при составлении пособий облегчает восприятие учебного материала учащимися, и в то же время специфика содержания каждой дисциплины определяет своеобразие пособий как по географии, физике, так и по биологии. При изучении естественных дисциплин на русском языке учебный модуль с успехом может быть использован не только для школьников-инофонов РФ, но и в русских школах за рубежом, что, безусловно, будет способствовать сохранению русского языка и русской идентичности в зарубежном русскоязычном мире.

Глава 4

ЯЗЫКОВАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ (ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ) СРЕДСТВАМИ ОБРАЗОВАНИЯ. ОПЫТ МОСКОВСКИХ ШКОЛ

В современные мировые миграционные процессы вовлекается все большее число людей. Эксперты и официальная статистика говорят об увеличении притока мигрантов из стран ближнего и традиционного зарубежья в Российскую Федерацию. Активизация миграции ставит целый ряд политических, демографических, социальных вопросов.

В последнее время все чаще говорится о необходимости разработки адаптационных и интеграционных образовательных стратегий для мигрантов разного возраста¹.

Если несколько десятилетий назад трудовые мигранты чаще всего приезжали на короткий срок на заработки, оставляя семью на родине, то сейчас наблюдается другая тенденция: в России увеличивается доля женской и семейной миграции. Возникает вопрос о предоставлении детям мигрантов возможности получения образования. Эксперты отмечают снижение уровня образования у вновь прибывающих мигрантов² в последние годы, слабое владение или невладение русским языком. Дети из семей трудовых мигрантов из Средней Азии и ряда других стран чаще всего вообще не знают русский язык или имеют небольшой словарный запас. Перед образовательной организацией, куда собираются поступать учиться эти дети, остро встает вопрос, как обучать детей-инофонов в общеобразовательных классах, не нарушая процесс обучения русскоязычных детей.

В Москве есть школы, где в отдельных классах число детей, не говорящих по-русски или слабо владеющих русским языком, достигает сорока и более процентов. При общении с учителями можно услышать один и тот же вопрос: как можно в одном классе обучать по одной и той же программе детей, не говорящих на русском языке,

¹ Омельченко Е.А. Интеграция мигрантов средствами образования: российский и мировой опыт. М.: Этносфера, 2018. 416 с.; Она же. Адаптация детей мигрантов в образовательном учреждении: социокультурный и психологический аспекты // Этнодиалоги. 2014. № 1 (45). С. 118–130.

² Омельченко Е.А. Интеграция мигрантов средствами образования...

и русскоязычных детей, в том числе с высоким образовательным уровнем?

Официального ответа на этот вопрос пока нет. Часто с высоких трибун говорится о том, что проблемы с обучением детей-мигрантов не существует, и далее следуют рекомендации: проводить для них дополнительные (платные) занятия по русскому языку. На практике это означает, что дети из семей мигрантов поступают в школу, не зная русского языка, каждый день сидят в классе, ничего не понимая, по 5–6 уроков, а потом должны пойти на дополнительное занятие, оплаченное их родителями, как правило, с очень скромным достатком. Проходит не менее трех месяцев, прежде чем они начинают понимать обращенные к ним слова и вопросы, отвечать по-русски, но за это время они пропускают большой объем материала по разным предметам. Каким образом можно восполнить этот пробел? Вопрос остается открытым.

С другой стороны, мы забываем, что в классе, где безучастно сидят дети, не понимающие русскую речь, обучаются русскоговорящие дети, которым в соответствии с программой по изучаемому предмету необходимо не только освоить изучаемый материал, но в результате получить хорошее школьное образование, сдать ЕГЭ и поступить в вузы. Получается, что совместное обучение детей русскоязычных и детей, не владеющих языком, невыгодно ни тем, ни другим. Педагог при этом должен умудриться дать результативный урок по предмету.

Эта ситуация не нова. Со второй половины 1990-х гг. в московских школах становилось все больше детей, для которых русский язык не являлся родным. В связи с этим хотелось напомнить о сложившейся системе обучения детей-мигрантов (детей-инофонов), не владеющих русским языком, в период конца 1990-х гг. и первого десятилетия 2000-х гг. в Москве. Еще в 1990-х гг., когда процесс миграции стал набирать обороты, в Москве были предприняты первые шаги для разрешения сложившейся ситуации. Была разработана Концепция содержания образования московских школ с этнокультурным компонентом образования. Учреждения с этнокультурным компонентом образования сыграли важную роль в формировании в Москве системы адаптации и интеграции зарубежных мигрантов.

В начале 2000-х гг. были разработаны учебные программы для детей, не владеющих или слабо владеющих русским языком. Одна из них была ориентирована на старший дошкольный и младший школьный возраст (автор – О.Н. Каленкова), другая – на детей постарше, учащихся начальной школы (авторы: Т.В. Савченко, Е.В. Какорина). Тогда же коллективы авторов приступили к разработке и апробации учебных пособий в помощь педагогам и ученикам, рассчитанных на разный возраст и уровень знания языка.

Были подготовлены и изданы учебно-методические комплекты: «Уроки русской речи» (в двух частях), «Русский язык: от ступени к ступени», «Учимся в русской школе». Специалисты кафедры международного образования Московского института открытого образования (МИОО) разработали курсы по повышению квалификации и переподготовке учителей по программе «Методика преподавания русского языка как иностранного в школе». В ноябре 2000 г. в соответствии с приказом Московского комитета образования были открыты группы по изучению русского языка как иностранного для обучающихся во второй половине дня (2 ч в неделю) во многих образовательных учреждениях Москвы. В этом документе впервые в масштабах столицы был поставлен вопрос о создании условий для проведения работы по языковой адаптации детей, не владеющих или слабо владеющих русским языком.

Сотрудники кафедры «Международное (поликультурное) образование и интеграция детей мигрантов в школе» МИОО разработали программы разного уровня для работы в школах и детских садах, а также организовали курсы повышения квалификации по программе РКИ для учителей русского языка и воспитателей детских садов. Но прибывали все новые семьи, при этом уровень владения языком у вновь прибывших, по сравнению с 1990-ми гг., оказался практически нулевым. Проблема обучения и интеграции детей в общешкольную образовательную среду только через дополнительные занятия государственным языком оставалась нерешенной. Одной из ключевых сложностей стало то, что дети не только не владели русским языком, но и чаще всего имели низкий образовательный уровень, недостаточные фоновые знания, повышенный уровень тревожности. Погружение в чужую языковую среду приводило детей из семей мигрантов к проблемам чаще всего психологического характера, так как в

силу незнания русского языка они не могли на равных общаться с одноклассниками и в должной мере усвоить изучаемый материал. Эта проблема породила сложности в обучении как детей-мигрантов, не владеющих русским языком, так и русскоговорящих детей. Встал вопрос: как обучать детей-инофонов и как обеспечить им равные стартовые образовательные возможности.

В 2006 г. была разработана городская программа интеграции детей из семей мигрантов в московскую образовательную среду. Приказом Департамента была создана сеть структурных подразделений «Школа русского языка» (ШРЯ) в тринадцати образовательных учреждениях г. Москвы (минимум одна школа на каждый административный округ столицы). Создана нормативно-правовая база ШРЯ. В соответствии с ней «Школа русского языка» – структурное подразделение государственного общеобразовательного учреждения (средней общеобразовательной школы или вечерней (сменной) общеобразовательной школы), реализующее модель интеграции и адаптации учащихся, не владеющих или слабо владеющих русским языком, прибывших в Россию с родителями из дальнего и ближнего зарубежья.

Школа русского языка – это не отдельное здание, не изолированное помещение от других детей. Это классы в образовательном учреждении, в котором для всех детей был общий звонок на перемену, где дети общались между собой. Они активно занимались в различных спортивных секциях, посещали кружки системы дополнительного образования, участвовали в различных праздниках, школьных конференциях, конкурсах, фестивалях, экскурсионных поездках, языковых лагерях и других культурно-просветительских мероприятиях, поэтому говорить об изолированности и национальной розни между учащимися разных национальностей причин не было.

Происходила непринужденная естественная адаптация, социализация детей-инофонов в образовательное пространство школы. Кроме того, дети мигрантов были мотивированы на обучение в ШРЯ, так как уже через год подавляющему большинству предстояло обучаться совместно с русскоговорящими детьми в одном классе. Педагоги, работавшие в системе ШРЯ, особенно отмечали, что за все время существования ШРЯ не возникало ни одного конфликта на национальной почве. Цели и задачи, которые стояли перед ШРЯ, –

интенсивное годичное обучение государственному (русскому) языку, знакомство с основами русской культуры, истории, формирование социальной компетенции, необходимой для жизни в Московском мегаполисе и России в целом, оказание детям и их родителям психолого-педагогической поддержки. Конечная цель учебного курса – подготовка ребенка, не владеющего русским языком, к поступлению в соответствующий его уровню класс общеобразовательной московской школы.

В целях преодоления языковых барьеров на пути обучения детей-мигрантов в российских школах сотрудниками кафедры международного (поликультурного) образования детей-мигрантов в школе были созданы программы по РКИ, учебные и методические пособия и методические рекомендации, указанные в прил. А. Программы и учебные пособия предназначены для обучения русскому языку детей с начального уровня владения русским языком, имеют практическую направленность и ориентированы, прежде всего, на формирование коммуникативно-речевой компетенции, опираются на лингвистические и методические работы последних лет, на сложившийся отечественный опыт преподавания РКИ и на опыт зарубежных стран по обучению детей-мигрантов государственному языку. С учетом приоритета коммуникативной направленности главная задача учебного курса – формирование у детей навыков активного, психологически свободного общения на русском языке и умения ориентироваться в меняющейся языковой ситуации.

Авторы полагают, что занятия по данным программам повышают мотивацию к дальнейшему изучению русского языка, способствуют быстрой культурно-языковой адаптации детей и обеспечивают им в конечном итоге доступ к базовому образованию и систематическим занятиям в российской школе.

Учебный план предусматривал деление на возрастные группы: первая группа – дети от 6,5 до 8 лет; вторая – от 9 до 11 лет, третья – от 12 до 14 лет. Образовательные области РКИ (аспектное обучение): фонетический курс; речевая практика; грамматика; курс социокультурной адаптации; технология / информатика; физическая культура. Программа по РКИ «Русский язык как иностранный в школе» О.Н. Каленковой нацелена на практическое овладение устной, а затем письменной речью. Программа составлена на основе трех видов

языковой компетенции, которые должны быть сформированы у учащихся: **коммуникативная** – умение общаться в разнообразных ситуациях; **языковая (лингвистическая)** – знание морфологии, синтаксиса, словообразования; **речевая** – навыки и умения правильно строить речь по грамматическим моделям.

Основа овладения русской речью – коммуникативный аспект. Коммуникативный подход основан на обучении языку как средству общения. Одной из принципиальных задач педагога при формировании коммуникативной компетенции является организация занятий таким образом, чтобы у учащихся появилось желание вступить в контакт с окружающими и научиться знакомиться, прощаться с кем-либо, приветствовать, благодарить, приглашать, извиниться, выражать желание, просьбу, согласие или несогласие, уметь отвечать на вопросы, задавать вопросы, умение вести диалог в школе, с друзьями, в общественном транспорте, магазине, за столом, разговаривать по телефону и т.д.

Один из важнейших элементов любой коммуникативной культуры – речевой этикет. Коммуникативный подход основан на том, что при овладении речью учащиеся должны овладевать не только языковыми формами, но и умением их использовать в реальном общении, т.е. обучение происходит в естественных для общения условиях, максимально приближенных к действительности, создаются модели той или иной ситуации. Языковая компетенция включала изучение фонетики, графики, морфологии, словообразования, синтаксиса, орфографии, пунктуации, лексики. Языковая компетенция учащихся ясно показывает, какую роль в процессе обучения иностранному языку играет грамматика: она является базой, основой всего процесса обучения. Задача обучения детей, для которых русский язык не является родным, состоит в постепенном формировании всех видов компетенции в новой языковой среде.

Одним из важных направлений языковой адаптации стало знакомство со страной пребывания, обучения. Социально-культурная адаптация детей-мигрантов решала задачи по формированию у обучающихся позитивного образа России и россиян. Установка на освоение ценностей, обычаев, норм поведения, принятых в России и в Москве, при сохранении собственной культурной идентичности. В процессе обучения осуществляется принцип интеграции основного и

дополнительного образования с учетом целостного подхода к развитию личности учащихся и поставленных образовательных задач. Учащиеся ШРЯ посещали занятия в рамках дополнительного образования совместно с учащимися основной школы, посещали музеи и достопримечательности Москвы.

За время работы системы школ русского языка в Москве педагоги набирались опыта, разрабатывали новые формы и технологии в системе обучения детей-инофонов. Разработки и применение на уроках игровых технологий, уроков-презентаций, различных тематических и учебных проектов давали возможность детям-мигрантов успешно включиться в образовательный процесс и поступить в соответствующие своим знаниям общеобразовательные классы московских школ. Новые информационные технологии предоставляют безграничные дидактические возможности для решения методологически и стратегически важных задач в процессе обучения детей-инофонов. Преимущества информационно-коммуникационных технологий:

- информация подается в наглядной и привлекательной форме, повышается мотивация и интерес детей к занятиям;
- процесс запоминания информации ускоряется, становится осмысленным и долговременным;
- значительно сокращается время на формирование общеучебных навыков;
- создается широкий диапазон стимулов для вовлечения учащихся в иноязычную речевую деятельность.

Содержательные модели использования ИКТ в процессе обучения: при объяснении нового материала для максимального его усвоения, для оптимального закрепления изученного материала, для улучшения контроля знаний учащихся, для организации интересной и плодотворной внеклассной работы по предмету. Таким образом, уроки с использованием ИКТ помогают организовать процесс осознанного усвоения нового и знакомого материала.

Уроки-презентации, востребованные и хорошо зарекомендовавшие себя в ШРЯ, позволяют дифференцировать подход к учащимся, способствуют формированию интереса к предмету. Основа урока – это изложение нового материала, иллюстрируемое рисунками, простыми и анимированными схемами, анимационными и видеофиль-

мами. В ходе урока такая презентация может быть использована как на отдельных этапах урока, так и на протяжении всего урока, помогает творчески подходить к решению проблем, формировать элементы информационной культуры. Презентации помогают педагогу проводить различного вида проверочные работы, в том числе в виде теста.

Во время и после уроков в ШРЯ использовались различные виды работ по просмотренным мультфильмам – важному средству обучения русскому языку детей и знакомства с русским языковым наследием. Русские народные сказки содержат много информации о русских традициях, обычаях, быте. Для начального этапа использовались мультфильмы с небольшим и простым для понимания текстовым материалом («Репка», «Колобок», «Теремок», «Три медведя» «Маши и медведь» и т.д.). Для облегчения понимания возможна опора на текст (предполагается предварительное чтение сказки, по которой поставлен мультфильм, знакомство с каждым героем, его характеристикой (например, хитрость лисицы, образ большого и неуклюжего медведя и т.д.). Кроме того, знакомые сюжеты и герои, говорящие на русском языке, всегда интересны, дети с удовольствием смотрят мультфильмы.

Следующий этап по работе со сказками: принять участие в постановке той или сказки, показать (изобразить) выбранного героя, пересказать текст, применяя нужную данной ситуации интонацию.

Участие в семинарах, конференциях, городских и международных конкурсах педагогического мастерства помогали педагогам делиться опытом работы и реализовывать свое стремление к творческому поиску. За десятилетний опыт работы ШРЯ можно отметить, что дети-инофоны, прошедшие годичную школу интенсивного обучения русскому языку и социокультурной адаптации, успешно продолжали образование в общеобразовательных школах Москвы, среди них есть те, которые окончили общеобразовательные школы с золотой медалью. Многие выпускники школ продолжили обучение в лучших вузах Москвы, успешно работают в России.

За время работы ШРЯ в Москве прошли обучение несколько тысяч детей-инофонов, выпускники с благодарностью отзываются о школе русского языка, которая помогла открыть им дорогу в настоящее и будущее.

В силу разных обстоятельств, финансовых проблем, оптимизации в системе образования и ряда других причин все ШРЯ начиная с 2012/13 уч. года стали постепенно закрываться и в настоящее время прекратили свое существование. Дети мигрантов поступают в образовательные организации зачастую с нулевым уровнем владения русским языком.

Каждая школа находит свое решение в этой ситуации. Чаще всего это уровневая дифференциация на уроках в общеобразовательных классах, занятия РКИ во второй половине дня в рамках дополнительного образования, платные группы ШРЯ. Программы и учебные пособия, с которыми работали учителя ШРЯ, активно используются для организации дополнительных занятий по русскому языку с детьми-инофонами в обычных общеобразовательных школах. За пределами России они востребованы для обучения русскому языку детей российских соотечественников. Зачастую слышны разговоры о детях-инофонах: все равно уедут, зачем учить их русскому языку и т.д., поэтому даже если какая-то часть детей уезжает к себе на родину, они увозят добрые воспоминания о годах учебы, о друзьях, на их родине звучит русская речь. Отрадно, что нормативная рамка четко отражает одну из задач в области государственной национальной политики – развитие, защита и поддержка русского языка.

Так, в Концепции продвижения русского языка за рубежом (утверждена Президентом РФ 03.11.2015 г.), Концепции внешней политики Российской Федерации, Федеральной целевой программе «Развитие образования» (подпрограмма «Русский язык») говорится о необходимости комплексного решения проблем и создания условий для развития системы поддержки русского языка, повышения популярности и престижа русского языка и образования на русском языке, совершенствования условий для развития кадрового потенциала учителей, работающих на русском языке и преподающих русский язык. Опыт столичной системы образования по данной теме активно изучался и использовался при разработке Концепции государственной миграционной политики РФ до 2025 г. и Стратегии национальной политики РФ до 2025 г., других нормативных документов.

Глава 5

МОСКОВСКИЙ УЧИТЕЛЬ В ПОЛИЭТНИЧНОЙ ШКОЛЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА ГЛАЗАМИ АНТРОПОЛОГА

Вокруг темы школьного обучения детей-мигрантов (и в целом детей этнических меньшинств) существует множество мифов и штампов, прежде всего поддерживаемых СМИ. Если обратиться к специальной литературе, то эта тема обычно рассматривается либо в контексте образовательной политики, либо в общепедагогическом ключе. И те и другие исследования, как правило, оставляют за скобками реальную ситуацию, которая складывается на уровне отдельных школ. В связи с этим взгляд антрополога оказывается особенно ценным, ведь в центре его внимания – особенности непосредственного взаимодействия между реальными участниками образовательного процесса.

В рамках этой статьи ставится цель охарактеризовать зафиксированные в ходе полевого исследования практики взаимодействия педагогов с их учениками, принадлежащими к группам этнических меньшинств. Вписать эти практики в контекст конкретного поля возможно, ответив на вопросы, в соответствии с которыми выстроена структура статьи, а именно:

1. Каковы критерии восприятия ребенка в качестве принадлежащего к группе этнических меньшинств?

2. Как педагоги воспринимают свою роль в адаптации и интеграции этих детей, прежде всего детей-мигрантов?

3. Какие особенности повседневного взаимодействия с детьми этнических меньшинств обусловлены вышеприведенными факторами?

Исследование, которое легло в основу этой главы, проводилось в 2010–2015 гг. Его основные результаты отражены в кандидатской диссертации автора. Здесь приведен материал, собранный в рамках упомянутого исследования в одной из московских школ. Основными методами исследования были включенное наблюдение и полуструктурированное интервью с учителями этой школы, а также дополнительные интервью с сотрудниками других образовательных учреждений.

1. «Кто у нас только не учится»: парадоксы осмысления этнического состава учащихся

Далеко не все дети, принадлежащие к группам этнических меньшинств, воспринимаются педагогами как таковые. Это, пожалуй, фундаментальная особенность, которую необходимо учитывать, рассматривая школьную политику и практику. И важное уточнение к этому: внутри этой группы детей воспринимаемые различия категоризируются крайне упрощенно и обобщенно.

Среди факторов, играющих роль маркеров инаковости в глазах педагогов, следует выделить внешность, имя и / или фамилию, владение русским языком. Ни один из этих факторов нельзя рассматривать отдельно от остальных. Татарские фамилии, например, не играли роль маркера инаковости. Возможно, причина в привычных именах детей. Татар, в частности, не упоминали в интервью в ответе на вопрос «Дети каких национальностей обучаются в школе?», хотя детей с соответствующими фамилиями было довольно много.

В то же время в школе обучалось несколько вьетнамских детей, с рождения живущих в России, прекрасно владеющих русским языком и не подчеркивавших (в разговоре, одежде, внешней атрибутике) свою принадлежность к вьетнамской культуре. Но визуально воспринимаемые различия во внешности, именах и фамилиях, мама, которая плохо говорила по-русски, а также тот факт, что их в школе было всего несколько, не давали учителям «забыть», что у них учились вьетнамцы. Информанты упоминали об этом в интервью, а также в беседах с коллегами из других школ, когда хотели подчеркнуть полиэтнический характер детского коллектива¹.

Посмотрим, как происходит категоризация детей внутри группы, воспринимаемой педагогами как принадлежащей к этническим меньшинствам. Как их будут называть? Вариантов несколько – «нерусские», «приезжие», «мигранты». Характерно, что в ходе интервью учителя воспринимали все вопросы о «детях другой национальности» как вопросы о детях мигрантов. Информанты сразу начинали рассуждать о «традициях и обычаях той местности, откуда

¹ Полевые материалы автора (далее – ПМА-2014). Полевое наблюдение, январь 2014.

приехал ребенок»¹, о языковом барьере². Подчеркнем, что наличие или отсутствие реального опыта миграции здесь не имеет никакого значения и эти факты биографии ребенка, как правило, не известны большинству учителей. Поэтому в одну и ту же группу в глазах педагога попадают как дети мигрантов, так и дети московских старожилов. Категория «нерусские» также крайне условна, так как в качестве «других» не воспринимались белорусы, чуваша и представители других групп, не обладавших маркерами инаковости.

Далее, учителя чаще всего не различают конкретные этнические группы внутри таких обобщений, как «кавказец» или «из Средней Азии». Это приводит не только к обобщенной и упрощенной категоризации, но и к ошибочным суждениям. Это видно, например, из следующего диалога:

«Вот N, он вообще уедет в свой Таджикистан... – Так он разве не из Узбекистана? Он же узбек? – Ну, узбек, какая разница»³.

Эти особенности важно учитывать, имея дело с любой статистикой, касающейся этнического состава учащихся конкретной школы (района). В обязательных документах при поступлении в школу вопрос об этнической принадлежности отсутствует. Это означает, что сбор подобной информации, если он производится (а он, судя по полевым данным, может производиться), остается на усмотрение конкретного учреждения. В лучшем случае происходит анкетирование родителей, но в худшем случае «статистику» предоставляет классный руководитель, что неизбежно ведет к искажению реальной ситуации (как было показано выше).

Не вдаваясь в подробности стереотипизации педагогами детей этнических меньшинств, следует отметить, что восприятие этой группы характеризуется не только упрощенной или ошибочной категоризацией, но и экзотизацией. Если ребенок обладает ярко выраженными маркерами инаковости, педагоги могут быть склонны воспринимать и описывать его в категориях, подчеркивающих и абсолютизирующих его отличия. Так, возвращаясь с экскурсии, учительница сделала замечание вьетнамцу-пятикласснику, попросив не шаркать ногами, и вполголоса обратилась ко мне: «Вот он всегда

¹ ПМА-2013. Интервью с К. 17.04.2013.

² ПМА-2013. Интервью с Ф. 08.02.2013.

³ ПМА-2014. Полевое наблюдение, февраль 2014.

так шаркает, прямо даже не знаю, может, у *них* как-то ноги по-другому устроены?..»¹. В другом случае по школе прошел слух, что во время летних каникул один из учеников восьмого класса, узбек, женился у себя на родине; эта новость не вызвала ни у кого из педагогов, обсуждавших это, сомнений в ее достоверности.

Полученный материал говорит о том, что восприятие педагогами детей этнических меньшинств связано с их упрощенной категоризацией, стереотипизацией и часто – экзотизацией.

2. «Мы всех должны учить»: восприятие педагогами собственной роли в адаптации и интеграции детей этнических меньшинств и в профилактике ксенофобии

Логично предположить, что в условиях полиэтнического контингента учащихся перед педагогическим коллективом должны вставать как минимум две задачи. Первая – обеспечить минимальную адаптацию детей-мигрантов. Известно, что дети-мигранты имеют особые адаптационные потребности как языкового, так и культурного характера и поэтому могут нуждаться в специальном педагогическом сопровождении. Этот факт широко известен и подтверждается в том числе на российском материале². Предполагается также, что воспитательная работа школы должна включать в себя профилактику ксенофобии.

Однако в ходе исследования выяснилось, что учителя, даже осознавая наличие определенных особенностей обучения и воспитания в полиэтническом коллективе школьников, не видели необходимости в систематизированных усилиях со стороны школы в сфере интеграции мигрантов или профилактики ксенофобии. Работа с целью воспитания в духе толерантности и культуры межнациональных отношений в школе была ситуативна³.

В первую очередь это связано с отмеченным выше восприятием детей этнических меньшинств как приезжих. Педагоги единодушны

¹ ПМА-2012. Полевое наблюдение. 26.04.2012.

² Подробнее см. работы Т.Г. Стефаненко, Г.У. Солдатовой, Н.М. Лебедевой, А.Н. Гуляевой, Е.В. Тюрюкановой и др.

³ Мишина И. Педагогический менталитет как проблема поликультурного образования // Этнодиалоги. 2007. № 6. С. 172.

во мнении, что у детей-мигрантов возникают определенные сложности в адаптации на новом месте, в новой школе:

«Они не могут себя найти в коллективе. Они немножко дезадаптированы в этом плане. А потом... начинают привыкать, к учителю, к детям в коллективе...»¹.

Отсюда представление о природе проблем в их обучении как возникающих исключительно вследствие незавершенности их адаптации в принимающем сообществе: *«Изначально у ребенка все равно комплекс есть, что вот, я приезжий, я – не москвич»².* Помочь ребенку влиться в коллектив, с точки зрения педагогов, можно универсальными методами:

«Во-первых, беседа, раз. Во-вторых, притягивать его во внеклассную работу, завлекать чем-то. Стенгазеты, мероприятия. И выход, конечно, в город, это тоже неформальная обстановка, тоже как-то... тоже втягивает. Все равно дети, они как-то находят [общий язык]. Они и на пальцах могут объясниться порой»³.

Таким образом, с одной стороны, педагоги видят очевидную «инаковость» этих детей, они много говорят об их приверженности своим традициям, об особенностях их менталитета, но, с другой – считают, что адаптация ребенка в коллективе происходит сама по себе или с применением общепедагогических методик облегчения этого процесса (в частности, путем привлечения к участию во внеклассной работе). Никаких специальных методик или программ в этой сфере педагоги не применяют.

Причина скептического восприятия педагогами специальных усилий школы по воспитанию толерантности и профилактике конфликтов кроется и в настороженном отношении учителей к теме межэтнических отношений. Регулярное обращение к ней воспринимается как подчеркивание различий между детьми. Педагоги считают, что регулярно говорить на эту тему с детьми не просто не нужно, но и опасно, что именно в этом случае возникает риск усиления межэтнической напряженности:

¹ ПМА-2013. Интервью с К. 17.04.2013.

² ПМА-2013. Интервью с А. 13.06.2013.

³ ПМА-2013. Интервью с К. 17.04.2013.

«Если постоянно об этом говорить, начинаешь задумываться, а у меня дети не задумываются. Этой проблемы нет. Мы говорим вскользь, народы, культуры, многонациональная страна. Надо говорить, но вот постоянно, программу какую-то разрабатывать, я, например, не считаю нужным для своего класса»¹.

Из всех опрошенных педагогов лишь одна учительница активно высказалась за преподавание в школе народоведения (этнологии). Она аргументировала это тем, что умение общаться с представителями других народов, невозможное без знания их культуры, сегодня является неотъемлемой частью социализации. Характерно, что информант – учитель истории и обществознания:

«Когда кошка машет хвостом, она злится, когда собака машет хвостом – она радуется. Они не понимают друг друга, поэтому – классическое противостояние кошки и собаки... Мы должны сохранять национальные черты, мы должны объяснять, почему мы такие, почему мы разные, но не враждебны... Обучен – значит вооружен. Ты уже не воспринимаешь с дикостью. Ты видишь мальчика с кинжалом в горах, и ты не думаешь, что он пришел тебя убивать. Какая цель? Цель любого обучения – социализация...»².

Однако остальные респонденты идею преподавания в школе народоведения не поддерживали или поддерживали лишь отчасти.

Отдельно нужно выделить педагогов-энтузиастов, которые, напротив, значительную часть своей работы строят именно на воспитании в детях интереса и уважения к разным культурам. Среди информантов была учительница, чей интерес к тематике межнационального общения был вызван ее личной историей: она родилась и выросла в Грузии, приехала в Москву в сознательном возрасте и до сих пор разговаривает по-русски с заметным акцентом. Школа, в которой она работает, находится на юго-востоке Москвы и отличается пестрым этническим составом учащихся. Она с большим энтузиазмом проводит с детьми внеклассные мероприятия, направленные на гармонизацию межэтнических отношений – дети ставят небольшие театральные пьесы по мотивам народных сказок, проводятся тематические классные часы. Педагог внимательно

¹ ПМА-2013. Интервью с А. 13.06.2013.

² ПМА-2013. Интервью с С. 17.05.2013.

относится к общению с родителями «нерусских» учащихся и чувствует с ними особое взаимопонимание:

«Эта тема мне близка, и по этой линии я работаю... Я – грузинка сама. Я могу побывать в их шкуре. Я это больше понимаю, и у меня это намного лучше получается. И вот в этом русле уже десять лет я работаю. Я могу и с родителями поговорить по-другому. Я понимаю, как с ними работать. Это – мое. Я сама не русская, я больше понимаю, и эти традиции, кавказские, мне знакомы...»¹.

При этом такие педагоги часто работают практически автономно, не имея никакой существенной методической поддержки, зачастую и не подозревая о том, где и как ее можно получить; подобная изолированность порой приводит к «изобретению велосипеда», когда учителя действуют без опоры на уже существующие педагогические методики, «на ощупь», методом проб и ошибок². Это происходит вследствие недостаточной информированности учителей об уже существующем опыте в этой сфере и указывает на отсутствие специальной педагогической подготовки для работы в полиэтническом коллективе.

В научной литературе обращается внимание на такой фактор успешности педагогической практики, как уверенность педагогов в свою способность повлиять на результаты образования. В школе, где проводились исследования, педагоги часто высказывали сомнения по вопросу о том, может ли школа в принципе кардинально влиять на мировоззрение учеников. В ходе наблюдения было зафиксировано множество высказываний педагогов на тему того, что они перестали быть для кого-либо авторитетом, и для родителей, и для общества в целом. В ходе общения с педагогами в течение нескольких лет я постоянно слышала об их ощущении противопоставленности обществу, которое пытается найти в действиях учителя ошибку, корыстный умысел или нарушение прав ребенка. Это ощущение рождает в них определенный фатализм и убежденность в том, что сегодня влияние учителя на ребенка в целом очень ограничено. Особенно многим учителям свойственно констатировать свое

¹ ПМА-2013. Интервью с М. 24.09.2013.

² ПМА-2014. Интервью с сотрудниками кафедры ЮНЕСКО Московского института открытого образования. 25.02.2014.

бессилие в тех случаях, когда мнение семьи по какому-то вопросу расходится с точкой зрения, транслируемой школой:

«Все идет из семьи. Если дома говорят: "Наша нация самая хорошая, а другие – плохие", то, что ты ни делай, какие мероприятия ни проводи, с этим ничего не сделаешь. Ну, может какой-то очень маленький процент детей это как-то воспримет. Но большинство так и будет считать. Вообще, все от семьи зависит. Все воспитывается с очень раннего возраста. И нельзя с четырнадцати лет толерантность начинать воспитывать. Особенно в кавказских семьях, там же вообще отца очень уважают. И если папа так говорит, что мы самые лучшие, то ребенок, особенно мальчик, конечно, будет так считать»¹.

Полученные данные говорят о том, что восприятие педагогами своей роли в процессе адаптации и интеграции детей этнических меньшинств зависело от их личного отношения к самой теме межэтнических отношений, а также степени их информированности в этой области. Также некоторые из них могли адекватно оценивать уровень своей подготовки к работе в этой сфере, и сознательно от нее отказывались в случае низкой оценки своей способности говорить на эту тему с детьми.

3. Особенности повседневного взаимодействия педагогов с детьми этнических меньшинств

Названные выше особенности категоризации и восприятия детей этнических меньшинств не могут не влиять на паттерны взаимодействия педагогов с этими учащимися. Некоторые такие особенности возможно зафиксировать в ходе наблюдения и интервью.

Несмотря на то, что для московских учителей сегодня общение с детьми разного этнического происхождения – повседневная реальность, для многих педагогов характерна существенная этнологическая «неграмотность». Далеко не всегда учителя имеют адекватное представление о той культуре, к которой принадлежат их ученики, порой не обладают базовыми знаниями о родине семьи ребенка. Например, известно, что педагоги не различают многие

¹ ПМА-2013. Интервью с Ф. 08.02.2013.

республики РФ (Чечню, Дагестан) и зарубежные страны¹. При этом педагоги часто уверены, что требования, которые предъявлялись ребенку на его родине, скорее всего, ниже, чем те, которые существуют в московской школе. Часто подвергаются сомнению оценки, полученные в предыдущей школе:

«Ну, и сама программа. Там она может быть одна, тут у нас требования программы совершенно другие. Потом обучают там тоже учителя, квалификация какая у них? Тоже имеет значение»²;

«Они приезжают, у них сплошные пятерки, а на самом деле там ничего нет»³;

«Им оценки [ставят] как? Родовые связи, вот это вот все, по благу, они уже привыкли в этой системе жить»⁴.

Некоторые учителя осознают психологические проблемы, которые возникают у детей:

«У меня сестра психолог, к ней пришла девочка, корейка. Она была вся забитая, она себя ненавидела, она смотрела в зеркало и видела это скуластое лицо, узкие глаза. А она уже живет в другом пространстве, где видит красивых девочек – с точки зрения европейцев. И она себя считает чудовищем... Они внешне отличаются, и поэтому чувствуют себя чужими»⁵.

Пожалуй, самый острый вопрос в этой сфере – это возможность проявления ксенофобии со стороны самих педагогов. Этническая принадлежность учащихся чаще всего «припоминается» педагогами в контексте «проблемного» поведения учеников. Общим местом при дисциплинарных беседах с такими учениками можно назвать следующие фразы: *«Если не умеешь себя вести (если тебе что-то не нравится), возвращайся в Дагестан (Чечню, Узбекистан...)»*, *«Дома (на родине) вы себя так не ведете»*, *«Здесь тебе не аул»*, *«Помните, что вы здесь на птичьих правах, и, если вы не будете себя нормально*

¹ Омельченко Е.А. Диалог – путь к пониманию: опыт российских образовательных учреждений по культурно-языковой и социально-психологической адаптации детей мигрантов // Этндиалог. 2011. № 2. С. 145.

² ПМА-2013. Интервью с К. 17.04.2013.

³ ПМА-2013. Интервью с Ф. 08.02.2013.

⁴ ПМА-2013. Интервью с А. 13.06.2013.

⁵ ПМА-2013. Интервью с С. 17.05.2013.

*вести, вас выгонят из школы»*¹. Учителя часто прибегают к этим «аргументам» на повышенных тонах. При этом в аналогичной ситуации, связанной с поведением любого другого ребенка, педагоги ведут себя схожим образом: на повышенных тонах ребенку высказывают мысль о недопустимости его поведения, иногда – с переходом на личности, а в качестве угроз здесь чаще всего выступают изгнание из школы или постановка на учет у инспектора по делам несовершеннолетних.

По данным наблюдения, к спокойным, послушным детям этнических меньшинств, пусть даже слабоуспевающим, учителя практически никогда не относились с агрессией. Их отношение в этом случае, как правило, колебалось от нейтрального к сочувственному. Педагоги часто считали, что ребенок старается, но по ряду объективных причин не может учиться лучше. Если ребенок не отличался дисциплинарными проступками и не вступал с учителем в конфликт, то он, как правило, не провоцировал негативные высказывания, связанные с его этнической принадлежностью.

Однако, рассуждая об особенностях обучения детей этнических меньшинств, некоторые учителя высказывали мысль о том, что они были бы не против организации отдельных школ для этих детей². Сторонники образовательной сегрегации «нерусских» детей отличались изначально резко негативным отношением к мигрантам в целом и активно противились мысли о том, что им необходимо подстраиваться под полиэтнический коллектив школьников. Они абсолютизировали культурные отличия приезжих детей, приписывали им активное нежелание интегрироваться в русскоязычную культурную среду, опасались образования группировок школьников по этническому признаку. Как правило, подобное отношение шло в связке с традиционным набором мигрантофобских стереотипов: «они нас не уважают», «они обнаглели», «они нас всех поработят».

Для другой части педагогов было характерно гуманистическое восприятие их учеников:

¹ ПМА-2010, ПМА-2011, ПМА-2012, ПМА-2013. Полевое наблюдение.

² ПМА-2011. Интервью с Г. 12.10.2011.

«Мы – учителя, и учить должны всех... Мы не можем оставить детей»¹.

Часто это были учителя, чье профессиональное становление пришлось на советские годы. В результате у них сохранялась установка на воспитание детей в духе «дружбы народов», сформировавшаяся в годы их профессионального и личностного становления:

«Мы учились все вместе, и никто не спрашивал, кто русский, кто грузин»²;

«Я вообще училась в РУДН, и там кто только не учился, и из Африки, и из Латинской Америки, и мне даже нравился очень один наш студент-негр, я прямо даже влюблена была в него. Для нас «дружба народов» была не пустой звук. Поэтому я вообще не понимаю, какие там проблемы могут возникать, какая разница, кто по национальности, чего, откуда – дети есть дети. Не знаю, может, у кого-то и возникают проблемы какие-то, я за собой не замечаю такого»³.

Отдельно следует сказать о том, какие практики сложились в школьной системе в сфере мероприятий, связанных с «формированием толерантности». Само понятие «толерантность» объясняется детям уже с младшего школьного возраста и трактуется педагогами как умение спокойно воспринимать чужие культурные различия. Чаще всего учителя воспринимают термин именно в его «этническом» измерении. Можно сказать, что в педагогической риторике произошла замена концепта «дружба народов» концептом «толерантность», однако содержательно-методических изменений за этим, судя по всему, не последовало.

Это можно проследить на примере различных внеклассных мероприятий. Так, в школе, где проходило наблюдение, ежегодно отмечается Международный день толерантности (26 ноября). Одной из форм, которая применялась в воспитательной работе этой школы, был классный час, посвященный кулинарным традициям народов, чьи представители обучались в классе. Информативная часть сводилась к рассказу о соответствующей кухне, за ней следовало

¹ ПМА-2013. Интервью с К. 17.04.2013.

² ПМА-2013. Интервью с М. 24.09.2013.

³ ПМА-2013. Интервью с В. 23.12.2013.

чаепитие. Также было организовано представление, посвященное Дню толерантности, в котором в основном участвовали второклассники. В самом начале представления дети четвертого класса зачитали небольшой текст, в котором прозвучало довольно сложное определение толерантности; дальше представление шло своим ходом. В рамках выступления дети пересказывали небольшой текст о своем народе (или соответствующей республике, это несколько перемешивалось в ходе представления), некоторые приходили в национальных костюмах, было исполнено несколько народных танцев. Часто дежурный термин «толерантность» присутствует и в проектной деятельности, но и здесь он выступает скорее в роли красивой оболочки этнографической информации о той или иной культуре / культурах. Чтобы оправдать эту оболочку, в постановочной части нередко указывается, что именно получение новых сведений о других народах позволяет учащимся стать более толерантными. Подобный проект готовился учениками средней школы совместно с учителем географии.

Очевидно, что термин «толерантность» хотя и вошел в лексикон учителей, часто воспринимается педагогами как нечто очень отвлеченное и не вполне понятное. Осознанного воспитания педагогами толерантности выявить не удалось: не упоминалось ими в интервью использование специальных методик, связанных с формированием толерантности, отсутствовало упоминание помощи педагога-психолога в этой области. Наблюдение не выявило особенного внимания классных руководителей к этой теме: в частности, педагог-психолог распространяла брошюры Центра толерантности, в которых были перечислены всевозможные мероприятия и тренинги, связанные с данной тематикой; насколько мне известно, никто из педагогов не заинтересовался этим предложением.

При этом педагогические мероприятия, связанные с формированием терпимого отношения друг к другу вне зависимости от этнической принадлежности, также были зафиксированы. Как правило, это были воспитательные беседы. Характерно, что чаще всего они были направлены на снятие *ранее возникшей* напряженности в рамках конкретных классов, в том числе в случае возникновения конфликтов с «этнической» подоплекой. Действия

педагогов в этих ситуациях находились в русле привычных им методик и были обусловлены здравым смыслом и личностными характеристиками каждого конкретного учителя. Таким образом, можно утверждать, что формирование у школьников толерантности имело в исследуемых школах ситуативный, а не системный характер. Возможно, более правомерным было бы говорить не столько о сознательном формировании толерантности, сколько о неосознанной апелляции к ее принципам в рамках медиации конфликтов.

Подводя итог, подчеркну, что во взаимоотношениях с учениками педагоги часто руководствовались не четкими правилами или профессиональными установками, а своим личным опытом, что делало эти взаимоотношения в большой степени личностно обусловленными. Отсюда – открытая апелляция к этнической принадлежности или мигрантскому статусу учащихся в эмоционально заряженные моменты (например, на фоне раздражения из-за «плохого» поведения ребенка), а также возможность проявления ксенофобии в том случае, если это соответствовало личным убеждениям конкретного учителя. Это, наряду с этнографической неграмотностью, которая способствует стереотипизации и экзотизации детей, свидетельствует о том, что у современных педагогов часто отсутствуют профессионально сформированные установки в сфере межэтнических отношений, на основе которых они могли бы выстраивать свое общение с полиэтническим детским коллективом.

Раздел 3

ВУЗ И МИГРАНТЫ

Глава 1

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МИГРАЦИЯ В ВУЗЫ ТОМСКА В КОНТЕКСТЕ ПОЛИТИКИ РФ

Феномен миграции – понятие чрезвычайно многогранное. По словам исследователей, он является «одним из главных факторов социального преобразования и развития во всех регионах мира»¹. Более того, в современном обществе «индустриализация... и урбанистические процессы... заложили основы формирования современных потоков миграции, заставивших считаться с собой органы власти всех цивилизованных государств»². Миграция также имеет непосредственное отношение к личности человека: к проблеме его физической выживаемости, сохранению духовности и единства духовной культуры, осмысленности индивидуального и социального бытия и места в истории. Человек не может существовать вне общества и не может быть понят вне его, соответственно миграция становится одним из способов обеспечения выживаемости человечества и необходимым условием совместной деятельности индивидов. Поэтому исследование механизмов влияния миграции на социум является задачей, требующей тщательного изучения.

Образовательная миграция в мире занимает на данный момент около 15–20 % от общего потока. Это означает, что каждый пятый-шестой человек предпочитает получать образование за рубежом. При этом в современном обществе сложилась парадоксальная ситуация: благодаря неизбежным глобализационным процессам, созданию различных поликультурных и политических союзов между странами, различным образовательным реформам, а также расширению ментальных границ индивида в связи с развитием коммуника-

¹ Юдина Т.Н. Социология миграции: учеб. пособие для вузов. М.: Академический проект, 2006. С. 102.

² Романов И.А. Миграционные процессы в современной России: вопросы теории и практики регулирования. М., 2005. 241 с.

ционных технологий и Интернета элитное высшее образование перестало считаться прерогативой исключительно европейских студентов¹. Одновременно с этим образовательная миграция перестала ограничиваться исторически сложившимися, колониальными, социокультурными или лингвистическими границами, приобретая интернациональный характер. Мигранты свободно адаптируются к изменяющемуся социальному контексту принимающих сообществ, при необходимости изменяя даже свою начальную цель для миграции (например, с трудовой на образовательную). Некоторые исследователи даже называют подобный вид миграции «академическим туризмом»².

Современная образовательная миграция имеет свою специфику. Основные миграционные образовательные потоки из стран Дальнего Востока (Китая, Вьетнама, Индии, Японии) в европейские университеты и университеты США занимают весомую долю среди миграции в целом, что приводит к поиску средств повышения эффективности поликультурного образования, социокультурной адаптации, новых элементов управления университетом, а также формирования специфической языковой политики, направленной на координацию системы высшего образования³. Россия в данном контексте также занимает достаточно весомое положение, позволяющее ей формировать собственные стандарты образовательной миграции и условия для них.

Международная образовательная миграция на сегодняшний день – это одно из наиболее перспективных направлений для развития не только инновационного университета, но и экономики, управления и внешней политики страны⁴. По словам экспертов, чис-

¹ Рост заявлений в университеты США, Великобритании и Евросоюза считается беспрецедентным за всю историю государственности; по самым приблизительным прогнозам ЮНЕСКО, к 2025 г. общее количество студентов возрастет до 250 млн. 6–7 млн из них будут образовательными мигрантами.

² Urry J. Globalizing the Academy // *The Virtual University? Knowledge, Markets and Management* / K. Robins, F. Webster (eds.). 2002. P. 546.

³ Спираль развития [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://tomsk.bezformata.ru/listnews/spiral-razvitiya/8851827/> (дата обращения: 27.01.2017).

⁴ Например, ВТО включила международное образование в перечень регулируемых ею услуг; общий объем показателей финансового рынка в 2014 г. достиг 102 млрд долларов США.

ло людей, получающих образование за рубежом, в скором времени превысит общее количество студентов в мире. Поэтому через образовательных мигрантов становится возможно укрепление экономического и политического влияния отдельной страны на международной арене¹, улучшается ее общий интеллектуальный и научный потенциал. Более того, «страны, занимающие ведущие позиции на международном рынке образовательных услуг, ограничивают иностранцам доступ на рынок труда в секторе высшего образования и отдают предпочтение иностранным специалистам с уникальными знаниями и навыками, в которых имеется особая потребность»².

Для России образовательная миграция также выгодна. Во-первых, через образовательную миграцию возможно налаживание более тесных отношений со странами СНГ как со стороны русских диаспор, так и со стороны национальных меньшинств. Во-вторых, существует демографическая выгода от миграции: общеизвестно, что исходя из различных статистических данных, в России наблюдается сложная демографическая ситуация, причем не только в сфере образования³, но и по отношению к населению трудоспособного возраста. Наличие в университете образовательных мигрантов позволит в какой-то мере заполнить эту лауну (если мигрант решит остаться в стране после окончания обучения). В-третьих, образовательная миграция не только повысит общий рейтинг вуза, но и поможет в решении отдельных проблем финансирования (например, некоторых престижных для мигрантов специальностей). В-четвертых, важна и сугубо прагматическая составляющая: увеличивающееся число людей с высшим образованием и стремлением остаться в принимающей стране после окончания учебы оказывает существ-

¹ В данном случае возможно упомянуть геополитический фактор образовательной миграции, когда многие сегодняшние национальные и политические лидеры стран (Израиль, Пакистан, Афганистан, ОАЭ, Грузия, лидеры ООН) получили образование в США.

² Галичин В.А. Международный рынок образовательных услуг: основные характеристики и тенденции развития // Век глобализации. 2013. Вып 2 (12) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.socionauki.ru/journal/articles/162987/> (дата обращения: 31.08.2018).

³ В том числе сокращение численности обучающихся и преподавательского состава в университетах, что в стране наблюдается впервые.

венную поддержку местной экономике¹, причем не только напрямую, но и через сложившиеся социальные сети соотечественников мигрантов, с которыми возможны новые экономические отношения. Наконец, в-пятых, важна не только студенческая, но и преподавательская мобильность, например, «привлечение эмигрировавших именитых ученых к руководству институтами и созданию лаборатории а также... для проведения научных исследований и лекций»², что в будущем существенно поможет авторитету России на мировом образовательном поле.

Для прояснения сложившейся ситуации обратимся к общей концепции образовательной миграции в высшем образовании. Так, все действия в данной сфере характеризуются принятой в обществе философской концепцией «трансграничного (транснационального) образования». Под этим термином подразумеваются в широком смысле слова все виды образовательных программ и действий, связанных с образованием, для которых необходимо пересечение границ государств, в узком – «образование, которое осуществляется на территории другой страны»³. Таким образом, с точки зрения функций трансграничное образование позволяет популяризировать отечественную науку для мирового сообщества, расширить межкультурное сотрудничество между университетами разных стран, укрепить материальную базу вуза и в конечном итоге повысить престиж конкретного университета в различных рейтингах и престиж высшего образования в целом страны.

С трансграничным образованием тесно связано понятие академической мобильности, которое имеет два основных положения: интернационализация для последующего ведения бизнеса в стране-реципиенте и академическая миграция, т.е. физический переезд студентов и преподавателей в другую страну для обучения или преподавания. Функции академической мобильности (миграции) практи-

¹ В среднем в стране-реципиенте остаются около 25 % выпускников университетов.

² Громова Г.А., Бояркин Г.Н. Проблемы и перспективы развития образовательной (учебной) миграции в современной России // Креативная экономика. 2011. № 7(55). С. 109.

³ Ечевская О.Г. Академическая мобильность и образовательные миграции в Сибири: проблемы и перспективы // Экономика. Вопросы школьного экономического образования. 2012. № 3. С. 4.

чески идентичны с основным термином; определяется она через такие основополагающие факторы, как:

- целевая группа (студенты, аспиранты, преподаватели и т.п.);
- география перемещения (внутри страны или за рубежом);
- временной интервал (краткосрочное участие в каких-либо образовательных мероприятиях – конференциях или семинарах либо длительные стажировки, переподготовки, командировки);
- тематика миграции (прохождение практики, проведение исследований)¹.

Обычно академическая миграция несет ярко выраженный региональный оттенок и зависит от культурных, экономических и социальных характеристик отдельной географической области. Можно привести в пример существующие различия в уровнях образовательной системы: наличие в России четвертой ступени (докторантуры), в то время как в Европе сложилась система «бакалавриат–магистратура–докторская степень (PhD)».

Наконец, самый узкий термин – включенное обучение иностранных граждан, подразумевающий непосредственное нахождение студента или преподавателя в месте учебы. В данной работе образовательная миграция подразумевает именно академическую и включенную мобильность, так как изучение адаптации в социальных сетях предполагает физическое присутствие мигрантов в данном месте. В западной практике академическая миграция изучается давно и успешно, причем миграция преподавательского состава приравнивается к студенческой, так как цель – получение новых знаний – остается идентичной. Существует несколько основных философских терминов, касающихся академической миграции в высшей школе: умение обучать – «skills to learn», направление на выработку необходимых навыков для преподавателей, ситуативное обучение – «situated learning», касающееся получения знания в контексте новых возможностей, а также концептуализирование интернационализации – «con-

¹ Перфилова И.Л., Соколова Т.Е., Юмашева Л.В., Перфилова С.В. Начальный этап обучения китайских студентов в вузах России // Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде: кол. монография / под ред. Е.Ю. Кошелевой. Томск: Изд-во Том. политехн. ун-та, 2013. С. 62.

ceptualizing internationalization», касающееся необходимости выработки нового концепта образования в мире глобализации¹.

Для Российской Федерации последний аспект наиболее актуален в контексте неоднократных заявлений правительства страны о необходимости перехода от сырьевой экономики к инновационной и соответственно к выработке новой политической стратегии развития, подразумевающей наличие в стране мощного интеллектуального капитала². Известно, что большинство российских иммигрантов – это выходцы из Средней Азии и стран СНГ, при этом россияне, наоборот, предпочитают эмигрировать Европу и Северную Америку. Интересно также, что в нашей стране внешний аспект образовательной деятельности абсолютно непопулярен, так по данным одного из глобальных исследований по академической мобильности, 94 % российских студентов, в отличие от студентов-мигрантов, никогда не пользовались этой услугой, а 54 % даже не знают о возможности ее предоставления в вузе. С другой стороны, только каждый пятый российский преподаватель академически мобилен; 79 % преподавателей никогда не покидали стен родного вуза³. Имеет значение также и способ академической миграции – организованной вузом или организацией или самостоятельно; большинство образовательных мигрантов выбирает второй путь⁴.

Следующий аспект, требующий упоминания, это миграционный потенциал страны-донора и принимающие возможности страны-реципиента. По оценкам экспертов, для успешной образовательной миграции важны географическая близость стран, наличие в регионе мировых образовательных центров, наличие соглашений между университетами, а также унификация образовательных стандартов и

¹ *Pheralli T.J.* Academic mobility, language and Cultural Capital: The Experience of Transnational Academics in British Higher Educational Institution // *Journal of studies in international education*. 2012. № 16 (4). P. 314–316.

² См. ежегодные послания президентов страны к Федеральному собранию начиная с 2008 г.

³ *Артамонова А.Д., Демчук А.Л.* Развитие академической мобильности в вузах России и ФГОС // *Высшее образование в России*. 2012. № 12. С. 86–95.

⁴ Возможно предположить, что данная ситуация складывается из-за нескольких факторов: общей пассивности российских университетов в направлении внешней академической мобильности, бюрократических аспектов, недостаточного знания иностранных языков потенциальными студентами по программам академической мобильности.

программ¹. Для России, по словам Л.Л. Рыбаковского, занимавшегося данным вопросом, ключевыми являются только два основных параметра этого потенциала: территориальный и этнический². Таким образом, основные возможности для образовательной миграции для России сосредоточены в первую очередь в приграничных государствах, где русский язык является разговорным, а также схожи культурный и социальный уровни, есть общее историческое прошлое: это Казахстан, Узбекистан, Таджикистан, Армения, Азербайджан, Грузия, Украина и Белоруссия. Во вторую очередь для России интересен миграционный потенциал некоторых стран Востока, в частности, Китая, Северной Кореи и Вьетнама как давних торговых партнеров, и, возможно, партнеров стратегических. В этом аспекте миграционная политика, проводимая Россией в отношении европейских стран, является заведомо невыгодной – ни одно из основных условий успешной образовательной миграции не подходит для европейских образовательных мигрантов. Также, несмотря на усилия по интеграции нашей страны в европейское сообщество, менталитет россиян остается во многом коллективистским и конформистским, схожим с азиатским образом мышления. Однако при этом ситуация с азиатскими странами тоже оставляет желать лучшего: например, многие образовательные мигранты из Китая – потенциального партнера России – попадают на учебу в нашу страну по остаточному принципу, не поступив в университеты США или Европы. При этом именно Китай и Индия являются на данный момент основными поставщиками образовательных мигрантов в другие страны.

Далее следуют общеэкономические показатели: например, общее количество вузов в стране и одновременно уровень подушевого финансирования в высшем образовании в расчете на одного студента. Если по первому показателю Россия до последнего времени находилась на лидирующих позициях³, то на собственно обучение студен-

¹ Рязанцев С.В. Мировой рынок труда и международная миграция: учеб. пособие / С.В. Рязанцев, М.Ф. Ткаченко. М.: ЗАО «Издательство Экономика», 2010. С. 152.

² Рыбаковский Л.Л. Миграционный потенциал: критерии оценки и современные масштабы // Социс. 2011. № 4. С. 24–25.

³ Так, еще в 2006 г., согласно данным И.А. Айдруса (РУДН), Россия находилась на втором месте после США (4 400) по количеству вузов (1 090, не считая филиалов). Однако после начала образовательной реформы по укрупнению

тов в нашей стране тратится в среднем в три раза меньше, чем в западных странах, и в два раза меньше, чем в развивающихся странах Азии¹. Поэтому качество получаемого образования зачастую не соответствует современным требованиям рынка, что, естественно, не способствует увеличению числа образовательных мигрантов.

Сама структура образовательной системы в России также пока мало сопоставима с общеевропейской. Нашим университетам необходимо решать ключевые задачи, стоящие перед ними в результате глобализационных процессов:

- проводить демократизацию доступа к высшему образованию (у нас, к сожалению, пока идет обратный процесс);
- устанавливать связь сферы образования с рынком труда и экономическими потребностями региона/страны;
- находить способы участия субъектов образования (студентов) в научной и практической деятельности университета².

Существуют и проблемы с самой образовательной средой: несмотря на введенную двухуровневую систему обучения, Россия не обладает нужными традициями в этой сфере, например целостными программами бакалавриата и магистратуры, которые могли бы сравниться с программами развитых стран, из-за чего многие студенты-мигранты предпочитают получать высшее образование первой степени – бакалавриат в России, а высшее образование второй и третьей степени – уже за рубежом. При этом базовые требования к уровню подготовки образовательного мигранта существенно ниже, чем в

вузов в 2012 г. этот показатель существенно снизился. На данный момент образовательных мигрантов принимают у себя примерно сто государственных российских вузов.

¹ Согласно данным различных статистических организаций, в частности, докладов о развитии человеческого потенциала в России, данных Demoscope Weekly, ежегодных отчетов Центра социологических исследований. Например, в 2016 г. доля расходов на одного студента по отношению к ВВП на душу населения в России составляла 33 %, в то время как в Китае – 76,1 %, в США – 63,8 %, в Великобритании – 41,6 %.

² Сюе Х. Принципы формирования инновационной политики вуза в научно-образовательной сфере (на примере высшего профессионального образования России и КНР): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertatsiya-printsipy-formirovaniya-innovatsionnoy-politiki-vuza-v-nauchno-obrazovatelnoy-sfere> (дата обращения: 08.09.2018).

других странах Европы, в частности Франции или Германии¹. К тому же наша страна до сих пор не договорилась со многими европейскими странами о взаимном признании эквивалентности дипломов, поэтому для выпускников российских вузов требуется переаттестация². Итак, все вышеперечисленное приводит к тому, что общий образовательный уровень студента в нашей стране сравнительно низок, а количество мигрантов, которые хотели бы получить высшее образование второй и третьей ступени (пройти магистратуру, аспирантуру или докторантуру) или получить второе высшее образование, невелико.

Следует упомянуть также об инновационной системе подготовки специалистов – одной из ключевых составляющих современного образования³. Так как сам образовательный процесс больше не играет основную роль в социализации молодежи, для успешной образовательной миграции в нашу страну следует находить другие формы обучения, не столь традиционные, как было принято ранее. В частности, в большей степени популяризировать онлайн-обучение и интерактивные формы общения студент–преподаватель⁴.

Наличие транснациональных и социальных связей и возможности для их применения в адаптационном процессе также важны для образовательного мигранта. Например, стремление мигрантов из стран Востока и Средней Азии формировать обширные социальные

¹ Юдина Т.Н. Указ. соч. С. 32.

² Среди стран, с которыми у России заключены подобные юридические соглашения, можно назвать Францию, Китай, Вьетнам, Кубу, Венесуэлу, Республику Чад и практически все страны СНГ. В остальных случаях есть либо закон о признании (но не эквивалентности), либо процесс находится в стадии переговоров. Более подробную информацию можно найти на сайте Национального информационного центра: <http://nic.gov.ru/>

³ Нам И.В., Кашигур В.В., Поправко И.Г. Трудовые мигранты Томской области. 2012. С. 44–45 [Электронный ресурс]. Режим доступа: valerytishkov.ru/engine/documents/document2026.doc (дата обращения: 31.08.2018).

⁴ Например, несмотря на наличие в России нескольких образовательных программ (Открытый университет, Универсариум), в том числе и международных (Coursera, TEDs, Edx и др.), ими пользуется сравнительно малое количество студентов. Так, по словам А. Прохорова, исследователя IDC, «на сегодняшний день рынок облачных услуг занимает небольшую долю (около 1 %) от совокупного рынка в России», в отличие от 23–25 % в Европе (более подробно: *Страна привыкла к облакам* // PRO. С. 50–51).

сети, которые могли бы поддерживать и направлять их при обучении, – одна из основных культурных особенностей данных наций. Так как это соотносимо с нашим национальным менталитетом, в отличие от культа индивидуализма европейцев, это может положительно отразиться на уровне миграции в Россию и ее качестве. Более того, участие (возможно, некоторый контроль) в этих сетях российской стороны поможет не только повысить престиж российского образования в мире, но и значительно увеличить поток образовательных мигрантов в страну.

Немаловажны также основные социальные характеристики образовательной миграции, например, само качество и уровень жизни в стране, затраты на перемещение, уровень медицинского обслуживания, профессиональные перспективы для выпускников и т.п. По данному параметру Россия существенно отстает от ведущих стран.

Наконец, следует учитывать общее положение России на международной образовательной арене. Помимо последних политических событий (кризис на Украине, экономические санкции и принудительная политическая изоляция), когда авторитет страны в мировом сообществе ощутимо пошатнулся, местные университеты находятся на весьма низких ступенях рейтинга в системах ведущих образовательных англосаксонских рейтингов, учитывающих в том числе количество студентов из-за рубежа: например, согласно рейтингам The Times higher education за 2010–2015 гг. ни одного из российских университетов не было в первой сотне¹. По версии образовательного агентства Pearson education 2017, российское образование по качеству находится на последнем месте в двадцатке лучших². Подобные рейтинги существенно влияют на желание студентов обучаться в нашей стране.

Несмотря на статистические данные, современные взгляды на миграционную ситуацию у отечественных исследователей достаточно противоречивы, в зависимости от того, какие источники информации привлекаются для работы и какие цели преследуются при ее написании. С одной стороны, в государственных научных журналах

¹ Ровенских А.А. Корея и Россия: основные этапы миграций в истории (1860–1990) // Омский научный вестник. 2014. № 1 (125). С. 20–22.

² Pearson education rating [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.pearson.com/news/2012/november/pearson-launches-the-learning-curve.html?article=true> (дата обращения: 02.07.2017).

обозначаются общие радужные перспективы для мигрантов в связи с реформами в образовательной и миграционной сферах. Например, по словам О.Г. Ечевской, еще совсем недавно получение высшего образования рассматривалось иностранными гражданами (в основном, гражданами из стран СНГ) как одна из возможностей легально остаться на территории страны. Однако когда контроль за миграционными потоками стал строже, а процедуры получения гражданства упростились, образовательная миграция понемногу стала выполнять одну из своих основных функций: привлечение в отечественную науку молодежи, которая после получения высшего образования имеет возможность остаться работать и жить в стране-реципиенте. Для страны, где большая часть миграции приходится на трудовую – до 80 %, это особенно актуально¹. Однако в то же время значительно усложнились законодательные нормы для работы во время обучения и после завершения учебы именно для образовательных мигрантов, что значительно снижает привлекательность страны в этой сфере.

С другой стороны, В.Ю. Леденева указывает, что образовательная миграция в России развивается бессистемно и медленными темпами². Наша страна не может конкурировать на поле европейской образовательной миграции с Великобританией, Францией и США (в связи с тем, что в этих странах существуют многовековые образовательные традиции в данной сфере, тогда как Россия открыто предоставила возможности для обучения европейцев только в начале 1990-х гг.), поэтому ориентация на Восток и Среднюю Азию закономерна и экономически обусловлена. Однако в данном случае возникает коренное противоречие в общей политике, проводимой Российской Федерацией, ориентированной как раз на западные ценности: индивидуализм, личностный рост, предпринимательство. Также в статье отмечается, что согласно общим индексам конкурентоспособности за последние годы качество оказываемых Россией образовательных услуг значительно снизилось, в основном по причине

¹ Бормотова Т.М. Влияние образовательной миграции на национальный вопрос в Российской Федерации // Этносоциум и межнациональная культура. 2011. № 7(39). С. 34–39.

² Леденева В.Ю. Международная образовательная миграция в России: потенциал и перспективы // Социология образования. 2014. № 3. С. 68.

коррупции, высоких налогов и неэффективности государственного и университетского аппарата чиновников¹.

Существует также мнение, что реальные экономические инвестиции, получаемые от образовательной миграции, ничтожны², однако «имеющийся потенциал научно-образовательного комплекса значителен»³. Государство не обращает внимания на данную сторону образовательной политики, предпочитая ограничиваться межвузовским сотрудничеством, степень успешности которого зависит от уровня вуза. К тому же сама система приема иностранных мигрантов на обучение чересчур сложна и слишком бюрократизирована, а сами учащиеся не выделяются из общей массы мигрантов, чтобы было возможно обратить на них внимание⁴. В концепции миграционной политики России, принятой в 2012 г., образовательная (учебная) миграция туманно трактовалась как «источник квалифицированных и интегрированных в стране иностранных граждан», при этом признавалось, что государство мало занимается данной областью⁵. Принятая в 2015 г. концепция «мягкой силы» существенно не улучшила проблему.

Таким образом, исходя из всего вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

– у России есть собственные традиции и принципы образовательной миграции, которые могут быть полезны в настоящий момент, в частности различные программы финансирования обучения, различные элементы системы поддержки, частные и общегосударственные гранты;

– в стране существует нехватка необходимых ресурсов для успешной образовательной миграции (финансовые, политические и социальные проблемы);

¹ Леденева В.Ю. Указ. соч. С. 70.

² В отличие, например, от США, где инвестиции от иностранных студентов в 15 раз больше, чем тратится государством на их обучение.

³ Полетаев Д.В. Роль учебной миграции из зарубежных стран в социально-экономическом и демографическом развитии России // Демоскоп Weekly. 2008. С. 345–346.

⁴ Там же.

⁵ Новая концепция регулирования миграции в России / С. Рязанцев [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://newsland.com/news/detail/id/1102241/> (дата обращения: 27.01.2017).

– есть объективное несоответствие между декларируемой заинтересованностью в расширении влияния РФ посредством культурной и образовательной экспансии (концепция «мягкой силы» 2015) и недостаточной экономической и правовой поддержкой и даже правовыми препонами, с другой стороны;

– параметры развития России в целом не соответствуют европейскому рынку образовательных услуг в условиях всемирной глобализации; с другой стороны, образовательная миграция из стран Азии тоже не столь масштабна из-за территориальных, этнических, лингвистических проблем;

– для наращивания образовательного экспорта и успешного прорыва в количестве образовательных мигрантов России необходимо сосредоточить основное внимание на азиатских странах (Китай, Индия), а также странах СНГ;

– Правительству Российской Федерации необходимо приложить больше усилий для формирования «активной государственной политики по продвижению российских университетов и научно-образовательных центров на международном рынке образовательных услуг»¹, в частности:

- создать более эффективную систему внешних миграционных потоков для привлечения большего числа мигрантов (например, увеличить ежегодные миграционные квоты для иностранных студентов, обеспечить условия для успешной регистрации и получения виз на местах, проводить регулярные международные маркетинговые образовательные семинары, выставки, научные форумы);

- сформировать более привлекательные (в экономическом и социальном плане) программы гособмена между студентами;

- обеспечить образовательным мигрантам комфортные условия для успешной адаптации (соответствующую культурную среду, возможности для контактов с родственниками и друзьями, повысить уровень национальной безопасности, разрешить иностранным студентам подработку вне стен университета для повышения собственного материального уровня).

Все вышесказанное обязательно повысит не только уровень образовательной миграции в России, но и существенно поднимет общий престиж страны на международной арене. Пока же в отчете об

¹ Полетаев Д. В. Указ. соч. С. 345–346.

иммиграционной политике России за 2014–2015 гг. данные об образовательной (учебной) миграции занимают всего лишь один абзац.

Образовательная миграция на данный момент – одна из ключевых составляющих рейтинга высшего образовательного учреждения. Именно способность вуза к обучению иностранных студентов говорит о качестве образования, повышая тем самым престиж и значимость университета на международной арене. Конечно, позволить себе подобную возможность в нашей стране, особенно в больших масштабах, могут далеко не все университеты, а лишь федерального или регионального значения, обладающие достаточным количеством необходимых ресурсов. Возможно, при активной поддержке данного аспекта образовательной политики государством уровень миграции был бы качественно и количественно иным.

Образовательные центры в России расположены неравномерно и могут не совпадать с крупнейшими населенными пунктами (за исключением Москвы, Санкт-Петербурга и Новосибирска): большинство из них находится в западной части страны – в Центральном и Приволжском округах. Особое место занимают Москва и Санкт-Петербург – это «так называемые «суперсистемы» высшего образования»¹. Именно туда в большей степени стремится поток мигрантов, как внешних, так и внутренних. Это обусловлено рядом объективных причин, например, наличием в этой части страны нескольких университетов с мировым именем и богатыми традициями, развитой социальной инфраструктурой и богатой системой поддержки образовательных мигрантов. Тем не менее для Сибирского федерального округа (СФО), являющегося предметом особого интереса для авторов, наблюдается ряд любопытных тенденций, названных одним из исследователей образовательной миграции в России О.Г. Ечевской «двойной асимметрией»². Он является вторым по количеству ино-

¹ Федеральный закон Российской Федерации от 23 июля 2013 г. № 207-ФЗ, г. Москва, «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях совершенствования миграционного законодательства и ответственности за его нарушение» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/07/25/rejim-site-dok.html> (дата обращения: 30.01.2018). С. 170.

² Ечевская О.Г. Академическая мобильность и образовательные миграции в Сибири: проблемы и перспективы // Экономика. Вопросы школьного экономического образования, 2012. № 3. С. 3–10.

странных студентов после Центрального: в регионе находится достаточное количество университетов, несколько крупных образовательных центров (Новосибирск, Томск, Иркутск, Красноярск, Омск, Кемерово, Барнаул), обладающих достаточной материальной и социальной базой для подготовки специалистов разного профиля с высоким профессиональным уровнем. В округе также существует множество программ международного обмена и программ двойных дипломов, в основном с университетами Средней Азии, Китая, Кореи, Индии, позволяющих привлекать к обучению иностранных студентов. С другой стороны, наблюдается существенный отток как иностранных, так и отечественных специалистов с высшим образованием в Центральный или Дальневосточный округа¹. Это аргументируется следующими объективными факторами:

- относительной неразвитостью транспортной сети в азиатской части страны;
- удаленностью Сибирского федерального округа от центра России, а также от западных и восточных национальных границ;
- низким уровнем социальной инфраструктуры в округе;
- высокой (по сравнению с родной страной) стоимостью аренды жилья;
- отсутствием значимых карьерных перспектив в округе после выпуска²;
- суровыми природно-климатическими условиями;
- трудностями в сфере легального трудоустройства и прохождения практики во время учебы вне университета³.

Последний аспект проблемы можно считать одним из наиболее важных для СФО и для Томска в частности. Так, для мигрантов из небогатых стран – Индии, Вьетнама, Монголии – возможность дополнительного заработка во время учебы – это одна из ключевых составляющих успешной образовательной миграции, позволяющая иметь собственный, отличный от государства или помощи родите-

¹ Сибиряков становится меньше // Эксперт Сибирь. 2011. № 42 (307).

² Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю. К анализу дотерритических оснований социологии образования: экспликация массовых метафор // Вопросы образования. 2012. № 4. С. 22–39.

³ Трудоустройство образовательного мигранта возможно только в стенах вуза, в котором он обучается. Вне университета студенты имеют право работать исключительно во время каникул.

лей заработок. Однако в России, и в частности Томске, такая возможность предоставляется только на уровне кафедры или факультета, что для мигранта зачастую невозможно в связи с недостаточным уровнем знания русского языка. Неквалифицированные профессии – официанта, уборщика, парковщика и т.п., на которых обычно работают студенты в США или Европе, мигрантам недоступны. Так, проблема с отсутствием рабочих мест становится для них решающей в пользу выбора другого места для получения образования¹.

Также образовательные мигранты в Томске, согласно одному из проведенных в ТГУ исследований, отмечают и другие, менее значимые, но любопытные сложности при обучении, которые следует учитывать, особенно в контексте данной работы: например, невладение инвективной лексикой, что затрудняет общение с местными жителями, сведение общения с сокурсниками до уровня помощи в учебе (особенно для вьетнамских студентов), чрезмерная опека и контроль со стороны администрации университета, а также бюрократизм и формализм той же администрации². Все вышеперечисленное заставляет мигрантов замыкаться в национальных социальных сетях, рассматривая обучение как формальный, скучный процесс.

С другой стороны, для части образовательных мигрантов ситуация может выглядеть и прямо противоположной. Так как большинство мигрантов в СФО – это приезжие из стран СНГ, то качество жизни и учебы в университете, а также карьерные перспективы после окончания учебы многими оцениваются как высокие. К тому же по сравнению с другими регионами России в Сибири относительно спокойный национальный фон, что особенно отмечают в анкетах образовательные мигранты из Китая, Индии и Вьетнама. Тем не менее, получив высшее образование, мигранты из стран Дальнего Востока стремятся вернуться домой, так как их образовательный уровень теперь намного выше среднего в своей стране, что позволяет получить хорошую работу и большие перспективы³. При этом приобретенные социальные связи, в том

¹ Проблемы студентов-иностранцев в Томске: работа, гражданство и лечение // РИА «Новости». 05.06.2013 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ria.ru/tomsk/20130605/499564929.html> (дата обращения: 30.06.2017).

² Ляленкова Т. 10 проблем иностранных студентов в Томске [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.svoboda.org/content/article/25211855.html> (дата обращения: 02.10.2018).

³ См. исследования: Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты (2013), Китайская образовательная миграция в России: невеселая кар-

числе участие в социальных сетях университета, также помогают карьерному росту, особенно в научной среде.

Подводя итоги вышесказанному, можно отметить, что, несмотря на достаточный потенциал в научной сфере, Сибирь становится своеобразным образовательным донором одновременно и для центра России, и для стран СНГ и Дальнего Востока. Проблемы образовательной миграции в округе напрямую взаимосвязаны с уровнем экономического, социального и в последнее время инновационного развития региона. Приоритетные направления развития округа, таким образом, должны включать в себя пропаганду отечественного (регионального) образования за границей, общий рост уровня и качества жизни для высококвалифицированных специалистов¹, грамотную инновационную политику, в том числе по привлечению иностранных экспертов и для иностранцев-выпускников². Все вышеперечисленное неизбежно повлечет за собой повышение уровня образовательной миграции в целом.

В последние два десятилетия в Российской Федерации был принят ряд важных документов, направленных на улучшение позиции российских университетов на международном рынке образовательных услуг. Особо отметим Концепцию государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран (принята в 2002 г.) и Программу государственной поддержки ведущих российских вузов «5 – 100» (принята в 2012 г.). Так, благодаря дорожным картам и значительным вливаниям средств из государственного бюджета в инфраструктуру 21 ведущего вуза страны, которые поддерживаются программой, за последние годы удалось значительно продвинуть позиции российских вузов в ряде ведущих мировых рейтингов практически по всем позициям. В Томске 2 государственных вуза – Томский государственный университет и Томский политехнический университет – получают поддержку в рамках этой программы.

тина (2012). Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социальной адаптации (2011).

¹ Ечевская О.Г. Указ. соч. С. 9.

² Сагайдачная О.А., Дуцкий М.В. Влияние миграции на инновационное развитие региона // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 3. С. 102–109.

Глава 2

КАЧЕСТВО ОТНОШЕНИЙ И КОММУНИКАЦИЙ В ПРИНИМАЮЩЕМ СООБЩЕСТВЕ КАК ФАКТОР АТТРАКЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МИГРАНТОВ¹

1. Рост образовательной миграции как глобальный и российский тренд

В мае 2017 г. Правительством Российской Федерации был запущен приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», направленный на повышение привлекательности и конкурентоспособности российского образования на международном рынке образовательных услуг и рост несырьевого экспорта².

Проект имеет своей целью усовершенствование условий пребывания иностранных студентов в период обучения в РФ, брендирование российского образования, чтобы оно стало заметно и узнаваемо на международном образовательном рынке, а также рост объемов продаж и выручки от экспорта образовательных услуг.

Как важный инструмент продвижения и популяризации всего проекта рассматривается создание единого интернет-навигатора по российской системе образования (<https://studyinrussia.ru/en/>) и усиление продвижения бренда российского образования за рубежом через каналы российских загранпредставительств, а также ведущих российских и иностранных СМИ.

Российская программа экспорта образования коррелирует с общемировым трендом на повышение мобильности иностранных студентов и ростом объемов экспорта образовательных услуг. Количество иностранных студентов в мире, согласно данным Института статистики ЮНЕСКО, выросло с 2000 по 2012 г. вдвое – с 2,1 до 4,5 млн человек³. В период с 2007 по 2017 г. во всех странах – миро-

¹ Глава написана на основе материалов, полученных в ходе реализации научного проекта «Социологический анализ межэтнических отношений в Томской области», осуществляемого при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 17-13-70005, 2017–2018).

² Утверждён паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» // Портал Правительства РФ (Новости). URL: <http://government.ru/news/28013/> (дата обращения: 04.09.2018).

³ Нефедова А. И. Масштабы, структура и цели экспорта российского высшего образования // Мир России. 2015. Т. 26, № 2. С. 154–174.

вых лидерах – прослеживалась положительная динамика численности привлеченных иностранных студентов. Основными странами-«реципиентами» иностранной образовательной мобильности являются такие экономически развитые страны, как Австралия, Великобритания, Германия, Канада, США и Франция. Ключевые страны-«поставщики» иностранных студентов – Вьетнам, Индия, Китай, Южная Корея, Малайзия, Иран, Саудовская Аравия, США, Франция¹. Распределение иностранных студентов по странам обучения носит крайне неравномерный характер: в США обучаются 19 %, в Великобритании – 10 %, в Австралии и Германии – 6 %, во Франции – 5 %, в России и Японии – по 3 %. Затраты на получение иностранного образования оцениваются в последние годы примерно в 150–155 млрд долларов США в год².

Экспорт образования позволяет стране продавать образовательные услуги на международном рынке, использовать траты иностранных студентов в процессе обучения в интересах местного бизнеса, сферы услуг и местных региональных бюджетов, получить новых граждан через систему последующей натурализации и иметь более экономически благоприятный контингент мигрантов (образовательных, а не, например, беженцев и вынужденных переселенцев). Очевидные экономические и социальные преимущества образовательной миграции могут послужить основанием для развития образовательной миграции как важной части миграционной политики России.

Для российской ситуации характерно, что доля иностранных студентов в России пока в разы ниже, чем в странах-лидерах по приему студентов из-за рубежа. В 2017/18 уч. году в России на всех уровнях обучения и всех типах программ получали образование чуть более 240 тыс. иностранных студентов (основной прирост произошел за счет сегмента заочного образования).

Региональный аспект актуальности проблемы привлечения образовательных мигрантов выглядит следующим образом: для г. Томска и Томской области научно-образовательный комплекс является гра-

¹ UNESCO Institute for Statistics (2015). URL: <http://www.uis.unesco.org> (дата обращения: 04.09.2018).

² Клячко Т.Л., Краснова Г.А. Экспорт высшего образования: состояние и перспективы в мире и России // Экономика науки. 2015. Т. 1, № 2. С. 102–108.

дообразующим, вклад вузов в валовый региональный продукт Томской области по приблизительным экспертным оценкам составляет 6–7 %. Вклад томских студентов в экономику города администрация города оценивает в 7 млрд рублей в год (затраты студентов на проживание в общежитиях, аренду жилья, питание, гостинично-ресторанный бизнес, телекоммуникации, транспорт и развлечения), при «среднем чеке» на одного студента в 17 тыс. рублей в месяц¹.

При этом около 60 % томских абитуриентов и студентов – иногородние и иностранные граждане. Более 10 тыс. из них составляют иностранные студенты, в основном из Китая, Монголии, Вьетнама, стран Средней Азии. Также есть студенты из Великобритании, Германии, Испании и других стран дальнего зарубежья.

Предоставление образовательных услуг студентам имеет мультиплицирующий эффект, увеличивая число рабочих мест (профессорско-преподавательский состав, сотрудники и администрация вузов, обслуживающий персонал университетских кампусов, работники инфраструктуры дистанционного образования).

2. Качество отношений в принимающем сообществе как фактор аттракции: из перспективы иностранных студентов

Привлекательность российской системы высшего образования и России в целом как принимающего сообщества для образовательных мигрантов (которые часто, но не всегда, могут выбирать между различными страново-региональными локациями) релевантно анализировать из перспективы концепции «человеческого капитала», интерпретирующей предпочтение конкретной образовательной локации как сознательный выбор индивидом на основе калькуляции издержек / выгод с целью последующего роста своей капитализации как специалиста.

Лауреат Нобелевской премии по экономике (1992 г.) Гэри Беккер определил человеческий капитал как совокупность навыков, знаний и умений человека. В качестве инвестиций в него Беккер в основном рассматривал затраты на образование и обучение. Он также оценил экономическую эффективность образования, прежде всего для само-

¹ Приезжие студенты инвестируют в томскую экономику 7 млрд рублей в год / Портал «РИАТомск». URL: <https://www.riat omsk.ru/article/20141215/studenti-investicii-tomsk/> (дата обращения: 04.09.2018).

го работника, как отношение доходов к издержкам, получив примерно 12–14 % годовой прибыли¹. Иностранные студенты при выборе образовательной локации за рубежом хорошо осознают, что подобная мобильность требует определенных финансовых затрат и несет в себе определенные угрозы и издержки, связанные с рисками адаптации в принимающем сообществе. Задача принимающей страны – снизить издержки и увеличить количество и качество факторов аттракции, способствующих положительному выбору образовательных мигрантов.

Сотрудники «Центра социологических исследований» при Министерстве образования РФ в 2015 г. провели опрос среди 3 000 иностранных студентов из 100 различных российских вузов с целью выявления причин выбора российских вузов в качестве образовательных институций. Респонденты должны были обосновать свою мотивацию к получению высшего образования именно в России. 27 % опрошенных иностранных студентов заявили, что выбрали Россию, так как здесь высокий уровень образования, на втором месте по частоте выбора был ответ – доступная стоимость обучения, на этот фактор конкурентного предпочтения указали 24 % иностранных респондентов. В качестве важных факторов, повлиявших на выбор вузов, респондентами были названы: рекомендации членов семьи, преподавателей и коллег, а также, что немаловажно, направление национального министерства образования (значительная часть иностранных студентов, особенно из стран Центральной Азии, попадает в российские учебные заведения по распределению)².

В 2012 г. исследовательская экспедиция проектно-учебной лаборатории «Развитие университетов» НИУ ВШЭ рассматривала комплекс проблем, связанных с адаптацией иностранных студентов на базе исследовательской площадки в Томском политехническом институте. В результате проведения полуструктурированных глубинных интервью были выявлены следующие трудности адаптации (с убывающей значимостью для иностранных студентов): языковой

¹ *Becker G.S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. Third Edition. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1993.*

² Иностранные студенты в России // Study in Russia (сайт Министерства образования и науки РФ). URL: <https://studyinrussia.ru/actual/articles/inostrannye-studenty-v-rossii/> (дата обращения: 04.09.2018).

барьер (незнание английского частью преподавательского корпуса и студенческого сообщества, а также городским населением), трудности инкорпорации в российское студенческое комьюнити (как вариант негативной адаптации – этническая сегрегация, общение внутри диаспоры – «гетто»), несоответствие страновым стандартам социально-бытовых условий проживания в кампусе, суровые климатические условия, невозможность трудоустройства для иностранного студента во время обучения (чему препятствует выдача только образовательной визы без разрешения на работу)¹.

Таким образом, для повышения привлекательности региональной системы высшего образования в Томской области важно выявить факторы аттракции томских вузов и региона в целом для образовательного мигранта на основе рациональной калькуляции издержек (трат и опасностей) и возможной прибыли в виде приращения человеческого капитала (выгод и возможностей) за счет его инвестиции в образование. Определение факторов аттракции иностранных абитуриентов и студентов предполагает тематизацию как прямых факторов собственно образовательной аттракции – качество и востребованность самого высшего образования (в том числе и в регионе или стране исхода), качество языковой и профессионально-компетентностной подготовки, уровень информационно-коммуникативных компетенций, имидж вуза), так и косвенных факторов аттракции, связанных с пребыванием в стране / регионе: инфраструктура проживания, возможности и качество связи и телекоммуникаций (спутниковая связь, Интернет, Wi-fi), что важно для образовательных мигрантов в качестве инструмента поддержания связи с родиной и диаспорой, возможности сохранения национально-культурных «гетто» и диаспоральных автономий внутри общешитий и кампусов, отправления религиозных обрядов, языковое сопровождение и наличие языковых волонтеров-помощников, уровень уличной безопасности и расовой и национальной толерантности (со стороны сокурсников, преподавателей, городского комьюнити), стоимость проживания, питания и сопутствующих услуг, транспорт-

¹ Как студенты студентов изучали (интервью и.о. заведующего проектно-учебной лаборатории «Развитие университетов» НИУ ВШЭ Дм. Семенова от 18.02.2013) / Портал НИУ ВШЭ. URL: <https://www.hse.ru/news/avant/74465897.html> (дата обращения: 04.09.2018).

ная доступность, возможности дополнительной занятости, культурно-развлекательная притягательность региона, возможности для занятий спортом и рекреации.

Одним из важнейших факторов аттракции для иностранных студентов выступает качество отношений с различными целевыми аудиториями принимающего сообщества, которое может способствовать / препятствовать позитивному психологическому климату и психосоциальной адаптации иностранного студента.

Группой исследователей из Томского государственного педагогического университета в 2017–2018 гг. было проведено социологическое исследование межэтнических отношений в поле взаимодействия «иностраный студент–принимающее сообщество» на основе как глубинных полуформализованных интервью с самими иностранными студентами из ближнего и дальнего зарубежья, обучающимися в университетах Томска, так и на основе стандартизированного опроса населения Томской области и информационного аудита региональных новостных интернет-изданий.

Теоретическим базисом для проведения исследования послужила гипотеза Р. Форда (2011)¹, который предположил, что отношение населения принимающей страны будет изменяться в зависимости от этнической принадлежности иммигрантов и их страны происхождения. Так, в частности, Форд в ходе исследования выявил, что в Великобритании негативные установки ниже к выходцам из Австралии и Западной Европы и выше – к иммигрантам из Африки, Южной Азии². Исследователи рассмотрели вопросы наличия этнической иерархии, основанной на различных мерах социальной дистанции между этническими мигрантами. В контексте социальной психологии было выделено три основных принципа построения этнических иерархий.

Первый состоит в том, что почти все мигранты предпочитают социальные контакты в пределах их собственного этнического комьюнити. Во-вторых, при контактах с другими этническими груп-

¹ Ford R. Acceptable and unacceptable immigrants: the ethnic hierarchy in British immigration preferences // *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2011. № 37. P. 1017–1037.

² Hainmueller J., Hangartner D. Who gets a Swiss passport? A natural experiment in immigrant discrimination // *American Political Science Review*. 2013. № 107. P. 159–187.

нами существует иерархия предпочтений, которые разделяются участниками в пределах одной группы (внутригрупповой консенсус). В-третьих, представители разных этнических групп, в том числе те, которые находятся внутри иерархии, принимают ее как социальную данность (межгрупповой консенсус). Количественные исследования в Европе, США и Канаде продемонстрировали, что мигранты северо-европейского происхождения, а также США, Канады и Австралии, обычно стоят во главе иерархии, а затем идут представители Южной и Восточной Европы, в то время как выходцы из стран Азии и Африки находятся на нижних ступенях иерархии. В отношении иммигрантов в России данная гипотеза проверялась А. Бессудновым¹.

Полагаем, что акцентирование фактора этнической гетерогенности иностранных студентов важно для более точного понимания отношения к ним населения.

Межэтнические отношения в регионе всегда привлекали внимание исследователей, а сами исследования являлись комплексными в плане поставленных задач, исследуемых типов отношений, методологических подходов².

В рамках исследовательского проекта в июне–сентябре 2017 г. было проведено более 20 глубинных полуформализованных интервью с иностранными студентами томских вузов, в частности НИ ТГУ, НИ ТПУ, ТГПУ (на базе Евро-Азиатского адаптационно-образовательного центра ТГПУ). Респонденты были выходцами из Узбекистана, Таджикистана, Бразилии, Вьетнама, Китая, Мали, Индонезии, Палестины, Монголии, Конго, Алжира, Польши.

Целью исследования было выявление социально-коммуникативных и психологических проблем в рамках межэтнических отношений в системе «образовательный мигрант – принимающее сообщество». В задачи исследования входило изучение общей ситуации выстраивания взаимоотношений и наличие «точек напря-

¹ Bessudnov A. Ethnic Hierarchy and Public Attitudes towards Immigrants in Russia European Sociological Review Advance Access published February 13 2016 // European Sociological Review, 2016. P. 1–14. doi: 10.1093/esr/jcw002

² Рыкун А.Ю., Абрамова М.О., Сухушина Е.В. Отношение молодежи г. Томска к трудовым и образовательным мигрантам (на примере исследования молодежи г. Томска) // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2017. № 37. С. 171–183.

жения» в комплексе коммуникаций иностранных студентов с ключевыми целевыми аудиториями – педагогами, российскими сокурсниками, соседями по кампусу, университетскими знакомыми и жителями Томска.

Изучение отношения к мигрантам со стороны различных целевых групп: педагогов, студенческого сообщества, жителей Томска – проводилось в оптике видения его самими образовательными мигрантами. Обоснованность такого подхода, по нашему мнению, связана с тем, что, будучи одновременно и объектом, и субъектом влияния, респонденты достаточно точно определяют общую картину и могут выявить отдельные неблагоприятные ситуации, маркирующие контекст межэтнических отношений в регионе.

В ответах на вопросы интервью респонденты назвали несколько реализованных ими возможностей выбора города и вуза для образования. Некоторые из них уже имели первое высшее образование, полученное в своей стране, другие сначала работали в Томске, затем поступили учиться. Выбор места обучения осуществлялся на основании рекомендаций знакомых студентов и рекламных интервенций вузов (выездных приемных комиссий и рекрутеров, что характерно в отношении мигрантов из СНГ). Для зарубежных студентов были также важны отзывы прошедших обучение соотечественников, кроме того, имело место ограничение выбора из предложений стран-участниц программ мобильности по распределению министерств образования соответствующих стран. Интернет-источники также играли роль в выборе необходимой стипендиальной программы и информации о принимающей стороне.

В ситуации пребывания в другой стране в рамках образовательной миграции различия в культуре и ценностях становятся причиной возникновения непонимания между представителями разных этносов. Ощущение «культурного шока» может являться одним из факторов, не позволяющих приезжим адекватно раскрыть свой образовательный потенциал и построить отношения на новом месте¹.

Российские студенты в целом приветствуют привлечение иностранных студентов в вузы. Однако некоторые опасаются, что уча-

¹ Кушнарева А.А. Реализация образовательных возможностей студентов-мигрантов в вузах России и Великобритании: на пути к решению // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 1 (5). С. 16–23.

щимся – гражданам РФ будет уделяться меньше внимания в результате предпочтений, оказываемых иностранным студентам¹. Отдельные инциденты, связанные с приведенными выше опасениями, были описаны нашими респондентами. Негативный вклад в отношения между иностранными и российскими студентами вносят усугубляющаяся ситуация конкуренции за места в вузах, сравнительно лучшие условия проживания иностранных студентов в общежитиях, большая поддержка со стороны преподавателей иностранным студентам, делегируемые преподавателями тьюторские обязанности, налагаемые на русских студентов.

Как предполагалось выше, на микросоциальном внутригрупповом уровне почти все этнические мигранты предпочитают социальные контакты в пределах их собственной этнической группы. Действительно, в ходе интервью на вопросы о том, с кем предпочитают общаться иностранные студенты, были получены ответы о комьюнити этнических «своих». Расширение границ группы фундируют общая религиозная принадлежность (при совпадении), отсутствие трайбалистских предрассудков вне своей страны (для афростудентов), хорошее знание русского языка² для общения с российскими или иностранными студентами, знающими русский язык.

Для психозмоционального комфорта мигрантов необходима возможность свободной коммуникации с представителями своего этноса. Респонденты отмечают, что поддерживают связь с представителями своей национальности, проживающими в Томске: с образовательными мигрантами и с представителями местных диаспор. Взаимодействие происходит на уровне участия в конфессиональных ритуалах, праздниках, в образовательном процессе и бытовой сфере: *«...разные мероприятия проходят в Томске, вот мы и участвуем в них, показываем свою национальность... нашу традицию, наш обычай сохраняем»* (А., Узбекистан). При этом русские друзья ино-

¹ Деева А. Из России с дипломом: В томские вузы наберут иностранных студентов / Портал Smartnews. 30 апреля 2017 г. URL: <http://smartnews.ru/regions/tomsk/6833.html#ixzz4w24hzK8i> (дата обращения: 05.12. 2017).

² Погодаев Н.П. Владение русским языком как условие адаптации студентов-мигрантов из Таджикистана в университетском пространстве Томска // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2015. № 1 (29). С. 91–103.

странных студентов также могут свободно принимать участие в праздновании национально-значимых дат.

Фактором привлекательности региона для мигрантов является возможность отправления своих религиозных обрядов и посещения храмов. Томск можно назвать городом с многообразной конфессиональной представленностью. Хотя и выяснилось, что религиозные общины и храмы в Томске большинство опрошенных в повседневности по разным причинам посещают нечасто, однако наличие самой возможности реализовать свои религиозные потребности воспринимается мигрантами как важный предпочтительный фактор. При этом некоторые иностранные студенты отмечают, что они являются приверженцами конфессий, храмы которых не представлены в Томске.

В рамках основной задачи исследования – изучения межэтнических отношений с принимающей стороной в оценке самих мигрантов – мы выявили наличие иерархии отношений к образовательным мигрантам со стороны российского образовательного сообщества и местного населения. По данным интервью, большее число претензий в плане нетолерантного отношения было высказано выходцами из Средней Азии, составляющими большинство среди иностранных студентов в Томске. Китайские и вьетнамские студенты были в большей степени удовлетворены отношением к ним принимающей стороны (студентов, преподавателей, населения). У афростудентов внутреннее ощущение дискомфорта было связано, прежде всего, с реакцией местного населения и других студентов на фенотипические внешние расовые отличия, также отмечалась некоторая тревога с их стороны при нахождении в ситуациях клубного досуга.

Евростуденты в плане отношения к ним местного населения и студентов других национальностей могут быть отнесены к привилегированной группе. Они легко контактируют с российскими студентами. Последние, в свою очередь, могут использовать для общения с ними английский язык, не столь значительны между ними культурные и ценностные различия. Однако доля европейских студентов в томских вузах пока крайне мала.

Рассматривая данные проведенных интервью в контексте представленной выше иерархической гипотезы, следует сказать, что она нашла обоснованное подтверждение. Можно говорить о наличии иерархии в отношении к иностранным студентам, базирующейся не

на расовых различиях, а прежде всего на культурно-ценностных, социально-психологических установках. Можно согласиться с утверждением Н.К. Радиной¹ о том, что имеет место иерархия опекаемости иностранных студентов в вузах. Так, студенты из азиатских республик СНГ только по формальному признаку относятся к иностранным и часто предоставлены в процессе обучения и адаптации сами себе. Студенты из Китая, Вьетнама, Африки, других стран дальнего зарубежья пользуются большим вниманием со стороны преподавателей и кураторов из международных адаптационно-поддерживающих центров в вузах. Европейским студентам, приезжающим по краткосрочному обмену (например, из Польши), уделяется значительно больше внимания со стороны административных структур вузов. Так называемый «административный национализм» был отмечен и другими исследователями в опросах иностранных студентов Москвы, Воронежа, Томска².

Следует отметить, что большинство иностранных студентов придерживалось общепринятых норм принимающей стороны, связанных с одеждой, поведением, в бытовых условиях усваивались традиции проведения российских праздников, национальная кухня. Мы интерпретируем это как желание со стороны иностранных студентов адаптироваться и интегрироваться в принимающую среду при сохранении собственных традиций. Ситуацию дискомфорта отмечала одна студентка из Индонезии, строго придерживающаяся национально-религиозных требований в одежде и отправлениях культа, это было связано с любопытством окружающих и многочисленными вопросами, провоцируемыми необычным для них внешним видом.

Исходные или скорректированные пребыванием в Томске установки иностранных студентов на выстраивание типа взаимоотношений и взаимодействия с представителями принимающей стороны также важны для понимания вклада образовательных мигрантов в сферу межнациональных отношений в регионе. Способность мигрантов в эпоху «транснационализма» сочетать в себе несколько идентичностей (в том числе идентичность представителей местного

¹ *Радина Н.К.* Образовательная миграция в контексте новой миграционной политики России // XV Апрельская Международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества: в 4 кн. / ред. Е.Г. Ясин. М., 2015. Кн. 4. С. 271–278.

² Там же.

сообщества) создает условия, при которых успешное взаимодействие с местным населением становится критически важным как еще один фактор привлекательности региона. Многие томские образовательные мигранты открыты для общения с населением, находятся с россиянами в деловых и дружеских отношениях. Открытость иностранных мигрантов в отношении инокультурной среды принимающей стороны выразилась в готовности к довольно широкому диапазону отношений с представителями принимающего сообщества. Респонденты отметили для себя следующие возможности: *все можно: дружба, брак* (Мали); *просто друзья* (Индонезия); *...вместе учиться и работать* (Китай); *...соседство, трудовая деятельность* (Вьетнам). Можно сказать, что у приезжих образовательных мигрантов в целом нет установок на изоляцию, у всех проявляется готовность, по меньшей мере, к совместной учебе, дружеским отношениям.

3. Качество отношений в принимающем сообществе как фактор аттракции: из перспективы населения региона и местных СМИ

С целью «симметричного» выявления отношения к образовательным мигрантам со стороны населения Томской области в ходе проводившегося стандартизированного социологического опроса респондентам был задан вопрос, касавшийся определения отношения к образовательной миграции.

В отношении образовательной миграции установки населения Томской области оказались более позитивными, чем в отношении к трудовым мигрантам. 29,2 % респондентов (против всего 3,8 % респондентов в отношении трудовой миграции) считают, что необходимо привлекать еще больше иностранных студентов, так как томскому региону и самим вузам нужны финансовые инвестиции.

При этом больше половины респондентов – 61 % – опасаются дальнейшего роста образовательной миграции и считают, что следует оставить количество иностранных студентов на том уровне, который уже есть, и больше привлекать в вузы их не нужно. Только 8 % респондентов проявляют крайнюю ксенофобию даже в отношении образовательных мигрантов и предлагают полностью ограничить приток иностранных студентов и по возможности избавиться от тех, которые уже приехали (табл. 1).

Таблица 1

**Мнение респондентов о том, что должны делать региональные власти
в отношении притока образовательных мигрантов
(% от общего числа ответивших на вопрос)**

Установки респондентов	В среднем по выборке, %
Привлекать еще больше иностранных студентов, так как нам и самим вузам нужны финансовые инвестиции	29,2
Оставить количество иностранных студентов на том уровне, который уже есть, больше привлекать не нужно	61
Полностью ограничить приток иностранных студентов и по возможности избавиться от тех, которые уже приехали	8
Отказ от ответа	1,8
Ответили на вопрос, чел.	500

Чувствительным в отношении к иностранным студентам оказался фактор уровня образования опрошенных респондентов. Более высокий уровень образования вызывает и более высокую толерантность в отношении образовательных мигрантов: люди с высшим образованием в большей степени склонны выражать установки на привлечение образовательных мигрантов (33,2 % с высшим и незаконченным высшим образованием против 23,9 % со средним и средне-специальным образованием и 15,4 % с неполным средним образованием); в меньшей степени склонны к выражению нетерпимости в виде призывов ограничить приток иностранных студентов (7,5 % респондентов с высшим и незаконченным высшим образованием против 23,1 % респондентов с незаконченным средним образованием) (табл. 2).

Значительную роль в формировании толерантных / нон-толерантных установок в отношении образовательных и трудовых мигрантов играют медиа (в том числе новые медиа в Интернет). В рамках полевого исследования был проведен информационный аудит 2 ключевых региональных новостных интернет-изданий «Томские новости» и «Новости в Томске» на предмет освещения и характера тональности новостей, посвященных теме образовательной и трудовой миграции. Временной интервал подлежащих анализу материалов был определен в два года и четыре месяца (с 01.01.2016 по 01.04.2018).

Таблица 2

**Мнение респондентов о том, что должны делать региональные власти
в отношении притока образовательных мигрантов**
(в зависимости от уровня образования и места жительства,
% от общего числа ответивших на вопрос)

Установки респондентов	Уровень образования		
	непол- ное среднее	среднее и среднеспе- циальное	высшее и незакон- ченное выс- шее
Привлекать еще больше иностранных студентов, так как нам и самим вузам нужны финансовые инвестиции	15,4	23,9	33,2
Оставить количество иностранных студентов на том уровне, который уже есть, больше привлекать не нужно	61,5	67,9	59,3
Полностью ограничить приток иностранных студентов и по возможности избавиться от тех, которые уже приехали	23,1	8,2	7,5

Каждая новость оценивалась по модальности заданных в ней настроений: положительных, негативных, критических или нейтральных, описательных.

По итогам проведенного контент-анализа новостных статей в Томске был сделан ряд выводов.

Прежде всего, была задана, а затем проанализирована категоризация типов межэтнических отношений, отражаемых в исследуемых источниках (рис. 1).

Первое место по числу упоминаний занял тег «Взаимодействие с органами государственной исполнительной власти» – 10 материалов. Наиболее часто встречающиеся материалы по данной тематике посвящены нарушениям закона, связанным с нелегальным нахождением мигрантов на территории Томской области, осуществлением трудовой деятельности в РФ без разрешения на работу, кражами имущества у других граждан. Также присутствуют и позитивно или нейтрально маркированные статьи, касающиеся, например, внесения поправок в закон, разрешающий продление визы иностранным студентам. Преобладание статей по данной тематике свидетельствует о

том, что часть СМИ в Томской области акцентирует внимание на криминальных практиках мигрантов, рассматривая альтернативные образовательные, трудовые практики мигрантов как менее значимые для общественного мнения и внимания.

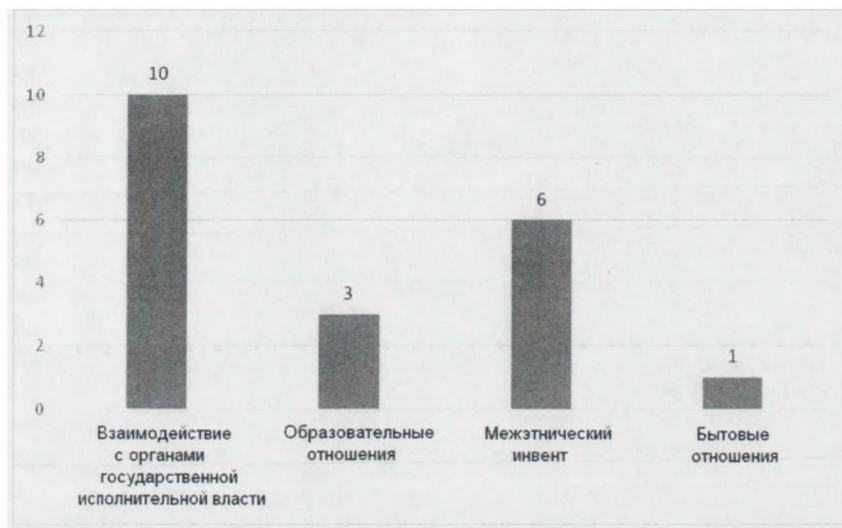


Рис. 1. Распределение материалов по тематике освещения межэтнических отношений в региональных интернет-изданиях «Новости в Томске» и «Томские новости»

Второе место заняли сообщения с тегом «Межэтнический инвент» – 6 упоминаний. Данные материалы посвящены шествиям, национальным праздникам, культурно-историческим фестивалям, концертам, организаторами и / или участниками которых стали коренные и пришлые этносы Сибири, а также образовательные и трудовые мигранты.

Третье место получил тег «Образовательные отношения» – 3 упоминания. Сюда были отнесены все (немногочисленные) материалы, затрагивающие вопросы учебы, проживания и адаптации образовательных мигрантов (например, получение дипломов томских вузов иностранцами или создание справочника Томска для иностранных студентов).

Менее всего уделяется внимание в томских интернет-СМИ «бытовым отношениям» – всего 1 упоминание.

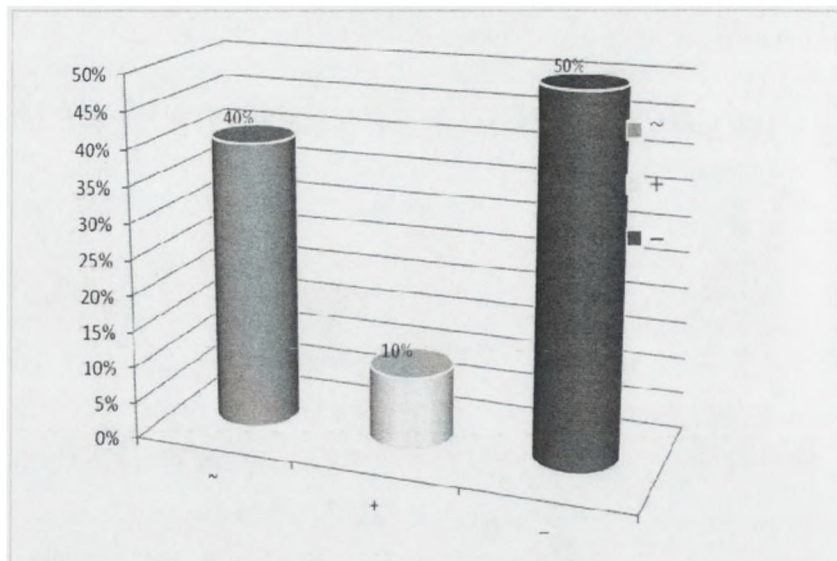


Рис. 2. Процентное распределение модальностей сообщений, посвященных межэтническим отношениям в региональных интернет-изданиях «Новости в Томске» и «Томские новости»

Определяя модальность высказываний, можно сделать вывод, что в целом отношение к мигрантам в Томске формируется интернет-СМИ скорее как отрицательное или нейтрально окрашенное: половина (10) сообщений с отрицательной модальностью, чуть меньше половины (8) – с нейтральной. Положительную модальность имеет только 10 % репортажей или 2 из 20 (рис. 2).

Анализ содержательного контента материалов интернет-СМИ выявил преимущественно отрицательную тональность описания мигрантов: источником информации для большинства публикаций были пресс-службы различных государственных органов, так или иначе занимающихся проблемами миграции. Основным информационным поводом таких сообщений являлись вопросы, связанные с обеспечением правопорядка, применением законодательства РФ. Затрагиваются вопросы регистрации мигрантов, проживания не в том

месте, где иностранец поставлен на учет, несвоевременного оформления документов о пребывании и трудоустройстве. Мигранты выступали в качестве объекта государственного регулирования, с которым связаны те или иные проблемные ситуации. Содержание фотоматериалов, сопровождающих текстовые сообщения о мигрантах, также в основном связано с деятельностью правоохранительных органов и правонарушениями. Внимание читателя акцентируется не на индивидуальных особенностях, а на принадлежности к определенной социальной группе. В результате складывается «обезличенный» образ трудового мигранта, лишенный индивидуальных черт и представляющий опасность для рядового жителя области.

Более благосклонно репортёры интернет-изданий относятся к образовательным мигрантам. В статьях прослеживается нейтральная или положительная модальность в отношении данной тематики, однако количество репортажей об иностранных студентах в Томске ничтожно мало.

На основании вышеизложенного анализа отношений в контуре «образовательные мигранты – принимающее сообщество» можно сделать следующие выводы. Во-первых, межэтнические отношения в Томской области, в перспективе видения образовательных мигрантов, можно определить в целом как благоприятные. В части ответов респондентов пребывание в Томске характеризуется выражением «как дома», в отличие от сравнительного опыта проживания в других (особенно в европейской части) регионах России. Наши респонденты затруднялись рассказать о причинах и примерах притеснений иностранцев в Томской области. Некоторые из них отметили, что со стороны части жителей г. Томска чувствуется страх в отношении мусульман «из-за угрозы террористических действий».

Во-вторых, существуют иерархия установок и неравенство в отношении к разным категориям образовательных мигрантов со стороны принимающего сообщества, связанные с социокультурными и социально-психологическими факторами. В качестве рекомендации следует отметить, что как в образовательном процессе, так и на бытовом уровне (в частности, при проживании в общежитии) необходимо избегать принудительной ассоциации потенциально конфликтных (на основе политических или религиозных противоречий) этнических групп образовательных мигрантов и уделять распределенное

и потенциально равное внимание всем иностранным студентам, обучающимся в томских вузах, независимо от страны исхода.

В-третьих, при том, что в отношении образовательной миграции установки населения Томской области оказались более позитивными, чем в отношении к трудовым мигрантам, меньше 1/3 респондентов (29,2 %) приветствуют дальнейший рост потоков образовательной миграции, а больше половины респондентов считают, что данный процесс необходимо приостановить на достигнутом уровне, поскольку не видят его экономических и других социальных выгод для себя и региона.

В-четвертых, следует отметить, что межэтнические отношения в Томской области имеют относительно небольшую освещенность в региональных интернет-изданиях; большинство статей в интернет-медиа имеют отрицательную модальность, формируя негативное общественное мнение в отношении к мигрантам (особенно трудовым). Рисуетсся криминализированный образ трудовых мигрантов как непрошенных «гостей», не склонных соблюдать административное и трудовое законодательство и пренебрежительно относящихся к нормам поведения принимающего сообщества; происходит иррадиация данного стереотипа на образовательных мигрантов; самой тематике образовательной миграции в медиа уделяется незначительное внимание.

Как показали материалы исследования, мигранты в Томской области практически не встречаются с проявлениями открытой ксенофобии и национального превосходства. Однако латентное недовольство со стороны россиян присутствует и связано, вероятно, с конкуренцией за бюджетные места, недостаточным финансированием системы образования, террористической фобией, негативными стереотипами восприятия, транслируемыми медиа. Данные факторы являются препятствиями аттракции региона как привлекательной образовательной локации для иностранных студентов.

Глава 3

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ УЧЕБНЫХ МИГРАНТОВ ИЗ КЫРГЫЗСТАНА В ТОМСКЕ

Трансграничная трудовая миграция из республик Центральной Азии занимает лидирующее положение в общем иммиграционном потоке в Российскую Федерацию, что противоречиво оценивается государственным истеблишментом, российскими гражданами, СМИ и научным сообществом. Не утихают споры о том, нужны ли нам трудовые мигранты и как масштабные притоки рабочей силы влияют на демографическую, экономическую ситуацию и общественную жизнь. Все чаще мы сталкиваемся с ростом мигрантофобии и стереотипизацией образа / образов мигранта в российском социуме и СМИ¹. Однако, кроме трудовой миграции, из государств центральноазиатского региона в последнее десятилетие актуализировался приезд молодежи, нацеленной на получение высшего образования в российских учебных заведениях. В научных исследованиях, в нормативно-правовых актах для характеристики данной категории иностранных граждан применяется понятие «учебная миграция», включающее в себя поток молодых юношей и девушек за получением диплома бакалавра, магистра, специалиста. Напротив, определение «образовательная миграция» представляет собой расширенный поток иностранной молодежи, приезжающей также в качестве «учебных мигрантов», слушателей подготовительных курсов, участников языкового обмена в рамках академической мобильности и нацеленной получить степень докторанта и аспиранта. В Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 г. применено понятие к определению данного вида «переселенческих процессов» как «образовательная (учебная) миграция – миграция с целью получения или продолжения образования»². Образование является одним из движущих рычагов модерни-

¹ Нам И.В., Карагеоргий Е.В., Ермолова А.И., Никитина Е.В. Конструирование образа мигранта в региональных СМИ (на примере Томска) // Сибирские исторические исследования. 2017. № 1. С. 166–192.

² Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации [Электронный ресурс] // Demoscope Weekly. URL: http://www.demoscope.ru/weekly/znagi/konceptiya/konceptiya_migr.html (дата обращения: 31.05.2016).

зации человеческой деятельности в современном обществе. В настоящее время знания важны для развития мирового сообщества, а сфера экспорта образовательных услуг – одна из наиболее востребованных продуктов международного рынка. Модернизация образования постепенно формирует совершенно новое общество, «основанное на знаниях»¹ и накоплении человеческого капитала.

В настоящее время Сибирский федеральный округ по числу учебных мигрантов занимает третье место, уступая Центральному и Северо-Западному. Особое место в регионе занимает Томск как один из ведущих научных и образовательных центров России. Сибирский наукоград начал активно принимать иностранных студентов из дальнего зарубежья после 1991 г., но за небольшой промежуток времени зарекомендовал себя на рынке международного образования, активно продвигая свои образовательные услуги, как известный и популярный не только среди центральноазиатских стран СНГ. Кроме иногородних студентов из соседней регионов, в томских университетах получают образование иностранные граждане из более 35 стран мира, в первую очередь из государств Центральной и Восточной Азии, представляющие собой перспективные направления экспорта образовательных услуг для Томска, что предопределяет градообразующий фактор университетов и их престижность на международной арене.

Более трехсот лет понадобилось Томску, чтобы из сибирского острога, построенного по указу Бориса Годунова, превратиться в научно-образовательную столицу, именуемую Сибирскими Афинами. Этот статус подтверждает современный образовательный комплекс Томска, состоящий из 6 государственных вузов различного профиля, а именно: Национальный исследовательский Томский государственный университет (НИ ТГУ), Национальный исследовательский Томский политехнический университет (НИ ТПУ), Томский университет систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР), Томский государственный педагогический университет (ТГПУ), Сибирский государственный медицинский университет (СибГМУ) и Томский государственный архитектурно-строительный университет

¹ Рыжова Н.П. Иностранные студенты // Интеграция экономических мигрантов в регионах России. Формальные и неформальные практики. Иркутск: Оттиск, 2009. С. 177.

(ТГАСУ). Кроме того, в Томске представлены 3 негосударственных института, 9 филиалов иногородних вузов, 11 научно-исследовательских институтов Сибирского отделения Российской академии науки (СО РАН) и Российской академии медицинских наук (СО РАМН).

«Самый важный ресурс Томска – университеты, ваш научный кластер. Образование – гораздо более существенный ресурс, чем, например, промышленность. А у вас он весь еще и сконцентрирован практически в центре города. Фактически центр Томска – это большой кампус. Вся система томских вузов может быть представлена в рамках единого бренда. Для того чтобы иностранные студенты не думали, какой там университет – педагогический или строительный, – «Томск – это университет!» Всё! Едем в Томск, а там уже выбираем специальность. Так легче позиционироваться», – говорит эксперт по городскому развитию Франции Николя Бушо¹. Томск – город со своеобразной «фишкой» – студентами, в том числе и иностранными гражданами, нацеленными на получение российского высшего образования.

Между Кыргызстаном и томскими университетами существует особая связь, которая сложилась на протяжении десятилетий. На общероссийском уровне интернационализации высшего образования кыргызстанцы занимают незначительную долю в общей численности иностранного студенчества, но возрастающую с каждым годом. Активные позиции по привлечению абитуриентов республики занимают ТГУ, ТПУ, ТУСУР, ТГАСУ. Именно в этих университетах учится наибольшее количество студентов из Кыргызстана. Специфика данной категории учебных мигрантов заключается в формировании «традиционной» траектории поступления абитуриентов-кыргызстанцев в томские вузы. В Томск еще до распада Советского Союза приезжали студенты из Киргизской ССР для получения высшего образования и в силу разных причин оставались в сибирском наукограде. А выпускники томских вузов, уехавшие обратно в Кыргызстан, всячески советуют и влияют на выбор молодежи одного из вузов города в качестве места обучения.

¹ В томские вузы наберут иностранных студентов [Электронный ресурс] // Тd: молодежный интернет-журнал МГУ. URL: <http://www.taday.ru/text/ 2087301.html> (дата обращения: 14.05.2016).

Кроме того, для большинства кыргызстанцев – это один из безопасных и благоприятных городов России, где процесс адаптации проходит значительно быстрее и менее болезненно.

Мотивы выбора томского образования студентами из Кыргызстана

Прежде чем говорить о механизмах адаптации и трудностях, возникающих у иноэтничных учебных мигрантов в принимающем сообществе, авторы считают уместным рассмотреть основные мотивы выбора томских учреждений. Мы опираемся на интервью со студентами-кыргызстанцами томских вузов, которые были проведены в 2015–2016 гг. Интервьюируемые определяют комплекс причин, которые можно охарактеризовать следующим образом.

Во-первых, качественное и конкурентоспособное образование, которое предоставляют томские университеты, высокий уровень подготовки преподавателей и соответствие международным стандартам, чего нельзя сказать о вузах страны-исхода. Р. Джапарова выделяет основные проблемы кыргызстанского высшего образования, такие как низкое качество предоставляемых услуг, что создает низкий потребительский уровень на рынке труда в связи с несоответствием набора абитуриентов на специальности, в которых государство не нуждается, превалирование частного высшего образования, неэффективность деятельности управленческих структур образовательных учреждений¹, что влияет на выбор выпускников кыргызстанских школ в пользу образования в городах России, особенно в Томске, нежели чем в стране исхода:

«Уровень образования в Кыргызстане оставляет желать лучшего. Пока училась в 11 классе, разговаривала с выпускниками, которые остались учиться в Бишкеке. Много нехорошего слышалась, включая коррупцию, в больших масштабах. Были случаи, что, отучившись год в своей стране, все же предпочли сдать академическую разницу и поступить, к примеру, в тот же ТГУ. Я до последнего не была уверена, куда поступлю. К ОРТ (общереспубликанское тестирование (аналог ЕГЭ), по результатам которого абитуриенты могут поступить в высшие учебные заведения Кыргызской Республики. – Примеч. авт.) не готовилась, но получи-

¹ Джапарова Р. Высшая школа в Кыргызстане: проблемы модернизации // Высшее образование за рубежом. 2004. № 8. С. 136.

ла *Золотой сертификат* (данный сертификат получают выпускники, набравшие наибольшее количество баллов за тестирование и имеют право поступать на любое направление подготовки в любом из государственных вузов Кыргызстана на бюджетную форму обучения. – *Примеч. авт.*). А в российские вузы вступительные экзамены давались с трудом. Это уже говорит о большой разнице в уровне подготовки школьников разных стран» (из интервью со студенткой ФИТ ТГУ).

Во-вторых, «известность» томских вузов в Кыргызстане и сложившаяся еще в советский период «традиция» обучения в учреждениях Томска студентов из Кыргызской ССР. К примеру, руководители Томской городской национально-культурной автономии «Кыргызстан» Р.А. Абдуманов – выпускник ТГУ, защитивший здесь диссертацию на соискание степени кандидата исторических наук, а Т.Ж. Зулпукаров – выпускник ТГАСУ. Информация о томских вузах абитуриентам предоставляется также родственниками и друзьями, которые получали или получают образование в Томске:

«О Томске у нас в стране много знают не только потому, что они приезжают к нам принимать вступительные экзамены каждый год. В мою школу приезжали люди из ТГПУ и ТГАСУ, они нам рассказывали о городе, об университете, конечно, говорили только хорошее. Только после приезда не все твои ожидания, как обычно бывает, совпали с реальностью. Но еще до приезда представителей томских университетов друг моего отца приходил к нам в гости, и, узнав, что я хочу поступить в Россию, предложил мне Томск. Он сам закончил ТПУ и сейчас занимает престижную должность в сфере гидроэнергетики. Потом я начал узнавать о городе в Интернете, нашел группу в социальных сетях, она конечно, давно не обновлялась, но то, что она посвящена именно студентам из Кыргызстана в Томске, меня заинтересовало. После этого я решил точно поступать в Томск и даже никуда больше не сдавал экзамены» (из интервью со студентом 4-го курса ТУСУРа).

В-третьих, Томск – университетский город, где сегодня получают образование студенты из многих стран как дальнего, так и ближнего зарубежья. Респонденты называют этот фактор «многонациональностью», что сказывается на толерантном восприятии «кореным» населением Томска иноэтничных студентов и объясняется тем, что «местное население привыкло к иностранцам» (из интервью со студенткой СФ ТГАСУ):

«Томск – это более «приветливый» город, чем Москва. Я не хотел ни в Москву, ни в Питер. Это все равно не такие города как Томск. Не знаю, как это объяснить, но мне эти города не нравятся. Это мое мнение и мне кажется, к нему прислушиваются другие «лица кыргызской национальности». К тому же Томск, сложилось так, что здесь учатся все наши, чисто молодежный, многонациональный город. ... в Москве и в Питере есть такое, как национализм, расизм. То есть здесь нет дискриминации по этническому признаку, здесь это отсутствует. В этом я сам убедился и перед тем как поступить, я об этом у всех расспрашивал у старших и они давали те же самые ответы, что даю тебе сейчас» (из интервью со студентом ФПМК ТГУ).

В-четвертых, с 2013 г. в России реализуется проект 5/100 по повышению конкурентоспособности российских вузов среди ведущих мировых научно-образовательных центров, в проекте участвуют Томский политехнический и Томский государственный университеты, использующие ресурс привлечения иностранных студентов из стран бывшего СССР (и не только) для повышения рейтинга и развития интернационализации. Национальные исследовательские вузы Томска входят в десятку лучших учреждений Российской Федерации, что служит важным фактором в привлечении иностранцев со всего мира, желающих учиться в нашей стране. Показательно, что в образовательной акции «Учись в Сибири!», проходившей в Бишкеке с 28 марта по 4 апреля 2016 г., приняли участие 4 университета из города Томска из 6 вузов сибирского и дальневосточного регионов РФ: ТГУ, ТПУ, Томский университет систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР), Сибирский государственный медицинский университет (СГМУ), Кемеровский технологический институт пищевой промышленности и Дальневосточный государственный университет путей сообщения. Представители ведущих вузов Сибири проводили ряд профориентационных встреч со школьниками, приняли участие в выставке-ярмарке учебных мест и провели вступительные испытания в свои вузы¹. Участие представителей Томска в этом мероприятии свидетельствует о заинтересованности в привле-

¹ В Бишкеке состоялась образовательная акция «Учись в Сибири!» [Электронный ресурс] // Общественный фонд «Единство». URL: <http://ed.kyrg.info/v-bishkeke-sostoyalas-obrazovatel'naya-aktsiya-uchis-v-sibiri/> (дата обращения: 10.04.2016).

чении абитуриентов из Кыргызстана. Стоит отметить роль общественного фонда «Единство», на базе которого состоялось данное мероприятие.

«Единство» – организация, официально зарегистрированная на территории Кыргызской Республики, выполняющая функции различного плана, но с точки зрения образовательного фактора основной задачей является деятельность по выполнению Межгосударственной программы реализации Концепции формирования единого (общего) образовательного пространства Содружества Независимых Государств (Москва, 29 ноября 2001 г.), направленной на обеспечение многостороннего сотрудничества в сфере образования, поддержку интеграционных процессов в области образования в Содружестве Независимых Государств, создание условий для реализации прав граждан на образование, достижение равенства прав на доступность в получении образования всех уровней в государствах Содружества. В сотрудничестве с томскими вузами ОФ «Единство» организует российские региональные олимпиады ОРМО (Открытая региональная олимпиада вузов Томской области) в Киргизии, внесённые в приказе Министерства образования и науки РФ в Перечень олимпиад школьников. Победители и призеры второго тура ОРМО могут быть зачислены в томские вузы без вступительных испытаний либо приравнены к лицам, набравшим максимальное количество баллов (100) по ЕГЭ на направления подготовки, соответствующие профилям олимпиады. Впервые за пределами РФ – в Кыргызстане в 2013 г. Фонд выступил организатором проведения олимпиады «Прорыв» по профильным направлениям магистерской подготовки, проводимой НИ ТПУ, что дает право ее победителям быть зачисленными в ТПУ без вступительных испытаний на направления магистерской подготовки¹. Именно данный общественный фонд проводит большинство вступительных испытаний для абитуриентов Кыргызстана в сотрудничестве с приемными комиссиями томских университетов в городах Бишкек и Ош. Самостоятельно представители вузов Томска также принимают на бюджетную и платную форму обучения согласно межправительственному соглашению посредством работы приемных выездных комиссий, которые проводят вступи-

¹ О фонде [Электронный ресурс] // Общественный фонд «Единство». URL: <http://ed.kyrg.info/o-fonde/> (дата обращения: 10.04.2016).

тельное тестирование. В настоящее время в городах Казахстана, Кыргызстана, Узбекистана, Таджикистана можно сдать вступительные экзамены для поступления в томский вуз. В соответствии с подписанным в Ташкенте соглашением 1992 г. граждане государств, членов сообщества, могут наравне с россиянами претендовать как на бюджетные, так и на контрактные места.

Существует другой способ поступления кыргызстанских школьников в вузы России, представляющий собой конкурсный отбор талантливой молодёжи в пределах квоты на высшее образование в образовательных организациях России за счет средств Федерального бюджета. Конкурс проводится Министерством образования и науки Российской Федерации и Представительством российского центра науки и культуры (Россотрудничество) в Кыргызской Республике. Отбор одаренных выпускников кыргызстанских школ согласован с Концепцией продвижения российского образования на базе Россотрудничества, подведомственного Министерству иностранных дел Российской Федерации. Концепция призвана «способствовать реализации приоритетов внешней политики России, направленных на укрепление положительного образа страны в мире, соответствующего авторитету ее культуры, образования, науки, спорта и уровню развития гражданского общества», повышению конкурентоспособности российской системы высшего образования и социально-экономического развития в целом»¹. В рамках данного отбора абитуриентов томские вузы принимают кыргызстанцев для обучения по специальности, выбранной учащимися и одобренной Министерством образования РФ.

В-пятых, немаловажное значение имеют относительная близость Томска к стране-донору, регулярные автобусные рейсы «Томск – Бишкек», «Бишкек – Томск» продолжительностью 50 ч. Но с точки зрения транспортных недочетов респонденты отмечают отсутствие авиарейсов из Томска без пересадок до столицы Кыргызстана, студентам приходится летать из Новосибирска (аэропорт Толмачево), предварительно приехав на автобусе из Томска. Выделяется неудоб-

¹ Концепция продвижения российского образования на базе представительств Россотрудничества за рубежом [Электронный ресурс] / Официальный сайт Россотрудничества. URL: http://rs.gov.ru/sites/default/files/konceptiya_prodvizheniya_rossiyskogo_obrazovaniya_v_razdel_ekport_ro.pdf свободный (дата обращения: 05.05.2016).

ство железнодорожной логистики, заключающееся в отсутствии прямых поездов до Бишкека. Но студенты находят оптимальные варианты: летом большинство кыргызстанцев приезжают на автобусе, который следует до Томска, а зимой стараются группами заказывать маршрутное такси до Толмачева и улетают оттуда на родину. Покупают билеты заранее для того, чтобы цена была соответствующей для семьи студента. Такой способ организации поездки домой позволяет сэкономить достаточное количество финансовых средств. А потраченные суммы в разы меньше, чем если бы кыргызстанцы осуществляли перелет домой из Москвы либо Санкт-Петербурга. С точки зрения финансовой «выгодности» отмечаются сравнительно небольшие расходы на продукты питания, такие же, как и в Кыргызстане:

«Когда я уехала, первые две недели мама мне постоянно твердила, чтобы я не тратила много денег, но при этом ела правильно, потому что дома думают, что везде цены как в Москве. На самом деле, здесь такие же цены как у нас в Бишкеке. Есть, конечно, есть исключения, к примеру, в Томске бананы стоят 70 рублей, а дома целых 150 сомов (на период проведения интервью курс рубля был равен курсу сома 1=1. – Примеч. авт.), и, наоборот, у нас картошка стоит 10 сомов, а здесь 20 рублей. Но в целом, если учитывать общую корзину продуктов, которую я покупаю на месяц, у меня выходит столько же сколько дома. Мне это нравится, потому что я мало трачу, даже меньше, чем мои одноклассники в Кыргызстане, они то ездят с пересадками до универа и много тратят на проезд» (из интервью со студенткой ФилФ ТГУ).

Адаптационные механизмы иностранной молодежи в системе высшего образования

Спрос на томское образование у студентов из Кыргызстана, безусловно, высок, но для полноценного удовлетворения потребностей учебных мигрантов в получении качественного образования необходимо улучшение деятельности вуза, касающееся структуризации и систематизации адаптационных механизмов иностранной молодежи в системе высшего образования, и представляется необходимым охарактеризовать адаптационный процесс кыргызстанцев. Именно решение трудностей адаптации приводит к успешному освоению учебного материала и в целом взаимной безболезненной интеракции с принимающим сообществом, сопровождающейся трансформацией

идентичности иноэтничного мигранта. В первую очередь здесь интересно рассмотрение изменений ценностно-ориентировочных аспектов, восприятия того или иного явления и ситуации с точки зрения эмоционального контекста. Примером данного тезиса может послужить мнение одного из респондентов о своем самовосприятии. Интервьюируемый выделяет не только объективные причины, связанные с миграцией, «отторжением» от родительского дома и самостоятельной жизнью в другой стране, но и ряд других, которые можно будет условно отнести к субъективным или, более точно, к индивидуальным особенностям адаптанта в новых условиях. К ним респондент относит отношение к родине, акцентируя внимание на «усиление» гражданской идентичности в чужой стране, что заключается в трепетном отношении к ценностям и традициям, связанным именно со страной-выхода, в трансформации своих жизненных планов, на которые непосредственно влияют перспективы либо pull-factors в стране-реципиенте, что непосредственно касается постлевузовского жизненного обустройства.

Термин «адаптация» используют в ряде научных дисциплин, в том числе биологических, медицинских, технических и гуманитарных. Слово произошло от средневекового латинского «adaptacio», что означает «приспособление», а социокультурную адаптацию можно определить как процесс и результат активного приспособления этнических групп (и отдельных индивидов – их представителей) к условиям другой социокультурной среды. Предполагается, что при успешном завершении адаптации человек достигает соответствия (совместимости) с новой средой, принимая ее ценности, традиции, нормы и стандарты поведения как свои собственные¹. Адаптация иностранных студентов изучена достаточно широко, что подтверждают исследования в рамках лингвистического (языкового), психологического, педагогического, социального в широком и в узком смысле социокультурного аспектов комплексного встраивания инокультурного мигранта в систему жизнедеятельности «нового» сообщества.

¹ Южанин М.А. О социокультурной адаптации в иноэтничной среде: концептуальные походы к анализу // Социологические исследования. 2007. № 5. С. 70.

В работах томских экспертов, а также других специалистов, посвятивших свои исследования анализу томского кейса, данное проблемное поле чаще всего рассматривается через призму адаптационного процесса иностранного студенчества дальнего зарубежья. Все же для целостного взгляда на проблематику и стратегии адаптации иностранных студентов необходимо обратить внимание на категорию граждан государств постсоветского пространства, для которых, безусловно, психологическая, языковая и социальная адаптация протекает легче и менее болезненно, чем для граждан дальнего зарубежья. Но данный факт не снимает проблемного поля и своеобразия данного процесса для учебных мигрантов из ближнего зарубежья, в первую очередь, с точки зрения личности самого студента-мигранта и позиции высшего учебного заведения.

Несомненно, именно иностранные студенты из стран постсоветского пространства наиболее подготовлены и склонны к натурализации и получению российского гражданства. В настоящее время обосновывается необходимость активной миграционной политики в сфере учебной миграции из стран СНГ. Там еще не утрачен русский язык, а система высшего и среднего специального образования ощутимо пострадала из-за значительного оттока квалифицированного профессорско-преподавательского состава¹. В РФ принят ряд законодательных актов, касающихся облегчения процесса получения гражданства иностранцами, обучавшимися в вузах страны. К примеру, согласно ст. № 14 п. «е» Федерального закона «О гражданстве Российской Федерации» от 31.05.2002 № 62-ФЗ (ред. от 21.12.2014), иностранные граждане, получившие профессиональное образование в образовательных или научных учреждениях России после 1 июля 2002 г., имеют право на получение гражданства в упрощенной форме.

В связи с этим адаптация студентов из стран Содружества имеет особое значение. В первую очередь интересен анализ проблематики через опыт кыргызстанских студентов, преимущественно представленной титульным этносом данной республики, где процент русских

¹ Полетаев Д., Дементьева С., Лебедева С. Вузы России как механизм адаптации учебных мигрантов // Трансграничные миграции и принимающее общество: механизмы и практики взаимной адаптации. Екатеринбург, 2009. С. 294.

кыргызстанцев невысок. Именно кыргызы-студенты обладают качественно отличительным идентификационным багажом, содержащим по большей части «симбиоз» этнической и гражданской составляющих, усиливающийся при миграции.

Международные миграционные процессы неизбежно приводят к межкультурному и межэтническому взаимодействию между «новыми» и «старыми», постоянными и временными жителями принимающей страны, и именно интеракционные процессы данных групп на сегодняшний день особенно актуальны. Вместо повсеместных консенсусных взаимоотношений этногрупп мигрантов и принимающего сообщества в рамках единого социума, проживающих в разном временном континууме на территории страны, уважения и принятия культурного своеобразия, взаимного учета прав и законных интересов чаще происходят совсем другие процессы, получающие импульсы и со стороны новоселов, и со стороны старожилов. Каждый год увеличение масштабов потока мигрантов иной этнической и социокультурной принадлежности болезненно воспринимается принимающим сообществом, что напрямую сказывается на характере отношений к «чужакам». Тем временем «пришельцы», понимая всю сложность «переселенческих процессов», кооперируются в изолированные группы, в первую очередь, в качестве ответной реакции на «неприветливое» отношение со стороны «коренного» населения. Данные факторы актуализируют изучение социокультурной адаптации иноэтнических мигрантов к новой окружающей среде для легкого внедрения мигрантов с иным культурным багажом в российское общество и снятия напряженности среди действующих лиц адаптационных процессов.

Социокультурная адаптация включена в более широкий комплекс адаптационных факторов, которые в отечественной и зарубежной науке включены в понимание социальной адаптации. В контексте социокультурного аспекта интересным является то, как учебный мигрант-кыргызстанец должен войти в социальную среду принимающего социума. При этом «завоевать» и «вжиться» в особую социальную роль, демонстрируя значимость в принимающем сообществе, что непосредственно связано с принятием норм поведения, ценностей, ориентиров принимающего общества, выполнением требований благоприятного существования и функционирования в его рамках. В данном русле само собой разумеющимся должно пред-

ставляться комплексное взаимодействие мигранта со средой-реципиентом. Это не только адаптация в учебную деятельность и университетскую жизнь, но и комплексный подход к жизни общегородского «пространства». Еще одним фактором, влияющим на социокультурные адаптационные стратегии по большей степени учебных мигрантов из ближнего зарубежья, в том числе и кыргызстанцев, является ответная реакция адаптантов на воздействие среды. Одним из существенных свойств феномена социокультурной адаптации становится его определенная внутренняя организация, «оформленность», т.е. наличие у него некой структуры, характеризующей состав целого, соподчиненность его элементов и устойчивые, «конститутивные» связи между ними. Структурообразующей составляющей социокультурной адаптации выступает базовая интерактивная матрица «субъекты адаптации» (адаптанты) – адаптивная среда (принимающее этнокультурное сообщество), и все прочие структурные элементы актуализируются в данном контекстуальном поле. Исходная категория «субъекты адаптации» требует некоторой конкретизации; в частности, зарубежными специалистами выделяются три основополагающих критерия, позволяющих дифференцировать индивидуальных и этногрупповых адаптантов: наличие или отсутствие перемещения в пространстве; добровольность или вынужденность миграций; временные рамки миграций¹. В дискурсе анализа адаптации учебные мигранты представлены индивидуальными адаптантами, осуществившими добровольное перемещение в пространстве с определенной целевой установкой – обучение в томском вузе и получение высшего образования. С точки зрения продолжительности пребывания студентов-кыргызстанцев, данная категория миграции представляется долговременной, что соответствует сроку обучения в университете (бакалавриат – 4 года, магистратура – 2 года), важна также возрастная категория адаптантов, составляющая 18–23 года, а также установка на возвращение в Кыргызскую Республику после завершения обучения.

По результатам интервью все опрошенные считают, что они были готовы к адаптации в инокультурной среде еще до приезда в Томск (процесс преадаптации). Все они активно участвуют в жизни вуза, в волонтерских организациях, проводят досуг с друзьями-

¹ Южанин М.А. Указ соч. С. 75.

россиянами, со временем принимают нормы и ценности, не свойственные обществу-донору, но на первом этапе процесса адаптации в принимающую томскую среду все адаптанты испытывали дискомфорт в силу смены места жительства и отъезда от родителей. Приезжает и другая категория студентов, изначально не готовая интегрироваться в силу личностных особенностей. Они не могут преодолеть первичные трудности, что не позволяет им «вжиться» в социокультурную жизнь социума-реципиента. Такие учебные мигранты склонны к изоляции от внешнего «мира» и сосредоточены исключительно в группах друзей-земляков, что позволяет им создать некий аналог родины в «чужой» стране, но чаще всего спустя некоторое время, не справившись с адаптацией в принимающую среду, что непосредственно влияет на успеваемость в учебе, уезжают в страну-донор. Здесь важны установки мигрантов, меняющих место жительства, поскольку освоение новых нестандартных ситуаций разное для людей, которые «стремятся стать постоянными членами данной культуры и для тех, кто временно в ней пребывает»¹:

«Не знаю, мне вначале, в первую неделю было неудобно. Мне было непривычно, потому что я первый раз уезжал так далеко и по времени долго от родителей, от дома, поэтому, как и всем мне было слегка тоскливо. Но я долго не мог привыкнуть к этому городу. Это конечно, мелочь, но когда в Кыргызстане ты смотришь в окно – горы, здесь этого нет и тебе прям от этого не привычно. Это тяжело и если первые дни ты не сломаешься, то все будет хорошо» (из интервью со студентом СФ ТГАСУ).

По причине трудностей адаптации к новой «среде обитания» значительная часть поступивших за счет федерального бюджета уезжает домой, не окончив обучение:

«Со мной поступало 90 ребят из Кыргызстана, сейчас на 3 курсе нас осталось 7. Они не из-за учебы уехали, а потому что не нравится город и люди» (из интервью со студенткой СФ ТГАСУ).

Официально не удалось получить информацию о студентах, уезжающих по собственной воле или же по причине академической неуспеваемости, но факт налицо – число поступающих студентов на первый курс в разы превышает количество окончивших, которых едва насчитывается 5–6 человек.

¹ Тьерри Л. Социокультурная адаптация: сущность и функции // Альманах современной науки и образования. 2011. № 11 (54). С. 111.

Адаптация представляет собой сложный и многофакторный процесс, не ограничивающийся простым функционированием и существованием иноэтничного мигранта в принимающей среде для достижения личных целей. Адаптационный процесс требует глубокого и конструктивного анализа, по результатам которого мигрант внедряется в установленную социальную структуру общества-реципиента и успешно осуществляет жизнедеятельность. Прежде всего, возникновение трудностей адаптации и в целом актуализации данного феномена определяется когнитивным диссонансом в социокультурных установках принимающего сообщества и социума-донора, проявляющимся в трансформации идентичности мигранта, что демонстрирует столкновение привычных, традиционно воспитанных на родине ценностей, норм поведения, иного взгляда на явление и ситуацию, в дискурсе этнокультурных различий с «чуждыми» общественными ориентирами и ценностями общества-реципиента:

«Все познается в сравнении, я думаю. К примеру, в Кыргызстане мужчина является главой семьи, здесь же женщины более доминантны. У нас уважение к старшим считается безоговорочным, в России могут и голос повысить, и поспорить, и что угодно вообще. Здесь личные интересы ставятся выше общественного. Нет такого, как «эл эмне дейт?» («Что люди скажут?»). – Примеч. авт., пер. с кырг.» (из интервью со студенткой ФИТ ТГУ);

«Да и парни как то и не курят, в основном занимаются спортом, а девушки курят. У меня вначале был культурный шок, когда здесь слово, «мат», слово, «мат». Я просто была шокирована. У нас в кругу нет таких людей или пытаемся ограничить с ними общение. На нас они никак не влияют, это от человека зависит, хочет он этого или нет» (из интервью со студенткой РТФ ТУСУРа).

Но учебные мигранты стараются «сгладить» и свести к минимуму данные противоречия, что пробуждает их нацеленность на социализацию в новой среде (адаптивная потребность). Формирующаяся вследствие осознания адаптивной потребности мотивация, поведенческие установки и ожидания субъектов адаптации определяют мобилизацию последними своих адаптивных способностей и активизацию конкретных адаптивных действий в принимающей социокультурной среде. Так «выстраивается» линия логической взаимосвязи указанных выше структурных компонентов адаптации¹.

¹ Южанин М.А. Указ соч. С. 73.

«Адаптивная потребность» зависит от личностных амбиций, коммуникативного багажа и психологических характеристик учебного мигранта:

«Мне мама предлагает переводиться поближе к ней в другой университет (мама И. работает и живет во Владивостоке. – Примеч. авт.). Я уже не хочу, потому что тут у меня уже есть определенный статус в группе, я волонтер профсоюзной организации, я и в общежитии что-то значу» (из интервью со студенткой СФ ТГАСУ).

Современная молодежь обладает высоким эмиграционным потенциалом, вместе с тем многие из ее представителей ориентированы на временную миграцию. Установлено, что высокий уровень миграционной мобильности характерен для профессионально подготовленных, информированных и критичных по отношению к оценке жизни в стране молодых горожан, связывающих перемещение с возможностью получения высоких доходов и обеспечения лучшего качества жизни¹. Это непосредственно связано с получением качественного образования, позволяющего претендовать на высокооплачиваемую работу. Именно молодежь обладает ресурсом более быстрого, легкого и безболезненного внедрения в окружающий социум, представляющим целенаправленные действия и старания, которые демонстрируют не только желание, но и активную позицию во встраивании в новую систему взаимоотношений. Здесь стоит отметить, что поведение «среды» играет немаловажную роль, именно она регулирует поведение адаптанта, оценивая его поведение как соответствующее или же как неприемлемое для данного социума:

«Я иногда не могу поставить правильно ударение в слове, не из-за того, что я плохо знаю язык, а потому что у нас дома говорят по-другому, накладывается некий культурный или региональный оттенок, а мои одноклассники говорят, что нужно говорить не так, а вот так. Я не обижаюсь, я наоборот благодарна им (из интервью со студенткой ЭНИН ТПУ);

«Это да, она (соседка по комнате в общежитии. – Примеч. авт.) живет недалеко от Томска и ей часто передают свинину. Но она уже знает, что я не ем свинину и она иногда готовит, что-нибудь

¹ Алексеева Е.Н. Транснациональная миграция молодежи и ее социальные последствия в современном мире: автореф. дис. ... канд. соц. наук. М., 2013. С. 20.

из курицы. Или иногда, если готовит пиццу, на половину листа просто колбасу не добавляет и все» (из интервью со студенткой ДСФ ТГАСУ).

В контексте адаптационных установок и ориентации учебного мигранта на «вхождение» Томск уникален по сравнению с другими российскими городами в связи с тем, что это научно-образовательный центр Сибири и России в целом, где высокое качество образования местного населения, что влияет на уровень толерантности городского сообщества. Важными также являются этнодемографическая характеристика города, сформировавшаяся на протяжении более 400 лет в процессе миграционных волн в Сибирь, и проживание на протяжении длительного времени коренных народов, которые в процессе урбанизации стали переезжать в Томск. Полиэтничность и поликультурность городского пространства позволяют новоиспеченным жителям встроиться в структуру менее болезненно, чем в других регионах страны, где высок уровень дискриминации и мигрантофобии, что в большей степени проявляется по отношению к гражданам из среднеазиатских государств. По мнению студентов из Кыргызстана, в Томске они не испытывали ущемления прав по национальному или религиозному признаку. Полиэтнический состав городского населения свидетельствует в первую очередь о религиозном многообразии проживающего здесь общества. На сегодняшний день в нашем городе сосредоточены православные церкви, две мусульманские мечети, католический храм, лютеранская кирха, синагоги, являющиеся частными местами посещения приверженцев одной из религий. Также стоит отметить и фактор наличия сподвижников традиционных культов, что касается коренных народов Сибири.

Многонациональный состав населения Томска как за счет притока иностранных студентов в томские вузы для получения образования, так и внутренней учебной миграции формируется на протяжении длительного времени, что свидетельствует о благоприятных условиях оседания иностранной молодежи в Томске и дальнейшего проживания. Это улучшает демографическую и экономическую ситуацию, восполняет полиэтническую картину состава населения в регионе и влияет на рынок труда, представляющий собой более широкий круг специалистов различного профиля. Оседание квалифицированных мигрантов представляет интерес с точки зрения возрастания человеческого капитала в регионе.

Вышеприведенные факторы способствуют успешной социализации иностранных студентов в томское сообщество, что проявляется на внутреннем уровне – социально-психологическом самоощущении учебного мигранта, и на внешнем, отражающем степень вовлеченности адаптанта в социокультурную жизнедеятельность, характер взаимодействия с ее членами. По мнению респондентов данного исследовательского поля, социокультурная адаптация для граждан Кыргызской Республики проходит менее болезненно, чем для других категорий учебных мигрантов. Это может быть исторически связано с советским периодом в истории государств и тесными взаимоотношениями между уже ныне независимой республикой и Российской Федерацией не только в области политики и экономики, но и в области образования:

«Есть, конечно, между нами отличия, но все равно, сходств даже больше. Вот, мы смотрели в детстве одни и те же мультики, одну и ту же музыку слушали. Когда мы с одноклассниками вспоминаем детство, у нас все было одинаково, просто я жила в Кыргызстане, а они в России. Даже одни и те же конфеты и жвачки жевали. Иногда, кажется, что мы просто жили в одном государстве, просто в разных областях» (из интервью со студенткой ФилФ ТГУ);

«Мы на протяжении длительного времени были в составе одного государства, в начале империи, а потом уже Союза Советских Социалистических Республик, у нас общая история. Наши дедушки воевали плечом к плечу против врага, защищали общую Родину. Просто сейчас настали другие времена, и связь уже не такая как была, но все же нужно продолжать дружить, сохранять тесные взаимоотношения и относиться друг к другу с уважением» (из интервью со студентом ФПМК ТГУ).

Безусловно, процесс адаптации в Томске мигрантов из стран ближнего зарубежья имеет ряд преимуществ; кроме вышеприведенных причин, можно выделить владение русским языком. Языковой фактор играет особую роль в установлении между субъектами адаптации и средой, в которую адаптируется иностранный студент, представляя собой связующую нить и способствуя успешному процессу социализации. Именно языковой барьер препятствует встраиванию иностранного студенчества в учебный процесс и принимающую среду в целом, но больше всего это характерно для выходцев из стран дальнего зарубежья. В исследовании аналитика Центра внут-

ренного мониторинга Высшей школы экономики (ЦВМ ВШЭ) Д.С. Дрожжиной¹ представлен экспертный взгляд на изучение адаптации иностранных студентов из стран Западной Европы и Азии в томской системе высшего образования. Автор выделяет именно языковой барьер в качестве одной из основных проблем, препятствующих успешному процессу адаптации студентов данной категории. Сами респонденты также выделяют язык как проблемный фактор, что мешает им в первую очередь в учебном процессе, так как на сегодняшний день российская высшая школа еще не располагает учебным материалом на английском языке и преподавательским составом, готовым адаптироваться к обучению категории иностранных студентов, не владеющих в достаточной мере русским языком.

В контексте языковой компетенции учебных мигрантов стоит отметить, что в отправляющей стране действует Закон об официальном языке Кыргызской Республики, согласно которому официальным законодательно утвержденным является русский язык в Кыргызстане, используемый наряду с государственным языком в сфере государственного управления, законодательства и судопроизводства. Официальным языком Кыргызской Республики признается язык, который служит языком межнационального общения и способствует интеграции республики в мировое сообщество². Данный закон предполагает изучение русского языка как обязательной дисциплины в школах, где основное обучение ведется на кыргызском (государственном) языке и непосредственное обучение на официальном языке с обязательным преподаванием кыргызского языка как родного. Это говорит о том, что в системе начального и среднего образования в Кыргызстане на равных правах действуют кыргызский и русский языки. Но за последние несколько лет участились случаи игнорирования Закона об официальном языке Кыргызской Республики на государственном уровне. Одним из ярких примеров послужила претензия депутата Жогорку Кенеша (Парламент Республики) Урмат

¹ Дрожжина Д.С. Изучение адаптации иностранных студентов: дискуссии о методологии // Universitas. 2013. № 3 (Т. 1). С. 40.

² Закон Кыргызстана об официальном (русском) языке [Электронный ресурс] // Русский объединительный союз соотечественников в Кыргызстане. URL: http://russkg.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=481:-:q-q&catid=52:2010-12-19-09-41-19&Itemid=52 (дата обращения: 20.05.2016).

Аманбаевой в адрес Динары Шайдиевой, статс-секретаря министра финансов Кыргызстана, о произнесении парламентских речей исключительно на русском языке, что демонстрирует прямое нарушение вышеприведенного закона, установившего разрешение на публичные высказывания на официальном языке. Но националистически и «радикально-патриотически» настроенные круги фракций Парламента поддержали У. Аманбаеву в данной претензии. Это привело к тому, что в 2012 г. две парламентские партии предложили на рассмотрение Жогорку Кенеша законопроект «О государственном языке КР», который представляет собой ведение финансовой документации на государственном языке; разработку научно-технических документов исключительно на государственном языке; отмену синхронного перевода на русский язык государственных мероприятий; запрет выдачи гражданам страны документов только на русском языке; обязательный порядок сдачи экзамена на знание государственного языка и др.¹ Это представляет собой явное нарушение Конституции Кыргызской Республики и ущемление прав полиэтнического общества страны, которое не сможет иметь доступ к государственной службе и социальным услугам, а также приведет к эмиграции русскоязычного населения и углублению межнациональных конфликтов в регионах республики.

В настоящее время существуют споры в данном проблемном поле, отказ от русского языка вызовет структурный кризис в экономической, этнодемографической, политической, социокультурной сферах и, конечно, приведет к деградации человеческого капитала, который зависит от тесных связей между РФ и КР в области образования. Если опираться на статистические данные, то согласно цифрам, 68 % жителей Кыргызстана активно используют русский язык в своей деятельности, а 20 % населения считает его родным. В системе образования наблюдается интересная тенденция – сами кыргызы стремятся к тому, чтобы их дети владели русским языком на достойном уровне. Около 90 % кыргызов считают знание русского языка важным условием для построения успешной карьеры². В настоящее время законопроект об официальном языке продолжает действовать.

¹ Русский язык и его статус в Кыргызстане [Электронный ресурс] // Великая эпоха. URL: <http://www.epochtimes.ru/content/view/73695/3/> (дата обращения: 20.05.2016).

² Там же.

Что касается респондентов, являющихся представителями титульной нации республики, то для них русский язык является одним из основных «помощников» во встраивании в учебный процесс и социальную среду Томска. Они обладают билингвизмом, характеризующимся способностью использования индивидом двух языков для осуществления успешной коммуникации и в среде-реципиенте, и в среде-доноре:

«Я училась в русской школе, все предметы были на русском, кроме кыргызского, конечно (смеется), хотя преподаватель иногда объяснял правила грамматические на русском. У меня брат и сестра тоже учатся в русских классах, и мне кажется, это круто, потому что в бытовой среде, дома ребенок разговаривает на родном, а в школе на русском, то есть с детства ребенок приучается говорить и думать на двух языках. Я себя считаю билингва, и мне нравится, когда мои одноклассники – русские удивляются, что я знаю и считаю родным языком и русский и кыргызский, это ведь большой плюс. Сейчас знание языков ценится очень. Мне родители говорили, что можно в Польшу поступить, но языка я не знаю, и всегда думала, поступать в Россию, а язык в этом мне помог. Хочу, чтобы и дальше оба языка преподавались в школах и использовались в различных сферах» (из интервью со студенткой ФилФ ТГУ).

Несмотря на ряд факторов, способствующих безболезненному встраиванию студентов-кыргызстанцев в «новый» социум, приобретая некую социальную роль в структуре общества-реципиента, активным является возникновение ряда трудностей, которые представлены сменой места жительства, что связано с переездом из одной страны в другую. По большей части личные амбиции и коммуникативный бэкграунд иностранного мигранта имеют множество переменных, от которых зависит благоприятное взаимодействие представителей разных культур и этносов:

- территория, которая может быть общей или «своей» лишь для одной из групп;
- продолжительность взаимодействия (постоянное, долговременное, кратковременное);
- цель (совместная деятельность, совместное проживание, учеба, досуг);
- тип вовлечения в жизнь общества (от участия до наблюдения);
- частота и глубина контактов;

- относительное равенство статуса и прав;
- численное соотношение (большинство – меньшинство);
- явные различительные признаки (язык, религия, раса)¹.

Несоответствие данных факторов с установками мигрантов вызывает дискомфорт и требует этапа привыкания к «новым» условиям жизни, представляющим неизбежное столкновение с трудностями при взаимодействии с местными жителями, поведение и ролевые установки которых невозможно предугадать адаптантам. Данный фактор основывается на сравнении в рамках дихотомии «свой–чужие», что будет сопутствовать студенту на протяжении длительного времени. Но все же данный аспект «сглаживается» в рамках «адаптивной потребности», охарактеризованной выше.

Вместе с тем интервьюируемые отмечают недостатки работы университетских структур, касающиеся различных аспектов адаптации иностранных студентов. Деятельность, направленная на создание условий для адаптации в новой для студентов из СНГ социокультурной среде, ограничивается различными культурными мероприятиями, проводимыми в сотрудничестве с национально-культурными автономиями. Основное внимание в работе с иностранцами обращается на обучение русскому языку, чем обусловлены разные стратегии адаптации и помощи иностранным студентам. На базе вузов города созданы институты, помогающие адаптироваться иностранным гражданам, но помощь предоставляется только «особым категориям» иностранцев. Так, Центр сопровождения иностранных студентов ТГУ работает со студентами из Франции, Китая, Монголии в заполнении документов для различных инстанций. Сотрудники центра проводят для иностранцев экскурсии по городу, знакомят их с историей Томска, беседуют со студентами и помогают в сложных вопросах, но это касается только тех, кто изучает русский язык как иностранный. В данный Центр обращались и студенты из СНГ, но помощь им не была оказана. Это свидетельствует о недочетах в работе вуза в процессе адаптации всех групп иностранных студентов:

«Так получилось, что у меня долг за 1 курс, я не раз ходила сдавать. Мне сказали, что отчисляют. ФМС регистрирует меня

¹ Стефаненко Т.Г. Адаптация к новой культурной среде // Этнопсихология. М., 2003. С. 276.

как иностранного студента в общежитии, если меня отчислят, то я буду нелегально находиться в стране, попаду в «черный список». Паспортист в общежитии подтвердила это. В деканате мне ничем не помогли, а уехать сейчас я не могу, была в международном отделе, тоже «отшили». Потом пошла в Центр сопровождения, до этого о нем ни разу не слышала, хотя учусь в ТГУ уже 3 года, и там сказали, что они с кыргызстанцами не работают (из интервью со студенткой РФФ ТГУ).

Для сохранения ведущих позиций и эффективности привлечения иностранных студентов в высшие учебные заведения Томска необходимо создать адаптационные механизмы, которые включают организацию приезда, обустройства в общежитии, консультации по заполнению документов различного характера, ознакомление с правами иностранных студентов в университете (участие в стипендиальных конкурсах и грантах), проведение экскурсий и других мероприятий наравне со студентами из стран дальнего зарубежья:

«При приеме документов нам очень расхваливали и город, и универ, обещали поддержку. Фонд (ОФ «Единство». – Примеч. авт.), который всем этим занимался, так же взял на себя и дорогу до Томска. Собрал деньги на билеты на автобус, как оказалось, на 1000 сом больше, чем они стоят на самом деле, на автовокзале нам просто выдали билеты, никакой организованности. Нас должны были встретить по приезду, мы позвонили по номеру, который нам дали. Ответили, что сегодня выходной и никому мы не нужны. В итоге мы оказались в другой стране, в незнакомом городе, искали общежитие с огромными чемоданами, уставшие после двух суток в пути. Моя комната была абсолютно не готова к заселению. Ключ от нее нашли не сразу. Не было ремонта, вся мебель была сложена в кучку посередине комнаты, куча мусора и грязи. Это был шок! Как будто нас никто и не ждал» (из интервью со студенткой ФИТ ТГУ).

Решение проблем нормативно-правового уровня, информирования о правах и обязанностях иностранного гражданина на территории Российской Федерации о возможностях иностранного студента в реализации своей деятельности в вузе способствуют личностному стремлению к адаптации кыргызстанцев. Также в данном дискурсе стоит отметить роль университета в подготовке и организации встречи и заселения в общежитие приезжих студентов. Для реализации таких мероприятий требуется создание волонтерской организа-

ции или отдела в структуре университета, которые будут заниматься решением проблем и консультированием студентов из СНГ. Возможно, следует создать *памятку для иностранных студентов*, в которой будут прописаны права и обязанности студента и инстанции, куда они могут обращаться за помощью и консультацией, которые будут переданы организациям, работающим с университетами в стране исхода, а в случае Кыргызстана – это ОФ «Единство». По приезде иностранных студентов в город это облегчит их первичные трудности в первую очередь в информационной и географической ориентации в городском пространстве.

Глава 4

ИЗ КАЗАХСТАНА В ТОМСК: УЧЕБНЫЕ МИГРАНТЫ НА ПУТИ К ЗНАНИЯМ

Томск на рынке образовательных услуг

Томск по праву может называться одним из ведущих центров высшего образования в Сибири. Он стал принимать иностранцев из стран дальнего зарубежья только после 1991 г., однако уже отлично зарекомендовал себя на рынке международных образовательных услуг и получил известность уже не только среди центрально-азиатских республик СНГ. На территории города находятся 6 университетов, готовящих специалистов по самым разным направлениям и специальностям. Помимо государственных учреждений высшего профессионального образования, в Томске действуют три негосударственных института и ряд филиалов учебных организаций высшего образования.

Согласно статистике 2015 г. в вузах, расположенных на территории г. Томска, получали образование 63,6 тыс. человек; каждый восьмой житель города – студент¹. Город занимает лидирующие позиции среди числа иностранных студентов очной формы обучения. На 2010/11 уч. год в Томске обучалось 4 240 учебных мигрантов из стран ближнего и дальнего зарубежья². «Подготовка кадров ведется по 104 направлениям и 199 специальностям. Высшее образование получают за счет средств федерального бюджета 51,8 % студентов государственных вузов. В 2013 г. образовательными организациями высшего образования подготовлено 14,7 тыс. специалистов, в том числе 7,9 тыс. – по очной форме обучения»³. Основную часть студентов-иностранцев составляют граждане Республики Казахстан. Это обусловлено различными факторами, которые будут раскрыты ниже.

¹ Администрация Томской области. Официальный информационный интернет портал [Электронный ресурс] / Научно-образовательный комплекс // Высшее образование. URL: <http://tomsk.gov.ru/ru/nauchno-obrazovatelnyy-kompleks/vysshee-obrazovanie/> (дата обращения: 21.01.2016).

² Арефьев А.Л., Шереги Ф.Э. Иностранные студенты в российских вузах. М., 2014. С. 35.

³ Богданова И.А. Основные результаты деятельности системы высшего и профессионального образования Томской области в 2013 г. / И.А. Богданова и др.: под ред. А.Б. Пушкаренко // Введение. Томск, 2014. С. 5.

НИ ТГУ и НИ ТПУ являются особо ценными объектами культурного наследия России. В недавнем времени эти университеты получили статус научно-исследовательских университетов, что говорит о колоссальной работе, проделанной академическим составом этих заведений. В 2013 г. оба университета вошли в ТОП-15 ведущих вузов РФ.

Данное исследование посвящено изучению учебной миграции из Казахстана. Как известно, это одна из республик бывшего Союза. Современная Россия является прямой наследницей всего, что в свое время переживал, имел, испытывал СССР. Имидж нынешнего российского образования, который для многих стран-участниц СНГ исключительно положителен, аналогично является советским наследием, формировавшимся десятилетиями плодотворной работы на внешних образовательных рынках. Высокий уровень высшего образования по сравнению со страной исхода является во многом наивысшей мотивационной составляющей для абитуриентов, желающих получать знания в России. Томские вузы наряду со многими престижными учебными заведениями центральной части нашей страны являются желанными для продолжения получения знаний на территории Сибири. Подтверждение данной мысли дает анализ интервью с информантами, которые являлись участниками данного исследования, не раз отмечавшими в своих словах престиж томских вузов:

«...насколько мне известно, образование, полученное в томских вузах, одно из самых престижных в России, особенно политехническое образование, которое я и получаю...» (студент 2-го курса ТПУ);

«...с раннего детства я знала, что Томск это студенческий город, где очень качественное и престижное образование. Оба моих родителя окончили томские вузы, отлично устроились на работу в моем городе. В нашем городе ценны дипломы томских вузов, все знают о Томске» (студентка 1-го курса ТГУ).

Помимо полученного эмпирического материала, который является основополагающим источником работы, существует ряд исследований, так или иначе указывающих на «томский фактор» в выборе страны и региона для получения будущих знаний. Здесь стоит отме-

тить коллективную монографию под редакцией В.И. Дятлова¹, где в рамках рассмотрения проблемы взаимной адаптации трансграничных мигрантов и принимающего российского общества одна из глав посвящена процессу учебной миграции. Из анализа трех крупных российских центров высшего образования (Москва, Томск, Воронеж) видно, что особое место занимает Томск как один из таких центров. Одной из задач исследователей была оценка привлекательности данных городов для учебных мигрантов, в этом контексте Томск зарекомендовал себя лучше всех и показал отличные результаты. «Среди городов по мотивам выбора сильнее всего выделяется Томск. Иностранные студенты в нем осознанно выбирают для учебы именно Россию, и именно Томск, используя в немалой степени мнение знакомых и родственников. Среди “других” ответов, имеющих первое место, именно мотивы, опосредованно связанные с предпочтением Томска другим городам и России – другим странам, были решающими»². Стоит отметить, что по показателям «имидж» и «престиж» вуза, выделенным авторами, лидирующую позицию занимает НИ ТПУ.

На наш взгляд, имидж и престиж томских университетов становится очевиден. Томск занимает лидирующие позиции не только среди сибирских вузов, но и среди вузов в общероссийском масштабе. Эти условия обозначают важность и значимость проводимого нами исследования в одном из лучших центров российского высшего образования, который с каждым годом активно привлекает иностранных студентов, пытаясь завоевывать новые международные рынки для экспорта своих образовательных услуг.

Основные мотивы и причины выбора Томска казахстанскими студентами как места для получения высшего образования

Хорошо разобраться в каком-либо процессе или явлении получится лишь, зная истинные и первоначальные причины акторов, участвующих в соответствующем процессе. Чтобы наиболее полно отобразить учебную миграцию из Казахстана в Россию, нам понадоби-

¹ Трансграничные миграции и принимающее общество: механизмы и практики взаимной адаптации / науч. ред. В.И. Дятлов. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2009. 396 с.

² Трансграничные миграции и принимающее общество... С. 296.

лось выяснить основные мотивы и причины выбора томских высших учебных заведений казахстанскими студентами. Этот раздел нашей работы связан с одной из классических теорий миграции – *push-pull theory*, которая, несмотря на ее критику, в нашем случае поможет более точно отобразить реальную миграционную картину учебной миграции в Томске.

Эконометрическая модель Э. Ли, связанная с *push/pull factors*, возникла в 1960-х гг. Данная теоретическая модель говорит нам о том, что существуют группы факторов миграции на различных территориях (удерживающие, притягивающие, выталкивающие), влияющих на процесс выбытия и прибытия мигранта¹. К *притягивающим* факторам Ли относил безопасность, более высокий уровень экономического развития и доходов, получение доступа на рынок труда и др. *Выталкивающие* же факторы отчасти являются «антонимами» факторов притягивающих, они могут быть связаны с экономикой (бедность), политикой (война), обществом (дискриминация) и даже климатическими условиями. По мнению Э. Ли, существуют и *промежуточные* факторы – ограничители миграции, связанные, к примеру, с доступностью информации о регионе, в который будет совершен переезд. Стоит отметить, что существует и определенная разница между мигрантами, которые оказываются в другой стране под воздействием тех или иных факторов. Дело в том, что притягивающие факторы характерны для высококвалифицированных специалистов, занимающих достойное положение в обществе исхода, выталкивающие же факторы, связанные с возможным доступом на рынок труда принимающей страны, в большинстве случаев связываются с низкоквалифицированными работниками.

И притягивающие, и выталкивающие факторы выражены множеством рациональных причин. Ли в своей модели упускает возможность существования некоторых «иррациональных» или личных факторов потенциального мигранта, который собирается покинуть страну исхода. В своей работе мы сознательно расширили горизонты *push-pull theory*, опустив, возможно, некоторые рациональные причины, но включив личные, которые раскроем ниже. Данный выбор связан с неоднозначностью учебной миграции из Казахстана в Рос-

¹ Everett S., Lee A. Theory of Migration // Demography. 1966. Vol. 3, No. 1. P. 47–57.

сию, которая по ряду причин не укладывается в рамки «традиционной» экономической теории, а, как известно, подход Ли выстроен под влиянием либеральной западной экономической модели.

Для выявления всех возможных притягивающих и выталкивающих факторов был собран материал от трех различных групп информантов, две из них были опрошены в результате летней антропологической экспедиции в г. Усть-Каменогорск (Республика Казахстан), поскольку основным поставщиком казахстанских учебных мигрантов является именно Восточный Казахстан с центром в исследуемом городе. Условно три группы информантов могут быть названы следующим образом: 1) «*ныне студенты*» – это учебные мигранты из Казахстана, которые на данный момент являются студентами томских вузов; 2) «*абитуриенты*» – казахстанские школьники 10-х и 11-х классов, которые в будущем собираются получать образование в г. Томске; 3) «*эксперты*» – к данной категории информантов относятся преподаватели казахстанских и филиалов российских вузов, учителя и администрация школ г. Усть-Каменогорска. «*Ныне студенты*» – это представители трех ведущих вузов Томска (НИ ТГУ, НИ ТПУ, ТУСУРа), все студенты являются представителями разных курсов, специальностей и направлений. Значительная часть информантов – выходцы с востока Казахстана.

Выталкивающие факторы. В своей работе мы не ставили задачи создания некой градации выталкивающих факторов, поэтому все перечисленные ниже причины выстроены без какой-либо последовательности. В связи с этим хотелось бы начать с такой проблемной части современного казахстанского образования, как *Единое национальное тестирование*¹ (ЕНТ), которое беспокоит всех без исключения акторов, задействованных в сети, связанной с учебной миграцией из Казахстана в Россию. Стоит заметить, что никто из перечисленных ранее авторов не выделяет в качестве одной из причин переезда казахстанских студентов в Россию ЕНТ. На наш взгляд, это связано с общей проблемой, характерной для изучения учебной миграции в контексте российского исследовательского поля, где основная

¹ Каз. Ұлттық бірыңғай тестілеу (сокр. ЕНТ каз. ҰБТ) – система оценки знаний выпускников, применяемая в Республике Казахстан. Результаты ЕНТ признаются организациями среднего общего образования в качестве результатов итоговой государственной аттестации, а колледжами, вузами – в качестве результатов приёмных экзаменов.

ставка делается на количественные методы, качественные методы используются ограниченно или не используются совсем. К тому же никто из исследователей учебной миграции не выделял в отдельный блок изучения данный тип миграции из Казахстана.

ЕНТ и ЕГЭ, сдаваемый в России, имеют определенное сходство и служат системой оценки знаний выпускников в обеих странах. Прежде чем говорить о том, в чем же заключается вся сложность сдачи ЕНТ, приведшая нас к выделению данной проблемы в отдельный выталкивающий фактор, нужно описать сам процесс тестирования. Для начала обратимся к официальной информации, взятой с сайта электронного правительства Республики Казахстан¹, где описан процесс прохождения тестирования, затем попытаемся описать этот же процесс в категориях информантов, участвовавших в исследовании. Итак, к прохождению ЕНТ допускаются все выпускники общеобразовательных школ, в пунктах, в которых проводится тестирование, все кабинеты и аудитории закрываются и опечатываются, территория вместе с дорогой до пункта сдачи ограничивается для попадания туда посторонних лиц. В Республике Казахстан в качестве государственных языков используются казахский и русский, в связи с этим ЕНТ может проводиться на обоих языках по выбору. Выпускник обязан подготовиться к тестированию по 5 предметам: казахский или русский язык (в зависимости от языка обучения), математика, история Казахстана, один из предметов по выбору в зависимости от выбранной специальности. Ученики в день сдачи ЕНТ запускаются в аудиторию по одному, производится проверка личности выпускника, а специально назначенный человек контролирует отсутствие у ученика запрещенных предметов. В отдельный блок выделяется дисциплина выпускника во время проведения ЕНТ. Выпускникам не разрешается переговариваться, обмениваться экзаменационными материалами, списывать, заносить в аудиторию и использовать шпаргалки, электронные устройства и средства связи. Передача ЕНТ не разрешается.

¹ Государственные услуги и информация онлайн [Электронный ресурс] // ЕНТ 2015 в Казахстане: подготовка и порядок проведения. Электрон. дан. Астана, 2016. URL: http://egov.kz/wps/portal/Content?contentPath=/egovcontent/education/edu_heis/article/about_ent&lang=ru (дата обращения: 04.04.2016).

Таким образом, процесс и порядок тестирования во многом напоминают форму сдачи российского ЕГЭ, который накладывает серьезную психоэмоциональную нагрузку на выпускника и все его окружение на данном этапе жизненного пути в лице родителей и учителей. Обращаясь к собранным полевым материалам, стоит отметить, что информанты, говоря о ЕНТ, отмечают строгую дисциплину, на которой настаивают организаторы тестирования. Помимо перечисленных выше правил при порядке проведения ЕНТ, в каждой аудитории и коридоре устанавливаются камеры, по которым ответственное лицо следит за ходом написания выпускных работ, а каждый ученик проходит через стойку металлоискателя с последующим личным досмотром со стороны представителей правоохранительных органов. Со слов информантов, имеют место случаи, когда эти же представители правоохранительных органов, злоупотребляя своим служебным положением, проводят неприятные беседы с выпускниками, пугая их и угрожая им, если те попытаются списать или воспользоваться запрещенными техническими устройствами. В совокупности все это весьма тяжело переживается учениками вплоть до самоубийства, в связи с чем главной задачей родителей становится как минимум сохранить здоровье своему ребенку. Обратимся к некоторым интервью с «экспертами», которые отмечают сложившуюся проблему в Казахстане, связанную с ЕНТ:

«...и потом, суициды, да. Суициды после этого ЕНТ. Родители осознанно оберегают детей от того, чтобы не сломались и т.д. Если он сдаст это ЕНТ, очень много случаев было, когда не просто там не знаю, ну на уровне даже сдвигов было психологических, срывов куча. Это тоже как фактор того, чтобы мигрировать, чтобы каким-то образом поступить в вуз. Сейчас для родителей это же очень важно. Один из социальных таких факторов, которые, ну, в плане того, чтобы меня осудили и т.д., ну это важно, значит, плохой родитель он не может дать своему ребенку образование и т.д. Но это зависит не от родителей, не от детей и не от чего, ведь вы же сами дети тестов, вы же знаете насколько это, ну я не знаю, это просто примитивно. Примитивная форма – выучить, зазубрить» (преподаватель истории Восточно-Казахстанского государственного университета им. С. Аманжолова);

«Участились случаи суицидов среди выпускников, Усть-Каменогорск это не обошло стороной... дети испытывают сильнейшие стрессы, нагрузка идет колоссальная, главной задачей ро-

дителей становится избежать всего этого...» (ст. преподаватель Усть-Каменогорского филиала Московского государственного университета экономики, статистики и информатики).

Для демонстрации всей суровости сложившейся ситуации, связанной с прохождением тестирования, хотелось бы обратиться к одной истории, которую нам рассказала сотрудница усть-каменогорского вуза, работавшая в контрольной комиссии ЕНТ в одной из школ на юге Казахстана. Основной «пассаж» заключался в том, что под видом выпускницы на тестирование пришел переодетый в девушку парень со всеми составляющими женского образа – макияж, накладные ресницы, парик, юбка, каблуки и искусственно измененный тембр голоса. Он согласился на это за определенную денежную сумму, предложенную родителями выпускницы, но был вычислен и пойман комиссией ЕНТ и представителями правоохранительных органов, оказав перед этим сопротивление. Соответственно, за этот инцидент каждый из участников понес наказание. Как отмечает информант, по ее мнению, это не единичный случай:

«То есть люди идут абсолютно на все. Видно же, что это вообще далеко не девочка в юбке, в парике, накрашенная. То есть все черты лица выражены, что это юноша. Вот, но, тем не менее, они как-то пропускали его, он зашел, это видимо не единичный случай. То есть таких по Казахстану было много, но где-то они проходили» (преподаватель Восточно-Казахстанского государственного университета им. С. Аманжолова).

На основе анализа отрывков из интервью, приведенных выше, мы можем перейти к тому, почему же ЕНТ – это *push-фактор*. Дело в том, что у тех, кто не желает проходить выпускное тестирование, существует всего лишь два пути: 1) по окончании 9-го класса школьник может стать студентом колледжа, техникума или другого среднего специального учебного заведения (данный путь активно используют девятиклассники российских школ, стараясь избежать сдачи ЕГЭ); 2) поступление в российский вуз дает право выпускнику не участвовать в ЕНТ, так как: а) выездные комиссии используют собственные экзамены; б) в российский вуз можно поступить вне конкурса, не сдавая ни одного экзамена, но успешно участвуя в олимпиаде соответствующего вуза (например, можно отметить про-

грамму «Болашак»¹); в) в интересующее выпускника учебное заведение, дающее высшее образование, можно поступить по направлению Министерства образования РК или от какой-либо организации, которая способна за собственный счет дать образование в одном из вузов России.

«Школьник отказывается от сдачи ЕНТ, он сдает обычные экзамены в школе, и потом он подает, и уже он, по-моему, намного раньше, чем в летнее время этот процесс поступления. Потом сдача заявлений, представительства задолго работают, они ведут курсы какие-то, они готовят, дети уже сдают документы туда, они уже являются полноценными студентами того или иного российского вуза. И, в принципе, многих это устраивает...» (преподаватель Восточно-Казахстанского государственного университета им. С. Аманжолова).

В Усть-Каменогорске существует ряд школ и организаций, которые предоставляют свои услуги по заранее запланированному поступлению выпускника в российский вуз. Эти организации сотрудничают с определенной группой высших учебных заведений (для Усть-Каменогорска характерны вузы Сибирского федерального округа, в частности, Томска, с которыми тесные связи налажены на протяжении десятков лет), помогают с оформлением и приемом документов, проводят конкурсные отборы, олимпиады и экзамены для выпускников.

«...некоторые школы в прямом смысле работают на российские вузы, это 38, 11, 25, тесно сотрудничают с российскими вузами. При 37 школе существует организация "Перспектива", которая помогает абитуриентам с поступлением» (ст. преподаватель Усть-Каменогорского филиала Московского государственного университета экономики, статистики и информатики).

Таким образом, очень четко просматривается «выталкиваемость» фактора ЕНТ для учебных мигрантов из Казахстана, создается уникальная возможность избежать сложнейшей психоэмоциональной нагрузки для выпускника, его родителей и учителей.

Следующим *push-фактором* является *плата за обучение в казахстанских вузах*, которая на порядок выше, чем в вузах соседней Рос-

¹ Болашак [Электронный ресурс] / Ассоциации стипендиантов международной стипендии Президента Республики Казахстан «Болашак». Электрон. дан. Астана, 2016. URL: <http://bolashak.kz/ru> (дата обращения: 20.04.2016).

сии, в частности, в вузах Томска. По словам одного из информантов категории «эксперты», средняя стоимость обучения в г. Усть-Каменогорске равна приблизительно 2 000 долл. на 2015 г., соответственно, если брать в расчет какой-нибудь столичный вуз, плата за получение высшего образования будет в разы выше. Однако, по мнению одного из информантов, даже с учетом того, что цену за образование можно опустить, так как есть люди, способные найти такие деньги, чтобы выучить своего ребенка, проявляется побочный выталкивающий фактор, заключающийся в необходимости наличия некоторых «связей» или «блата» в силу косвенного сохранения традиций клановости казахстанского общества:

«Можно оставаться учиться в Казахстане, пытаться «встать на ноги», но необходимо иметь своего человека в Астане» (преподаватель Усть-Каменогорского филиала Московского государственного университета экономики, статистики и информатики);

«Я бы остался учиться в Казахстане, у родителей есть деньги, чтобы выучить меня, да и сам могу зарабатывать, чтобы им было легче, но, блин, в Устькамани (локальное обозначение Усть-Каменогорска местными жителями. – Примеч. авт.) потом с таким образованием делать нечего, а в Астане или Алматы у меня связей нет, поэтому и придется уезжать учиться к вам (в Томск. – Примеч. авт.), наверное, там и останусь» (11-классник одной из школ Усть-Каменогорска).

Поступление же в российский вуз дает возможность обучаться учебным мигрантам из Казахстана на бюджетной основе наравне с выпускниками местных школ или плата за получение высшего образования будет ниже.

Наряду с выталкивающим фактором в виде высокой платы за обучение в казахстанских вузах информанты в своих интервью связывают «цену» с «качеством». Таким образом, мы можем выделить еще один *push-фактор* – *низкое качество высшего образования в Казахстане* по сравнению с Россией. Почти 90 % информантов из всех трех категорий в своих ответах отмечали высокий уровень российского, в частности, томского образования. Для абитуриентов и их родителей это одна из основополагающих причин при выборе дальнейшего места обучения, поскольку, по мнению многих участников исследования, именно качество приобретаемого образования является отправной точкой для будущего выхода на рынок труда. Частичное подтверждение данной мысли можно обнаружить в уже упомя-

нутой ранее монографии¹, где авторы, помимо качества образования, выделяют в мотивы выбора Томска фактор соответствия будущей профессии способностям и умениям выпускника, который они связывают с весьма сомнительным аргументом, отводящим нас к временам географического детерминизма времен Монтескье, а именно с тем, что «иностранцы, выбравшие Сибирь, с ее холодным климатом и транспортной удаленностью, для обучения, более трезво подходят к выбору своей профессии, ориентируясь на личные качества»². На наш взгляд, природные и географические факторы, несомненно, важны. Сами информанты не раз в интервью упоминали суровость сибирских климатических условий, однако связывая их со сложностью адаптации к ним, а «транспортная удаленность», наоборот, является «транспортной близостью», относящейся к *pull-факторам*, что будет раскрыто ниже.

«Восточный Казахстан и Сибирь географически они находятся друг к другу близко, и поэтому – ты, вроде бы и в другой стране, но и не так уж далеко от своего дома» (студент 3-го курса НИ ТГУ).

Низкое качество образования не является окончательным в списке основных выталкивающих факторов для иностранных студентов из Казахстана. Следующей *push-причиной*, которая сопровождает некачественное казахстанское образование высшей школы, а возможно, также является непосредственным проявлением сложившегося явления или одной из его причин, выступает *коррупция* в вузах страны исхода. Коррупция является огромной проблемой для Казахстана, тормозящей процесс политического и экономического развития страны. Согласно рейтингу международной компании Transparency International³, Казахстан в 2015 г. занял 123-е место из 167 возможных. Данная негативная сторона казахстанского общества не обошла стороной и систему высшего образования. На данный момент в Казахстане даже разработана анкета для студентов местных вузов с целью выявления уровня коррупции для разработки методо-

¹ Трансграничные миграции и принимающее общество...

² Там же. С. 298.

³ Transparency International – неправительственная международная организация по борьбе с коррупцией и исследованию уровня коррупции по всему миру. Международное движение Transparency International было основано в 1993 г., в настоящее время у организации существуют отделения более чем в 100 странах мира.

логии составления публичного рейтинга по уровню коррупции в вузах. Помимо этого, в феврале 2016 г. заместитель председателя республиканского общественного совета по противодействию коррупции при партии «Нур Отан» Магзам Касымов¹ заявил, что «Казахский гуманитарно-юридический университет совместно с экспертами разрабатывает проект методического пособия по антикоррупционному образованию в высших учебных заведениях». Данные события могут являться лишь очередным подтверждением того, что коррупция в вузах Казахстана существует, власти видят данную проблему, прикладывают усилия к ее искоренению, но пока она продолжает существовать, «выталкивая» потенциальных студентов в соседнюю страну. В нашем исследовании почти каждый из информантов категории «эксперты» особенно выделил коррумпированность усть-каменогорских вузов, известную многим. Парадоксален тот факт, что сами информанты, являясь сотрудниками вузов, поднимают эту проблему в своих ответах. Однако стоит заметить, что о коррупции люди начинали говорить лишь после вхождения в доверие к ним, никто из информантов не рассказал о существующей проблеме в первый день нашего с ними знакомства.

«Казахстанское образование – большая система со своими недостатками. Основным недостатком является коррумпированность элементов системы, что подвергает образование деформации. Коррупция распространена в усть-каменогорских вузах, что сильно отталкивает студентов» (преподаватель Усть-Каменогорского филиала Московского государственного университета экономики, статистики и информатики);

«...одна из моих подруг учится в вузе, учится она платно, я знаю, что ей приходилось, короче, давать взятку, чтобы сдать какой-то экзамен или что там, закрыть долг что ли... у меня много знакомых учатся в России, никто про взятки не говорил, все на гранте учатся (бюджетная основа – Примеч. авт.), наверное, нет там никакой коррупции, хотя, мне кажется, везде она есть...» (ученица 11-го класса одной из школ Усть-Каменогорска).

¹ Более 3 тыс. студентов опросят для выявления коррупции в вузах Казахстана [Электронный ресурс] // Новости – Казахстан. Электрон. дан. Астана, 2016. URL: <http://newskaz.ru/society/20160215/11054234.html> (дата обращения: 05.05.2016).

Коррупция является последним в нашем «списке» *push-факторов*, способствующих принятию решения казахстанскими абитуриентами о месте обучения в пользу России. Напомним, что данные выталкивающие факторы во многом характерны для всего Казахстана в целом, однако в нашем случае нужно учитывать и региональную специфику проводимого нами исследования (Восточный Казахстан – Томск).

Притягивающие факторы. Переходя к анализу *pull-факторов*, хочется сказать о том, что ряд причин, способствующих переезду учебных мигрантов на новое место учебы, являются производными от факторов выталкивающих. В связи с этим хотелось бы начать с того, что возможность получения бесплатного образования в российских вузах (говоря о России в данной работе, мы имеем в виду г. Томск) – сильнейший *pull-фактор* для иностранных студентов из Казахстана, который мы можем противопоставить дороговизне образования в стране исхода. К тому же, как уже говорилось ранее, даже платное томское образование будет дешевле, чем образование в вузах Усть-Каменогорска. Для обозначения данного явления введем новую категорию факторов в теории Э. Ли, назвав ее «*побочными факторами*», куда и отнесем более дешевую плату за образование в томских вузах. Традиционно подкрепим наши слова выдержками из проведенных интервью:

«Если сравнить оплату за обучение, вот так вот даже если ребенок, по России они могут обучаться еще на гранте, они поступают туда, сдают, многие поступают на бесплатное обучение» (преподаватель Восточно-Казахстанского государственного университета им. С. Аманжолова);

«Я поступил в Политех, получаю отличные знания, самое главное – получаю эти знания бесплатно, в Казахстане бы я не смог поступить на грант...» (студент 2-го курса НИ ТПУ).

Качество получаемых знаний неразрывно связано с престижем томских вузов, в связи с этим следующим притягивающим синтезированным фактором является «*качество–престиж*». Ранее уже было описано влияние фактора престижа, который сформировался и продолжает формироваться благодаря плодотворной работе сотрудников сферы высшего образования, на выбор казахстанскими студентами томских вузов. Качество и престиж в ответах информантов стоят неразрывной связкой. Все респонденты категории «*ныне сту-*

денты» ответили, что в своем выборе они опирались на авторитет томского высшего образования. Такие представления у информантов сформировались благодаря общению с выпускниками томских вузов, родственниками, проживающими в Томске, и информационной политике томских вузов. Вот что сами студенты-казахстанцы говорят о Томске:

«...Томск – лучший студенческий город Сибири. Он развивается, растет, тут много студентов-иностранцев» (студентка 4-го курса НИ ТГУ);

«Еще бывают те, кто вырвался, казалось бы, из самых богатых городов страны (Астана, Алматы) и отправился грызть гранит науки прямою в Сибирь. Что уже немало говорит о Томске, как о городе, где ты получаешь своё высшее образование» (студент 3-го курса НИ ТГУ);

«...дипломы томских вузов котируются даже за рубежом» (студентка 4-го курса НИ ТПУ);

«...в российских вузах дадут куда больше знаний, чем в Казахстане» (студентка 4-го курса ТУСУРа).

В уже известной нам монографии коллеги также отмечают связь престижа и качества получаемого в России образования как фактора, который является основополагающим в выборе учебных мигрантов для переезда из страны исхода. «Ключевым в оценке как успешности работы российской вузовской системы, так и адаптации иностранных учащихся служит их собственная оценка качества обучения. Успешное обучение и высокое качество процесса передачи знаний не могут быть достигнуты при неуспешной адаптации, поэтому мнение о качестве получаемого обучения самих иностранцев выступает в том числе в роли своеобразной “лакмусовой бумажки” адаптации»¹. Стоит отметить и немаловажный факт в контексте данного *pull-фактора*, касающийся соответствия получаемых знаний в выбранном российском вузе, который выделен авторами монографии в сумме трех городов (Москва, Томск, Воронеж): «По мнению большинства студентов (65 %), качество получаемой профессиональной подготовки полностью соответствует их ожиданиям...»², но Томск в этом вопросе занимает лидирующие позиции (72,9 %).

¹ Трансграничные миграции и принимающее общество... С. 299.

² Там же. С. 300.

Как мы уже говорили ранее, вопреки мыслям коллег, которые отмечают «транспортную удаленность» Томска, существует группа иностранных студентов из Казахстана, для которых «транспортная удаленность» трансформируется в географическую близость Сибири и соседней республики, которая, по нашему мнению, является следующим *pull-фактором*, способствующим выбору томских вузов казахстанскими учебными мигрантами. Стоит отметить, что ближе всего к Томску расположен Восточный Казахстан. В связи с этим основная часть казахстанских учебных мигрантов в Томске является представителями Восточно-Казахстанской области.

«Восточный Казахстан и Сибирь географически они находятся друг к другу близко, и поэтому ты, вроде бы и в другой стране, но и не так уж далеко от своего дома» (студент 3-го курса НИ ТГУ).

Многие информанты в своих ответах указывали на проблему, связанную с отсутствием того или иного направления профессиональной подготовки, специальности, которые интересны учебным мигрантам в стране исхода. Данная причина миграции выделена нами в следующий *pull-фактор*, так как томские вузы в этом отношении представляют широчайший спектр различных направлений, специальностей, профессий.

«Во многом привлекает ряд специальностей, которые нельзя обнаружить в списке у вузов РК, особенно в списке вузов Усть-Каменогорска» (студент 2-го курса НИ ТГУ).

Информанты категории «эксперты» особое внимание уделяли преобладанию гуманитарного образования в вузах Усть-Каменогорска, получив которое, по их словам, выпускники с трудом закрепляются на рынке труда. Во многом это связано с тем, что в данном регионе градообразующими предприятиями являются заводы, связанные с металлообработкой. Значительная часть населения задействована именно в этой отрасли – сфера услуг, наука развиты слабо, что затрудняет поиск работы по полученной специальности. Люди решают данную проблему по-разному: учебные мигранты переезжают в соседнюю Сибирь в поисках интересующего их высшего образования, с помощью которого они смогут наладить свою будущую жизнь как по приезде обратно на родину, так и в России; кто-то же переезжает в Астану или Алматы на заработки, мигрируя внутри страны, однако, как было описано выше, такой вариант требует наличия соответствующих «связей» в столицах.

«Студенты-гуманитарии испытывают сложнейшие трудности с поиском работы. Большой процент из них работает не по специальности за гроши, потому что город у нас все-таки промышленный, а гуманитарные направления сейчас модные, молодежь хочет соответствовать этой моде, но платится за это...» (преподаватель Усть-Каменогорского филиала Московского государственного университета экономики, статистики и информатики).

Мы уже говорили ранее, что в отличие от теории Э. Ли будем уделять особое внимание личным факторам учебных мигрантов, которые выбрали Томск в качестве конечной точки получения знаний. Отходя от «традиционных» или «общих» притягивающих факторов для многих информантов, нами выделен следующий *pull-фактор*, который носит весьма индивидуальный характер, но все же был отражен респондентами в процессе интервью. Одна из участников исследования категории «эксперты» в ходе интервью рассказала нам о том, что у ее знакомой дочь обрела возможность получить бесплатное образование сразу в двух сибирских городах – Новосибирске и Томске. Однако в силу того, что стоимость аренды жилья в Томске ниже, семейным советом было принято решение отправить выпускницу в Сибирские Афины, где за квартиру родителям придется платить меньше.

«Дочка моих знакомых поступила в ТГУ на бюджет, выбрали между Томском и Новосибирском. Выбрали Томск, так как просто-напросто там дешевле снять квартиру» (преподаватель Усть-Каменогорского филиала Московского государственного университета экономики, статистики и информатики).

Таким образом, даже на первый взгляд такой незначительный *pull-фактор* зачастую является определяющим в выборе Томска учебными мигрантами из Казахстана для получения дальнейших знаний.

Опираясь на работу А.Л. Арефьева и Ф.Э. Шереги¹, а также исследование Д. Полетаева, С. Дементьевой и С. Лебедевой², можно сделать вывод, что мотивы казахстанских студентов в выборе Томска в качестве места получения высшего профессионального образования во многом совпадают с мотивами иностранных студентов в целом. Эти исследователи выявили, что преобладающей причиной

¹ Арефьев А.Л., Шереги Ф.Э. Указ. соч.

² Трансграничные миграции и принимающее общество...

является «высокое качество обучения в России» или престиж российских вузов, далее идет «возможность получить образование бесплатно», что показывает и наше исследование. Затем в особую категорию выделяются ответы тех учебных мигрантов, которые считают, что «в вузах страны выхода нет обучения по интересующей профессии», а также тех, кто полагает, что «в стране выхода более высокий уровень конкурса при поступлении в вузы». Особняком стоит плеяда анкетированных в исследованиях коллег, которые просто «хотели учиться за границей» или «хотели учиться именно в России». Есть и те, кому «учиться в России предложило национальное министерство образования».

Несмотря на то, что действительно в рамках теоретической модели, которая используется в нашем исследовании, ряд выталкивающих и притягивающих факторов совпадает, с помощью качественной антропологической методологии, а также ряда названных специфических черт во «взаимоотношениях» между двумя соседствующими регионами (Восточный Казахстан и Томск) нам удалось отразить те причины, которые ранее исследователями учебной миграции не выделялись. Сложившаяся ситуация прямым образом демонстрирует всю значимость социальной антропологии для данного рода исследований, показывая превосходство качественных методов полевой работы антрополога.

Адаптирующиеся или адаптированные

Еще Дюркгейм понимал общество как некий социокультурный феномен, указывая, что общество – это коллективное сознание. В связи с этим стало распространяться явление выделения социокультурной адаптации в отдельный блок адаптации социальной. Данный подход активно развивал П. Сорокин, который выделил «социокультурное» с опорой не на функциональную составляющую внутри общества, а на символическое единство. Здесь стоит вспомнить введенные Сорокиным «суперсистемы» – цельные социокультурные системы, отличающиеся внутренним единством¹. Т. Парсонс же считал, что возможное поведение человека осуществляется в трех конфигурациях: 1) ориентация действий любого актора – это дифференцированная и интегрированная система личности; 2) действие от-

¹ Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика. СПб., 2000. С. 28.

дельного актора входит в процесс взаимодействия с другими людьми, образуя социальную систему; 3) объекты ориентации, культурные эталоны взаимодействия задаются культурой¹. Таким образом, взаимодействие в социокультурной среде может быть рассмотрено как акт межгруппового и межиндивидуального взаимодействия. Социокультурное взаимодействие происходит в контексте совместного существования людей на том уровне анализа, который принято обозначать как повседневность². В этом плане учебный мигрант не будет исключением. Поступив в одно из высших учебных заведений, иностранный студент погружается в повседневность, участвуя как в межгрупповом, так и в межиндивидуальном взаимодействии. Повседневность начинает задавать свой порядок и маркеры определяющих поведение человека актов. Аналитическое включение в повседневное представляет собой серьезную трудность ввиду того, что здесь кажется само собой разумеющимся. Именно с данным явлением связана сложность социокультурной адаптации, которая зачастую является показателем успешной / неуспешной адаптации мигрантов, включая учебных мигрантов. Данная часть нашего исследования посвящена именно проблеме социокультурной адаптации иностранных студентов из Казахстана в Томске.

Особенность учебного мигранта как объекта исследования состоит в том, что, приезжая в другую страну, он вынужден усваивать новые образцы повседневности для успешного нахождения и функционирования в качестве члена принимающего сообщества. Старые образцы и схемы поведения не всегда применимы в новой среде, поэтому требуются время и определенные усилия по преодолению препятствий и вхождению в новую социокультурную среду. Важно понять, как проходит процесс адаптации у иностранных студентов, с какими трудностями они сталкиваются. Данная информация будет полезна для последующего контроля этого процесса. Однако, на наш взгляд, в силу определенных специфических условий, которые до отъезда учебного мигранта и по приезде в Томск соблюдаются вне зависимости от объектов нашего исследования, как минимум, помо-

¹ Парсонс Т. К общей теории действия. Теоретические основания социальных наук // Парсонс Т. О структуре социального действия. М., 2002. С. 421–423.

² Орлова Э.А. Социокультурная реальность: к определению понятия // Личность. Культура. Общество. Научно-практический журнал. 2007. Т. IX, вып. 1 (34). С. 72.

гают иностранным студентам из Казахстана (в особенности с востока этой ныне независимой республики) более успешно адаптироваться в принимающем российском обществе, как максимум, мы полагаем, что роль адаптации в жизни этих студентов становится незначительной для них самих.

Далее логичным будет перечислить те самые «специфические условия», которые нам удалось вычленить благодаря основополагающему методу антропологического исследования – наблюдению, а также анализируя собранные нами интервью. Первым и, пожалуй, основным условием будет являться так называемая *схожесть социокультурного пространства* обоих регионов – региона исхода и соответственно Томска как реципиента. Под *схожестью социокультурного пространства* мы подразумеваем целый комплекс факторов, включающих в себя:

1) Одинаковый язык общения – русский язык, на котором свободно говорят студенты из Казахстана, независимо от этнической принадлежности¹. Ни один из информантов не упоминал в качестве одной из проблем адаптации плохое знание русского языка. Эта картина существенно отличается от общероссийской, где около трети студентов испытывают сложности в связи с тем, что плохо знают язык принимающего сообщества².

2) Важным фактором, создающим схожие социокультурные условия, является отношение принимающего сообщества к учебным мигрантам. В Томске каждый восьмой житель города является студентом, что значительно «разряжает» обстановку в обществе, исключая националистические и ксенофобские настроения. Иностранный студент в Томске – часть повседневности, которая не выбивается из привычной городской среды, не привлекает к себе внимания. Благодаря устоявшемуся доброжелательному менталитету горожан, отношение томичей к учебным мигрантам ничуть не отличается от отношения томичей к томским студентам или студентам других уголков России. Наши информанты лишь подтверждают эту информацию. Житель ли ты Вьетнама или России, казах ли ты или рус-

¹ Справедливости ради заметим, что добрая половина информантов, участвующих в данном исследовании, – выходцы из Восточного Казахстана, где до сих пор позиции русского языка очень сильны.

² Трансграничные миграции и принимающее общество... С. 300.

ский – прежде всего ты студент, поэтому и отношение со стороны местных жителей как к студенту.

«Вообще не замечаю, где россияне, а где казахстанцы. Все относятся к тебе так, как ты этого заслуживаешь, у нас в группе немного томичей, но очень хорошие и добрые ребята» (студентка 4-го курса НИ ТПУ);

«Хорошие дружеские отношения. Никаких, так сказать, противоречий, разногласий не возникало» (студентка 2-го курса ТУСУРа).

Отношение к учебным мигрантам в Томске весьма отличается от отношения к иностранным студентам по всей России. В исследовании Б.И. Ракишевой и Д.В. Полетаева¹ мы видим, что, по их мнению, в России процветают расизм, ксенофобия, национализм, в том числе и в отношении иностранных студентов. Таким образом, на общероссийском фоне картина в Томске серьезно отличается в лучшую сторону, что делает город более привлекательным и безопасным для иностранных студентов.

3) Следующим не менее важным элементом более успешной адаптации учебных мигрантов из Казахстана является наличие здесь связей с местным населением в лице знакомых, друзей и родственников, которые очень часто являются теми людьми, которые «вводят» студентов в общество.

«Первое время я не жил в общежитие, а жил у брата, который давно обосновался в Томске. Мне кажется, это очень облегчило мне жизнь, на первом курсе сложнее всего. И с учебой сложно, и скучаешь сильно, а здесь родная душа. Многие ребята из Казахстана имеют здесь родственников, все-таки близко живем, они (родственники. – Примеч. авт.) здесь уже давно обосновались, хорошо помогают» (студент 3-го курса НИ ТПУ);

«Мне помогала и до сих пор помогает тетя. Они зовут меня на все праздники их семьи, просто зовут в гости, каждый раз пытаются сунуть денег. Раньше у нее получалось, но теперь я сама зарабатываю, сама ей подарки покупаю» (студентка 4-го курса НИ ТПУ);

¹ Полетаев Д.В., Ракишева Б.И. Учебная миграция из Казахстана в Россию как один из аспектов стратегического сотрудничества в рамках развития Таможенного союза // Евразийская экономическая интеграция. 2010. № 3. С. 91.

«У меня папа учился здесь в ТГАСУ, у него осталось много друзей и знакомых. Они всегда встречают с вокзала, помогают сумки донести, в гости к ним хожу. Всегда знаю, что если возникнут какие-то проблемы, могу в любой момент обратиться к ним» (студентка 4-го курса ТУСУРа).

Как было замечено ранее, социокультурная адаптация казахстанских учебных мигрантов в России проходит без особых трудностей, поскольку Казахстан и Россия являются странами бывшего Советского Союза, имеют общие культурные ценности и идеалы, позволяющие вливаться в пространство современных стран без осложнений. Помимо друзей, родственников и знакомых, процесс адаптации упрощают представители университетской среды. Первым, с кем встречается студент в своем университете, является тьютор или куратор, который приставляется к определенной студенческой группе. Эти люди стараются помочь в учебе, личной жизни и т.д. Однако, со слов информантов, мы выяснили, что тьюторы часто не могут найти общего языка со студентами, и помощь превращается в нечто другое.

«Но они не всегда находят общий язык со всеми студентами группы, да и в большинстве своем, без них было бы лучше. Назойливая "помощь" – хуже всего» (студент 3-го курса НИ ТГУ).

Особую роль опрашиваемые студенты отводят преподавателям, которые очень часто сами могут обнаружить проблемы студента и помочь ему в их решении.

Существуют общественные организации или общества, которые помогают своим землякам на территории новой страны. Это так называемые землячества, которые помимо помощи в учебе или личной жизни организуют досуг студентов-земляков.

«Существуют различные землячества (бурятские, тувинские, казахстанские, алтайские и т.д.) там проводятся чуть ли не каждую неделю какие-нибудь мероприятия, весной-осенью спортивные (волейбол, футбол, баскетбол) соревнования на спортплощадках между этими самими землячествами или по университетам» (студентка 4-го курса ТУСУРа).

Как мы выяснили выше, у студентов-казахстанцев на территории г. Томска зачастую проживают родственники или взрослые друзья, которые, несомненно, тоже являются одними из ключевых персонажей в решении проблем оказания помощи студентам.

В данном случае социокультурная адаптация учебных мигрантов во многом растворяется на фоне той самой *схожести социокультурного пространства*, схожести повседневности Томска. В связи с этим встают резонные вопросы: стоит ли выделять учебных мигрантов в определенное сообщество, стоит ли изучать процесс их адаптации, если, возможно, данная категория иностранных граждан является уже адаптированной? На наш взгляд, ответ очевиден – казахстанских учебных мигрантов необходимо изучать, помимо этого, необходимо изучать их проблемы, желания, их связи, процессы адаптации и интеграции данного сообщества, так как Казахстан для Томска, для Сибири, для России в целом является основным поставщиком иностранных студентов, благоприятная польза от которых является неоспоримой. Некоторые из этих плюсов:

- репродуктивные намерения учебных мигрантов, желающих остаться на постоянное место жительства в РФ;
- непосредственный вклад в экономику страны-реципиента в процессе получения знаний;
- на российский рынок труда может выйти квалифицированный специалист с теми компетенциями, которые были получены в рамках образовательного процесса;
- даже при возвращении в страну исхода учебные мигранты будут являться экономическими, политическими и культурными агентами влияния.

В связи с этим мы попытались выявить трудности, с которыми сталкиваются иностранные студенты из Казахстана, а также возможные перспективы и планы на будущее после окончания обучения в томских вузах. Проблемы, которые встречают на своем пути учебные мигранты из Казахстана, приехав обучаться в томских вузах, близки к тем проблемам, с которыми сталкиваются студенты из других стран и субъектов РФ. Прежде всего, студенты обеспокоены состоянием мест своего проживания, т.е. общежитий. К сожалению, эта проблема касается не только современности – с очень давних пор проживание в общежитии не было комфортным. Такова, к несчастью, специфика российских мест проживания студентов. Информанты отмечают низкий уровень санитарных условий, качество ванной и туалетной комнат, частое отсутствие воды и т.п.

«...условия в общежитиях могут быть получше. Очень часто приходится видеть тараканов и других обитателей фауны, не-

смотря на регулярную обработку общежитий. Напрягает, когда воды нет, никто заранее не предупреждает, что ее не будет. А первое время я вообще не могла привыкнуть к общему душу, это было нечто...» (студентка 4-го курса НИ ТПУ).

К числу наиболее значимых проблем респонденты относят также психозмоциональную составляющую, которая весьма сильно влияет на все показатели активности студента, в том числе и на успеваемость. Информанты отмечают, что «волнительное» состояние связано со многими факторами, к которым они относят возможные разочарования от чужого города, от соседей по комнате. Отмечают малое количество времени, связанное с загруженностью дня учебой и домашним заданием. Однако важнее всего то, что студенты находят-ся вдалеке от своей родины и семьи.

«Когда впервые направляешься в Томск, то ты, хочешь, не хочешь, пребываешь в волнительном состоянии. Переживаешь обо всех вещах сразу: это и как же будешь учиться, как будешь жить, как будешь питаться, как будешь передвигаться, как тебя будут воспринимать и т.п. Тысячи их» (студент 3-го курса НИ ТГУ).

Это две наиболее весомые проблемы, которые выделили в своих ответах опрашиваемые студенты. Остальные проблемы они считают мелкими и легко решаемыми, поэтому не сочли нужным упоминать их в диалоге. Что же касается возможных планов на будущее со стороны казахстанских учебных мигрантов, то все за исключением одного из опрошенных студентов не видят Томск в качестве места для своей дальнейшей жизни после окончания учебы. Студенты-казахстанцы, по большей мере, связывают это с тем, что специальности, которые они получают по окончании обучения, не будут удовлетворять томский рынок труда, так как в Томске преобладает сфера услуг. Кто-то, к примеру, не хочет оставаться в Томске из-за неудовлетворительных, по их мнению, погодных условий.

«...из-за очень долгой зимы и короткого лета вообще кажется ужас, а не город...» (студентка 4-го курса НИ ТПУ).

Однако и в Казахстан все информанты возвращаться не видят смысла, они хотят остаться в России. Данная позиция обусловлена тремя важными факторами: 1) по мнению казахстанских студентов, Россия является наиболее перспективной страной, в которой можно осуществить свой трудовой потенциал; 2) заработные платы и условия труда являются более высокими, нежели на родине; 3) в связи с казахизацией всех сфер жизни казахстанского общества русско-

язычные выпускники боятся остаться без работы, так как многие главенствующие посты занимают этнические казахи.

«Оттуда уезжает русское население, так как отношение к русским в Казахстане все хуже с каждым годом, теперь там преобладает казахское население. Гонений там никаких, конечно, нет, но они ясно дали понять, что будут всеми силами возрождать "казахскую" культуру, и русские там не к месту» (студент 4-го курса НИ ТПУ).

Согласно общероссийским показателям, из числа всех иностранных студентов, обучающихся в России, всего лишь 13,6 % изъявляют желание продолжить дальнейшую самореализацию на территории РФ, остальные же намерены вернуться в свою страну¹. Казахстанские учебные мигранты выглядят более предпочтительно для развития российской экономики: как показало наше исследование, все 100 % информантов желают остаться в России и принять российское гражданство.

В нашем исследовании всем учебным мигрантам был задан вопрос о том, что они хотели бы изменить в политике, обществе или другой отрасли социальной жизни, если бы у них была такая возможность. Получив ответы, мы пришли к выводу, что для казахстанских студентов наиболее значимыми факторами, которые должны быть подвергнуты изменению, являются стипендия и облегченная возможность получения российского гражданства, так как каждый из информантов планирует остаться на территории РФ для дальнейшего ведения своей трудовой деятельности.

«Повысил бы стипендию. И хотелось бы, чтобы сделали упрощенное получение гражданства для тех, кто хочет его поменять» (студент 4-го курса НИ ТПУ).

Таким образом, нам удалось выяснить, что процесс социокультурной адаптации у учебных мигрантов из Казахстана происходит без видимых осложнений, которые могут наблюдаться у других иностранных студентов. Основополагающими факторами, подтверждающими данное заключение, являются: 1) общность языка; 2) наличие «крепких» связей между Казахстаном и Томском, проявляющихся в присутствии друзей, знакомых и родственников в принимающем сообществе; 3) сформировавшееся представление абитури-

¹ Арефьев А.Л., Шереги Ф.Э. Указ. соч. С. 221.

ентов о Томске как студенческом городе со схожей социокультурной средой. Однако не стоит забывать о тех проблемах, которые обозначили сами информанты. Возможно, они касаются большей части всего студенческого сообщества, проживающего в общежитиях и прибывающего в г. Томск из других стран и регионов России, но важность группы студентов из Казахстана нельзя недооценивать.

Глава 5

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПРАКТИКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ (ОПЫТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА)¹

Институциональные изменения в эпоху глобализации затрагивают практически все общественные структуры и системы, в том числе и систему высшего образования. Происходят процессы цифровизации учебной деятельности (онлайн-обучение и пр.), все больше университетов включается в мировое образовательное пространство, идет координационная работа между вузами разных стран и культур, развивается академическая мобильность студентов и преподавателей.

В этих условиях возникает необходимость изучения межкультурной коммуникации и практик взаимодействия представителей разных культур как фактора интернационализации социальной жизни. Определение социальных механизмов включения / интеграции в принимающее сообщество мигрантов актуализирует вопросы освоения явных и скрытых социальных норм и стандартов, реализации социальных ролей и их соответствия ожиданиям.

В современном мире насчитывается более 4 млн иностранных студентов². Россия также стремится занять прочные позиции на глобальном рынке образовательных услуг. Согласно данным Федеральной службы государственной статистики РФ³, в 2016 г. в России обучался 37 241 иностранный студент, это 7,1 % иностранцев в общей численности всех студентов. Российские университеты стремятся создать условия для иностранных студентов, реализуя их потребности и интересы, разрабатывая маркетинговые стратегии, определяя приоритетные направления международного сотрудничества.

Более полувека в российские вузы приезжают на обучение студенты из Китайской Народной Республики. Современные китайские

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00236).

² Организация экономического сотрудничества и развития [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/education/> (дата обращения: 07.09.2018).

³ Россия в цифрах. 2017: крат. стат. сб. / Росстат. М., 2017. С. 146.

студенты – это одна из самых многочисленных групп, включенных в студенческую общность. Одной из главных задач иностранного студента становится успешная адаптация и интеграция в иную социокультурную среду. Отсюда важными видятся оценка и понимание проблем и противоречий межкультурной коммуникации китайских студентов и принимающего сообщества, выявление социальных практик взаимодействия с разными социальными группами.

Сегодня на образовательных рынках утверждается новый тип личности, готовой к самостоятельной деятельности в иноязычной среде, к взаимодействию с представителями разных этнонациональных общностей, к активным совместным действиям с субъектами-носителями ценностей и смыслов других культур. Толерантность выступает цементирующим фундаментом межкультурной коммуникации.

Эффективность межкультурной коммуникации заключается в том, что обе стороны коммуникативного процесса должны испытывать потребность в понимании и принятии друг друга, желание изучить и освоить иные религиозные, бытовые, культурные, нравственные нормы и традиции. Только в этом случае можно позитивно оценить процесс и результат межкультурной коммуникации.

Значимое влияние на процесс межкультурной коммуникации оказывают стереотипы. Еще в начале прошлого века У. Липпманн определил стереотипы как «принятый в исторической общности образец восприятия, фильтрации, интерпретации информации при распознавании и узнавании окружающего мира, основанный на предшествующем социальном опыте»¹. Возникает определенная система маркеров отношения к различным субъектам, обеспечивая возможность на уровне подсознания вырабатывать безопасную, дающую положительные результаты форму взаимодействия с ними на основе предшествующей практики. Не требуется включаться в сознательный поиск тех способов коммуникации, которые его обеспечат. У индивида возникает возможность предвидеть действия тех людей, с которыми он общается. Развитие теории стереотипов позволяет трактовать их как «схематически оформленные программы воспроизводства субъекта, фиксирующие устойчивость условий его существования и обеспечивающие приспособление к ним»².

¹ *Lippmann W.* Public opinion. New York: Free Press, 1965. P. 53.

² *Меренков А.В.* Социология стереотипов. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001. С. 285.

На основе общих подходов к пониманию сущности стереотипов стала формироваться теория анализа их проявления в отношениях между представителями различных этносов. Различия, которые между ними существуют, создают ситуации, когда имеющиеся у представителя определенного этноса стереотипы коммуникации не срабатывают. Л.Н. Гумилев определял этнос как «тот или иной коллектив людей (динамическая система), противопоставляющий себя всем прочим коллективам (“мы” и “не мы”), имеющий свою особую внутреннюю структуру и оригинальный стереотип поведения»¹. Противопоставление другим с целью самосохранения этноса ведет к тому, что его представители вырабатывают в процессе совместной деятельности собственную систему устойчивых межличностных взаимодействий. Она характеризуется «стабильными особенностями языка, культуры и психики, а также сознанием своего единства и отличия от других подобных образований (самосознанием), фиксированным в самоназвании»². Поэтому при межличностной коммуникации с представителями другого этноса возникают проблемы, вызванные необходимостью учета специфики построения языковых конструкций, психических особенностей народа, обычаев, традиций, влияющих на характер, содержание общения в конкретной жизненной ситуации.

Следует особо выделить тот факт, что сами различия в данных характеристиках между этносами обнаруживаются тогда, когда осуществляется взаимодействие между носителями разных культур. Субъекты коммуникации, не всегда это осознавая, постоянно демонстрируют наличие общего со своими соплеменниками и того, что отличает их от других народов. Эту особенность межэтнического общения отмечал О. Баур: «Сходство между собой и своими соплеменниками я осознаю лишь тогда, когда сталкиваюсь с другими народами: эти люди мне чужды...»³.

¹ Гумилев Л.Н. Этносфера: История людей и история природы. М.: Экспресс, 1993. С. 285.

² Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса / послесл. Н.Я. Бромлей. 2-е изд., доп. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. С. 440.

³ Баур О. Национальный вопрос и социал-демократия // Нации и национализм / О. Баур, Б. Андерсон, М. Хрох и др.; пер. с англ. и нем. Л.Е. Переяславцевой, М.С. Панина, М.Б. Гнедовского. М.: Праксис, 2002. С. 91.

Следовательно, межкультурная коммуникация направлена на поиск возможностей для успешного решения возникающих у определенных этнонациональных групп проблем не путем полного принятия норм, правил, действующих в культуре того народа, с представителями которого он общается, а взаимного учета того, что отличает один этнос от другого. Тогда обеспечивается задача воспроизводства этнической идентичности, являющейся одним из важных факторов взаимодействия иностранных студентов с жителями той страны, где они получают профессиональное образование.

Субъекты межличностного взаимодействия демонстрируют свойственные им этнические стереотипы. В.П. Трусов и А.С. Филиппов трактуют их следующим образом: «...это обобщения о представителях различных этнических групп, характеризующиеся повышенной эмоциональной устойчивостью, но не всегда адекватно отражающие реальные черты стереотипизируемой группы»¹. Отмечается присущая им односторонность, ограниченность мнений об особенностях тех этносов, с представителями которых происходит межличностная коммуникация. Причиной является то, что личность в процессе социализации получает больше всего информации о культуре своего народа. Сведения о характеристиках, особенностях жизнедеятельности других этносов частичны, поскольку отсутствует возможность приобретения личного опыта общения с ними, который бы позволил в более полной форме (при наличии значительной практики коммуникации) выработать объективное мнение о нормах, традициях, обычаях представителей иной этнической группы.

На основе этнических стереотипов формируется представление об этнической принадлежности личности, определяющей характер и направленность межличностной коммуникации. Этническая принадлежность человека формируется с рождения в процессе межличностной коммуникации с носителями родного языка, определенных, возникших на протяжении всей истории народа норм общения со старшими по возрасту людьми, сверстниками, теми, кто выступает в роли учителя, руководителя и т.п. В этом одна из главных причин того, что принятые на родине стереотипы общения являются очень

¹ Трусов В.П., Филиппов А.С. Этнические стереотипы // Этническая психология (Этнические процессы и образ жизни людей): сб. науч. трудов. М., 1984. С. 18.

устойчивыми, и их сложно изменить за время обучения иностранных студентов в другой стране. Попытки навязать представителями принимающей стороны свои правила коммуникации будут постоянно наталкиваться на скрытое или явное сопротивление по причине необходимости сохранения студентами своей этнической идентичности.

Э. Эриксон¹, характеризуя ее особенности, выделял два основных аспекта. Первый аспект – «Я-идентичность», состоящая из «физической заданности» (внешних характеристик и природно-обусловленных способностей и склонностей) и индивидуальности – осознания собственной неповторимости самим человеком. Второй аспект – «социальная идентичность», состоящая из групповой и психосоциальной идентичности. Групповая идентичность представляет собой включенность личности в различные единства со своим социальным окружением. Психосоциальная – это то, что дает человеку ощущение значимости своего бытия в рамках данного социума.

Если исходить из данной трактовки идентичности, иностранные студенты, демонстрируя природой определенные внешние различия, уже в самом начале межличностной коммуникации формируют у представителей принимающего сообщества необходимость учета их национальных особенностей. Используется та информация, которая позволит создать желаемое по направленности и содержанию общение с подавляющим большинством обучающихся. Длительное общение ведет к тому, что начинают учитываться индивидуальные характеристики того иностранца, с которым осуществляется коммуникация. Аналогичный процесс характеризует развитие представлений иностранных студентов об этнических особенностях населения той страны, где они учатся. При этом бессознательная установка на сохранение своей этнической идентичности ориентирует их на общение в первую очередь со своими соотечественниками как во время занятий, так и в свободное время.

Эриксон выделил позитивные и негативные стороны воспроизводства этнической идентичности. Позитивная идентичность представляет собой осознание общности с «позитивно значимыми другими» – т.е. с «мы», складывающееся без выделения того, что разли-

¹ Erikson E. Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspectives. London: Boulder, 1993. P. 675–679.

чает людей. Негативная идентичность акцентирует на них внимание, формируя жесткое противопоставление «мы» и «они».

При межкультурной коммуникации иностранных студентов с представителями администрации, преподавателями, однокурсниками может формироваться как позитивная идентичность, когда на этнические различия не обращается внимание, поскольку решается общая задача получения профессионального образования путем создания всех необходимых для этого условий, так и негативная. Она возникает, когда со стороны кого-то из партнеров по общению проявляются недоверие, напряженность, чувство страха. Система организации образовательного процесса в российских вузах, как правило, направлена на формирование положительной по направленности и содержанию межличностной коммуникации при разрешении каких-либо проблем, возникающих у тех, кто приехал в Россию для приобретения профессии.

Необходимость учета содержания этнических стереотипов при межличностной коммуникации представителей принимающей стороны с иностранными студентами вызвана также тем, что они оказывают существенное влияние на ее результаты. Н. Лебедева выделяет «четыре основные характеристики стереотипов, влияющие на коммуникативное поведение:

1. Стереотипизирование – результат когнитивного “отклонения”, вызванного иллюзией связи между групповым членством и психологическими характеристиками (например, мнение о том, что англичане – консервативны).

2. Влияние стереотипов на способ прохождения информации, ее отбора. Информация об “ингруппе” (группе, по отношению к которой индивид испытывает чувство идентичности и принадлежности), как правило, откладывается благоприятная, а об “аутгруппе” (индивид не идентифицирует себя с ней), соответственно, наиболее неблагоприятная.

3. Стереотипы вызывают ожидания определенного поведения от других, и индивиды невольно пытаются подтвердить эти ожидания.

4. Стереотипы рожают предсказания, которые затем склонны подтверждаться (поскольку люди невольно “отбирают” модели поведения других людей, согласные со стереотипами)»¹.

В процессе межкультурной коммуникации согласно теории стереотипов представители разных этнических групп приписывают друг другу определенный набор свойств и качеств. Так, согласно исследованию О.А. Хомченко², иностранные студенты считают русского человека гостеприимным, общительным, смелым, воспитанным. Вместе с этим россияне в оценках образовательных мигрантов хитрые, ленивые, употребляющие алкогольную продукцию.

Попадая в инокультурную социальную среду, иностранцы, как правило, обобщают / систематизируют социальное окружение, в том числе и тех людей, с которыми вступают с социальными взаимодействиями. Поступление новой информации детерминирует формирование модели новой для иностранца культуры через упрощение и стандартизацию действий социальных групп и общностей, выделение характеристик и черт представителей иноязычной культуры. Таким образом, новая культура обретает контуры, которые становятся ориентирами собственного поведения учебного мигранта, задавая координаты межкультурной коммуникации.

В этой связи важно остановиться на гипотезе контактов, предложенной Г. Олпорт³. В соответствии с его идеями, межличностные контакты выступают фактором становления и развития межкультурной коммуникации, снижения негативных оценок о представителях иных этнонациональных групп и общностей. Однако, как отмечает Р.К. Тангалычева, «хорошие межгрупповые отношения могут появиться только при определенных условиях, к которым относятся равный статус участников взаимодействия, отсутствие конфликтов в истории их отношений, получение приятных впечатлений от контактов, а также взаимная выгода этих контактов. Если эти

¹ Лебедева Н. Введение в этническую и кросскультурную психологию. М.: Наука, 1999. С. 140.

² Хомченко О.А. Образ России и русского в глазах иностранных студентов: данные эмпирического исследования // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 7 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/07/69943> (дата обращения: 27.08.2018).

³ Allport G.W. The nature of prejudice. New York: Basic books, 1979.

условия не соблюдены, межкультурные контакты ведут к напряженности и враждебности, увеличению этноцентризма»¹.

Наше исследование, проведенное в 2017 в Уральском федеральном университете (УрФУ), выявило особенности межкультурной коммуникации студентов из Китая. Было проведено 20 полуформализованных интервью. Все опрошенные студенты обучаются по бакалаврским программам гуманитарной направленности.

Выбор российского вуза респондентами обусловлен престижностью российского образования, которая была сформирована преимущественно еще во времена существования СССР, когда советское высшее образование, прежде всего по инженерно-техническим специальностям, естествознанию, считалось одним из лучших в мире, а Советский Союз входил в группу стран, лидировавших в важнейших областях науки и техники. Еще в конце 1980-х гг. на долю советской науки приходилась четвертая часть всех изобретений в мире (в 1987 г. в СССР было заявлено 83 700 патентов, в США в том же году – лишь 82 900, в Японии – 62 400, а в Германии и Англии – 28 700 патентов)².

Результаты исследования показали, что иностранные студенты выстраивают следующие виды коммуникативных практик. Во-первых, это коммуникации с представителями своей этнической группы. По оценкам информантов, коммуникации такого рода необходимы, поскольку позволяют адаптироваться к иноязычной среде и воспроизводить этническую идентичность. «*Готовим еду национальную, говорим на родном языке...*» (жен., 22 года).

Воспроизводство родного языка служит маркером сохранения и укрепления этнической идентичности. Согласно концепции Дж. Фишмана, индексальная связь между языком и этнической идентичностью состоит в следующем: определенный язык ассоциируется с определенной культурой (в частности, этнической), т.е. именно данный язык способен наилучшим образом определять и

¹ Тангалычева Р.К. Межкультурная коммуникация и аккультурация (опыт зарубежных исследований) // Социологические исследования. 2015. № 7. С. 92.

² Фюльзак М. Оздоровление или распад? К вопросу о судьбе российской науки (пер. с нем.) // Россия и современный мир. 2001. № 3. С. 210.

выражать эту культуру¹. *«Я очень тосковала по дому, мне важно было разговаривать на своем языке...»* (жен., 23 года). Возможность говорить на родном языке обеспечивает внутреннюю связь этнической общности, очерчивая границы между «своими» и «чужими». Эмоциональное отношение к собственной культуре и истории, общение на родном языке, поведенческие акты в соответствии с определенными правилами и стандартами определяют студентов из КНР как членов одной и той же группы.

В ходе исследования мы проинтервьюировали трех преподавателей, работающих с китайскими студентами. По их оценкам, китайская диаспора в г. Екатеринбурге велика: *«...китайских студентов по одному редко увидишь»* (жен., к.и.н., доцент); *«Китайские студенты не очень охотно вступают в общение со студентами из других стран. Они весьма закрытые»* (жен., ст. преподаватель). Н.В. Варламова отмечает, что главной чертой китайского общества является коллективизм². Это позволяет образовательным мигрантам даже за пределами своей страны сохранить и воспроизводить «дух»³ своей этнонациональной общности⁴.

Во-вторых, коммуникативные связи иностранные студенты формируют и развивают с представителями российской студенческой общности: *«Иногда ходим в кофе пить вместе...»* (жен., 25 лет). Взаимодействие со студентами – представителями принимающего сообщества становится основой усвоения не только формальных норм, но и копирования неформальных практик. Так, китайские студенты становятся носителями субкультуры российского студенчества, перенимая особенности его образа и стиля: *«В общежитии отмечали экватор, когда окончены два курса образования»* (муж., 24 года).

Принятие ценностей и установок российских студентов позволяет не только сформировать коммуникативные отношения, но и способствует усвоению культурных норм, поведенческих стандартов,

¹ Fishman J.A. Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1991.

² Варламова Н.В. Особенности менталитета китайских студентов // Омский научный вестник. 2012. № 1(105). С. 32.

³ Абдулатипов Р.Г. Российская нация: этнонациональная и гражданская идентичность россиян в современных условиях. М.: Научная книга, 2005.

⁴ Гердер И. Идеи к философии истории человечества. М.: Наука, 1977.

расширяя границы собственной идентичности. Общение с носителями русского языка позволяет погрузиться в иноязычную среду, лучше понять ее смыслы, определить контексты. Исследователь В.В. Ли отмечает, что для китайских студентов лексика, представленная в российских фильмах, представляет трудности, поскольку отсутствует в русско-китайских словарях¹. Опрошенные нами студенты полагают, что в русском языке много устойчивых идиоматических выражений, разъяснения которым дают их коллеги-студенты. Китайскими студентами также отмечается, что *«русские говорят очень быстро, иногда непонятно совсем...»* (муж., 23 года).

Преподаватели УрФу отмечают, что *«большинство китайцев приезжают к нам с нулевым уровнем русского языка и учатся на подготовительном факультете в течение первого года обучения. По окончании их уровень разнится от начального (для тех, кто любил поспать) и до среднего (около В1, в лучшем случае В1+). Во время учебы на основной образовательной программе они доучивают русский как иностранный...»* (жен., к.и.н., доцент). Интенсивность и упорство в овладении русским языком зависят, прежде всего, от самого студента. Выстраивая свою образовательную траекторию, опрошенные нами информанты полагают, что знание русского языка – это ресурс, который планируется использовать при трудоустройстве у себя на родине: *«...после получения образования, я хочу вернуться в Китай. Знание русского языка поможет мне построить карьеру...»* (муж., 24 года).

Следует отметить, что большая часть информантов оценивает получение высшего образования в России как социальный лифт восходящей мобильности, утверждения высоких социальных статусов и позиций, необходимый и важный этап реализации жизненных планов: *«...российское образование престижное, дядя получил здесь образование, потом хорошую работу нашел...»* (муж., 25 лет).

Эффективность межкультурной коммуникации связана с представлениями о российских студентах, которые существуют в их национальной культуре. Речь идет о стереотипах, которые в процессе активного и тесного взаимодействия трансформируются: *«Я думала,*

¹ Ли В.В. Обучение китайских студентов русской разговорной речи (на материале кинофильма «Питер FM») // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 102. С. 137.

что русские студенты много пьют...» (жен., 23 года); «...*русские умные, но ленивые...*» (муж., 25 лет). В исследовании М.Е. Винник и Ю.Г. Лозовского¹ русские (по рассказам китайцев) предстают как любящие выпить и вкусно поесть. Вместе с этим вовлечение китайских студентов в насыщенную событиями студенческую жизнь, принятие норм и ценностей студенческого сообщества меняют взгляды образовательных мигрантов. Так, типичный современный российский студент, по оценкам информантов, это умный, общительный, тактичный, сильный и уверенный в себе человек. Сами же китайские студенты характеризуют себя как трудолюбивых, доброжелательных, тактичных, умных и честлюбивых людей. Наличие сходных личностных черт позволяет утверждать, что межкультурная коммуникация становится более эффективной с учетом близости ряда характеристик, которые позволяют понять и принять представителей инокультуры.

В-третьих, коммуникативные связи иностранные студенты формируют с профессорско-преподавательским составом университета. Важно отметить, что сами преподаватели, взаимодействуя с иностранными студентами, по сути осваивают новые компетенции. Социальная роль преподавателя расширяется, он вовлекается в процесс межкультурной коммуникации. Информанты отмечают, что с некоторыми из преподавателей складываются нетрадиционные для их национальной культуры формы взаимодействия. В частности, лекторы используют индивидуальный подход к студенту-иностранцу, предлагая конкретные адресные задания: «...*мне нравится, я понимаю, что от меня требуется, так лучше предмет понимаю...*» (жен., 20 лет).

Наиболее плотная коммуникация выстраивается с преподавателями, которые обучают китайских студентов русскому языку. Они становятся для информантов носителями культуры принимающего сообщества, разъясняя стандарты и правила действий и поведения в различных ситуациях, способствуя преодолению коммуникативных барьеров и снижению культурной дистанции. Н.М. Лебедева справедливо утверждает, что культурная дистанция в рамках межэтниче-

¹ Винник М.Е., Лозовский Ю.Г. Русские глазами китайцев: стереотипы восприятия // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. 2014. № 2. С. 19.

ского взаимодействия становится фактором, влияющим на проявление «интолерантности». Чем больше культурная дистанция между двумя различными этносами при неизменных прочих условиях, тем выше будет уровень «интолерантности»¹. Усилия преподавателей, направленные на раскрытие определенной схожести культуры россиян и китайцев, ведут к развитию толерантности в межличностном общении представителей двух стран.

Во всех представленных видах коммуникация имеет как непосредственный, так и опосредованный характер. Речь идет о том, что в последнем случае используются цифровые / виртуальные средства: чаты, скайп, вотцап и пр. Развитие виртуальной среды становится и источником информации и знаний о культуре принимающего сообщества. Как отмечает информант, *«я еще в Китае посмотрел, какие праздники у вас отмечают...»* (муж., 23 года).

Однако не все опрошенные нами студенты интересовались культурой, традициями, нормами российского общества. Исследование показало, что только каждый четвертый опрошенный интересовался особенностями организации образовательной деятельности в российском вузе, и только каждый пятый информант обратился к изучению основных исторических этапов развития российского общества. Отсутствие знаний / информации о культуре принимающего сообщества препятствует эффективной межкультурной коммуникации. Студенты из КНР, не имея системных комплексных представлений о России, вынуждены учиться на своих собственных ошибках, причиной которых становится слабая социокультурная подготовка².

В-четвертых, китайские студенты формируют коммуникативные связи с представителями принимающего сообщества в процессе бытовых, досуговых, потребительских и прочих практик (водители / кондукторы в общественном транспорте, продавцы / кассиры в магазинах, официанты в кафе и т.п.). Эти коммуникации имеют непостоянный / нерегулярный / разовый характер. Они неустойчивы, коммуниканты / реципиенты, как правило, всегда разные. Однако представители принимающего сообщества зачастую используют стерео-

¹ Лебедева Н.М. Социальная психология этнических миграций. М., 1993. С. 71–72.

² Merenkov A., Antonova N. Problems of social adaptation of international students in Russia // New Educational Review. 2015. № 41(3). P. 127.

типные представления, навязываемые нередко средствами массовой информации в отношении китайской общности. Так, студенты отмечают: «...в автобусе кондуктор накричал (муж., 24 года); «...уборщица в больнице, сказала, что нечего тут ходить...» (муж., 25 лет). Мы полагаем, что подобные практики взаимодействия не зависят от принадлежности к той или иной этнонациональной группе, они могут воспроизводиться по отношению и к представителям российской общности.

Вместе с тем исследования показывают, что в российском обществе наблюдается синдром «желтой опасности»¹, который становится причиной нарастания конфликтов в процессе межкультурной коммуникации. Негативные стереотипные представления о китайцах определяют и отношение принимающего сообщества к студентам из КНР. Тем не менее наше исследование показало, что опыт межкультурной коммуникации снижает проявление негативных стереотипов и повышает межкультурную компетентность представителей разных этнонациональных групп. Диалогичность образовательных практик способствует изменению устойчивой системы оценок «чужого» в среде «своих».

Исследование показало, что, с одной стороны, у китайских студентов возникает свое этническое сообщество в принимающей стране. Несмотря на снижение внешнего контроля со стороны, прежде всего родительской семьи, китайские студенты таким способом сохраняют и воспроизводят на территории другого государства ценности и нормы, сохраняя этническую идентичность и культурное своеобразие. С другой стороны, основой межкультурной коммуникации в процессе обучения в России выступает потребность в общении, направленном на взаимообогащение в процессе приобщения к культуре народа другой страны.

Межкультурная коммуникация служит базисом развития этнической общности, становится фактором успешной адаптации образовательного мигранта, является предпосылкой его дальнейшего социального продвижения как на территории принимающего государства, так и в родной стране.

¹ Янков А.Г. Синофобия – русофобия: реальность и иллюзии // Социологические исследования. 2010. № 3; Ли М. Адаптация китайских студентов к обучению в российском вузе: лингводидактические задачи // Педагогическое образование в России. 2011. № 1.

Раздел 4

МУЗЕИ И МИГРАНТЫ

Глава 1

РОССИЙСКИЕ МУЗЕИ ГЛАЗАМИ МИГРАНТОВ

В последние годы тема миграции всё больше проникает в музейное пространство. Помимо нескольких десятков специализированных музеев и экспозиций, посвященных миграции и мигрантам (Музей иммиграции на острове Эллис, Музей эмиграции в Гдыне, Музей истории иммиграции Каталонии, Музей миграции в Аделаиде, Музей истории польских евреев в Варшаве)¹, все чаще проекты, связанные с этой темой, возникают в «непрофильных» музеях: от Музея моря (Барселона) до Музея Византийского искусства (Афины). Сами форматы этих музейных проектов становятся сложнее: в 2016 г. на Канарских островах был открыт подводный Museo Atlantico. Его экспозицию, посвященную погибшим беженцам и мигрантам, составляют скульптуры, расположенные на глубине 15 м. Создаются комплексные межмузейные программы, направленные на интеграцию приезжих, а кейсы об удачных музейных проектах в этой области уже вошли в учебники². Причины такой активности очевидны: музеи сегодня становятся одним из основных и наиболее эффективных инструментов адаптации и интеграции мигрантов, снижения и профилактики социальной напряженности, формирования локальных идентичностей³.

Несмотря на то, что Российская Федерация занимает второе место в мире по абсолютному количеству мигрантов⁴, российские му-

¹ Варшавер Е., Рочева А. Сообщества мигрантов в Москве: механизмы возникновения, функционирования и поддержания // Новое литературное обозрение. 20146. №3(127).

² Lord, Barry & Gale D. Lord, eds. The Manual of Museum Exhibition. Walnut Creek: Altamira. 2001.

³ Lord Gail, Blankenberg Ngaire Cities, Museums and Soft Power. The AAM Press of the American Alliance of Museums, 2015.

⁴ International migration 2015. Twenty countries or areas hosting the largest numbers of international migrants (millions) / International migrant stock 2015:

зеи в данном вопросе по-прежнему проявляют удивительную инертность. Помимо того, что в нашей стране отсутствует специализированный музей, посвященный феномену миграции, прочие музеи старательно обходят эту тему стороной. Немногие исключения¹ никак не соответствуют масштабу миграций, связанных с Россией², а кроме того ориентированы прежде всего на историю внутренних миграций. Что касается актуальных проблем, связанных с миграцией, то они по-прежнему практически табуированы в российском музейном пространстве, а редчайшие исключения лишь подтверждают общую картину. Только в 2016 г. Музей стрит-арта (Санкт-Петербург) решил организовать выставку «Через границы / Сквозь ограничения», в ходе которой художники из России, США, Кореи, Индонезии и других стран должны представить свои художественные высказывания о проблеме мигрантов. Стоит отметить, что куратором проекта стал Рафаэль Шактер, профессор антропологии из Лондона. Государственный музей истории религий (Санкт-Петербург) проводит специальные экскурсии для детей-мигрантов, а в 2013 г. создал справочник-путеводитель по христианским храмам Петербурга на трёх языках – русском, узбекском и таджикском³.

Помимо общей консервативности и замкнутости, присущей учреждениям культуры, здесь следует говорить и о распространенной среди работников культуры и представителей СМИ мифологеме, утверждающей, что мигранты в музеи не ходят. В итоге российское музейное сообщество даже не рассматривает их как потенциальную аудиторию. По результатам опросов экспертов о целевых группах музейной аудитории, на которые в первую очередь должно быть направлено внимание музеев, наибольшей популярностью пользова-

graphs // United Nations Population Division. Department of Economic and Social Affairs. URL: <http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/wallchart/docs/MigrationWallChart2015.pdf>

¹ Например, проект Томского областного краеведческого музея им. М.Б. Шатилова «Сибиряки вольные и невольные» или виртуальный музей «История ссылки и спецпереселений в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре. 1920–1950-е гг.». Режим доступа: <http://hesr.ugramuseum.ru/about/idea.html>

² Полян П. Не по своей воле... История и география принудительных миграций в СССР. М.: ОГИ-Мемориал, 2001.

³ Иванишина М.П. Религиозный мир Петербурга. Ч. I: Христианство: иллюстрированный справочник-путеводитель / под ред. Л.А. Мусиенко, Е.А. Терюковой. СПб., 2013.

лись студенты (43 % ответов). Национальные группы получили всего 6,9 % голосов, а мигранты вообще не были упомянуты¹. При этом количество мигрантов в Российской Федерации на тот момент (не менее 14,5 млн) в три раза превышало количество студентов (5,5 млн).

Игнорирование окружающей действительности приводит уже к научно-исследовательской проблеме – абсолютной неизученности данной аудитории. О проблемах взаимоотношений российских музеев и социологии было сказано немало². В лучшем случае музейная социология сводится к анализу собственных посетителей³. В итоге ситуация с пониманием своих потенциальных аудиторий у музейного сообщества довольно печальная. Несмотря на достаточное количество статей, посвященных российским мигрантам⁴, специальных исследований на эту тему в Российской Федерации не проводилось, а если работы, связанные с мигрантами, и затрагивали музейную проблематику, то лишь частично⁵.

Впрочем, и в Западной Европе, несмотря на большой интерес к теме взаимоотношений мигрантов и музеев, основная масса научных работ посвящена философской рефлексии на данную тему или анализу музейных пространств, но не целевой аудитории⁶.

¹ Чувилова И.В. Отчет по государственному контракту от 31.05.2012 № 1048-01-41/06-12 о выполнении научно-исследовательской работы «Интеграция музеев в региональное социокультурное пространство». Режим доступа: http://mkrf.ru/upload/mkrf/mkdocs2012/14_11_2012_3.pdf

² Рубинштейн А.Я. О ценности гипотез, или Почему музейные сотрудники не готовы формулировать задания для социологов // Музей. 2015. № 8. С. 14–17.

³ Козиев В., Потюкова Е. Музей и общество. СПб.: Алетейя, 2015; Максимова А., Лобанова Л., Рюмина С. Руководство по исследованию посетителей музея. М.: Политехнический музей, 2016.

⁴ Вендина О. Мигранты в Москве. Грозит ли российской столице этническая сегрегация. М.: Центр миграционных исследований, 2005; Варшавер Е., Рочева А. Указ. соч.

⁵ Засыпкин В.П., Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Проблемы обучения и социальной адаптации детей мигрантов в цифрах и диалогах. Ханты-Мансийск: Изд. дом «Новости Югры», 2012.

⁶ Cimoli Anna. 2013. «Migration museums in Europe» in *European Museums in the 21st Century: Setting the Framework*. Vol. 2, eds. Luca Basso Peressut, Francesca Lanz, & Gennaro Postiglione; Gourievdis, Laurence, editor. Museums and Migration: History, Memory and Politics. New York: Routledge, 2014; Whitehead Christo-

Авторы уже обращались к теме музеев и мигрантов¹, и данная работа является развитием исследования этой части музейной аудитории. Таким образом, цели работы лежат сразу в двух плоскостях: научно-профессиональной – исследование реальной и потенциальной музейной аудитории, что позволит создать теоретический базис новым музейным проектам, и социальной – развенчание традиционной негативной мифологии, связанной с мигрантами².

Учитывая уровень разработки темы, мы не ставили перед собой глобальных задач. Результатом исследования должны были стать ответы на следующие вопросы:

- Как мигранты видят музейную карту Москвы и России?
- Как они воспринимают свой опыт, связанный с музеями?

Таким образом, задачей являлись систематизация и картирование их опыта, а также анализ нарративов, связанных с российскими музеями. На данном этапе даже этот материал мог бы быть полезным как музейному сообществу, так и академическим исследователям, работающим с вопросами миграции.

Основным источником стал опрос соискателей Комиссии УФМС г. Москвы по признанию иностранного гражданина или лица без гражданства носителем русского языка (2015–2016 гг.). Федеральным законом от 20.04.2014 № 71-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О гражданстве Российской Федерации и отдельные законодательные акты Российской Федерации» добавлено еще одно основание для упрощенного порядка получения гражданства Российской Федерации. Так, теперь гражданство РФ могут получить иностранные граждане и лица без гражданства, признанные носителями русского языка. Чтобы претендовать на получение этого статуса, необходимо подтвердить владение русским языком и повседневное использование его в семейно-бытовой и общественных сферах, а

pher, Lloyd Katherine, Mason Rhiannon, Eckersley Susannah. Place, Identity and Migration and European Museums // Museums, Migration and Identity in Europe. Ashgate: Publisher, 2015. P. 7–60.

¹ Гринько И.А., Шевцова А.А.. Дети мигрантов и музеи: мифы и реальность // Этнодиалоги. 2013. № 3(44). С. 94–101.

² Зайончковская Ж.А., Флоринская Ю.Ф., Доронина К.А., Полетаев Д.В. Мигранты глазами москвичей // Демоскоп Weekly. 1–24.08.2014. № 605–606. С. 5. Режим доступа: <http://www.demoscope.ru/weekly/2014/0605/tema01.php> (дата обращения: 24.01.2016).

также документально подтвердить, что соискатели либо их родственники по прямой восходящей линии постоянно проживают или ранее постоянно проживали на территории Российской Федерации либо на территории, относившейся к Российской империи или СССР в пределах государственной границы РФ.

Оценивают качество владения русским языком специально созданные в органах ФМС¹ комиссии по признанию иностранного гражданина или лица без гражданства носителем русского языка, в которые включены не только сотрудники ФМС, но и представители научных, образовательных организаций субъектов. Единой процедуры собеседования для всех региональных отделений ФМС не установлено, введен временной лимит – индивидуальное собеседование не может продолжаться более 30 мин.

Всего за время работы Комиссии УФМС по г. Москве (2014–2016 гг.) носителями русского языка было признано 1 943 человека из 2 002, проходивших собеседование.

2014 г.	309
2015 г.	1 265
2016 г.	369
Итого:	1 943

Такой высокий процент абсолютно естествен, поскольку большая часть экзаменуемых родилась в СССР и / или принадлежит к этническим русским. К сожалению, работу с соотечественниками российские музеи также практически игнорируют.

Всего нами было опрошено 314 человек (16 % от генеральной совокупности). Вопреки классическим стереотипам о Средней Азии как главному источнику миграционного потока в Российскую Федерацию, информанты являлись гражданами таких государств, как Абхазия, Австралия, Австрия, Азербайджан (2,4 %), Армения (2,9 %), Афганистан, Белоруссия, Болгария, Бразилия, Венгрия, Вьетнам,

¹ Необходимо отметить, что Указом Президента Российской Федерации от 5 апреля 2016 г. № 156 «О совершенствовании государственного управления в сфере контроля за оборотом наркотических средств, психотропных веществ и их прекурсоров и в сфере миграции» Федеральная миграционная служба была упразднена. Однако данные комиссии продолжают свою работу в рамках Министерства внутренних дел.

Германия, Греция, Грузия, Израиль, Ирак, Италия, Казахстан (6 %), Канада, Киргизия (1,5 %), КНР, Латвия, Ливан, Литва, Молдавия (7,3 %), Палестина, Сербия, США, Таджикистан (2,4 %), Туркменистан, Украина (57 %), Узбекистан (14 %), Франция, Черногория, Эстония), а также лицами без гражданства (1,5 %).

Половозрастная структура также больше соответствовала статистической реальности, нежели страхам массового сознания. В число 314 опрошенных вошло 149 мужчин и 165 женщин. Возраст мигрантов варьировал от 19 до 68 лет. Важно отметить, что образование участников опроса представлено в широком диапазоне – от 7 классов средней школы до докторской степени. Отсюда и огромный разброс видов профессиональной деятельности, которая в массовом сознании традиционно сводится к строительству или неквалифицированной работе в сфере услуг. Полная номенклатура профессий опрошенных мигрантов составила около сотни пунктов, среди которых были и довольно экзотические: аудитор, бухгалтер, жокей, пенсионер, мастер маникюра, подводник, пожарный, стилист, продавец, оператор газовой котельной, строитель, плиточник, таксист, студент, учитель начальных классов, акушер, отставной военный, IT, логистик, финансовый аналитик, закройщица мехового ателье, тракторист, пчеловод, курьер, домохозяйка, личный помощник – персональный водитель, няня, таможенный брокер, охранник в тюрьме, шахтер, частный предприниматель, тренер воднолыжного спорта, фитнес-консультант, нейробиолог, концертмейстер, зав. отделением паллиативной медицины (детский хоспис), психиатр, маркшейдер, повар-кондитер, продавец-консультант, электрогазосварщик, сантехник, лаборант в химлаборатории, металлург, ветеринар-зоотехник, уборщица, стоматолог, портной. Миграционный статус опрошенных также сильно варьировал от временного пребывания (въезд по миграционной карте) до вида на жительство. Соответственно значительно отличался и срок пребывания на территории Российской Федерации – от нескольких недель до нескольких лет.

Ключевой вопрос нашего исследования звучал следующим образом: «В каких российских музеях Вы были?» (фиксировались устные ответы и комментарии к письменным ответам).

Сразу надо сказать, что традиционный и активно культивируемый СМИ миф о том, что мигранты не ходят в музеи¹, совершенно не соответствует действительности: в ходе опроса информанты назвали 125 музеев², которые они посещали. Характерно, что только в 20 % случаев информанты называли только один музей, как правило, упоминался целый пул, причем иногда довольно неожиданный по своему составу, например: «Эрмитаж, Центральный музей ВОВ, музей Пушкина, музей МВД России, мультимедиа арт-музей». Один из информантов рассказал, что даже приезд в Москву на Комиссию УФМС совместил с походом в Третьяковскую галерею, поскольку она находится недалеко от места проведения собеседования.

Ответили «*Не был в музее*» (не успел, нет времени, не люблю ходить в музеи и т.п.) всего 17,8 % опрошенных соискателей. Для сравнения, по данным исследования Московского института социально-культурных программ в музеи не ходит 70 % москвичей [Самодин, Хлевнюк, 2013].

Любопытны тематические предпочтения аудитории. В общем списке названных музеев 19 (почти 15 %) принадлежат к категории мемориальных (многие, правда, совмещены с усадьбами и заповедниками), по 16 наименований относится к художественным и военно-историческим. Особо стоит отметить музеи, обладающие собственной территорией (музеи-заповедники, музеи-усадьбы, кремли), – 15. Некоторые информанты в своих ответах особенно выделяли музеи-заповедники:

«Вообще из музеев больше всего люблю смотреть дома с парками, где писатели жили, хорошо жили... где к ним муза приходила, природа красивая».

И только потом появляются историко-краеведческие (13), которые в международной практике чаще всего используются для адаптационных программ.

¹ Романов А. Мигранты предпочли подворотни московским музеям // KM.ru. 05.06.2013. <http://www.km.ru/v-rossii/2013/05/06/federalnaya-migratsionnaya-sluzhba-rf/710221-migranty-predpochli-podvorotni-mosk>; Шаталова М. Москва сворачивает программу «Музеи для мигрантов» // Известия [Электронный ресурс]. <http://izvestia.ru/news/549717>

² Полная номенклатура ответов включила в 140 наименований, и лишь 15 из них относятся к парамузеям, отдельным музейным программам и т.д.

Наибольшей популярностью у мигрантов пользуются девять российских музеев (Государственная Третьяковская галерея, Государственный музей изящных искусств им. Пушкина, Дарвиновский музей, Государственный исторический музей, Музеи московского Кремля, Эрмитаж, Оружейная палата, Музей-заповедник «Царицыно», Мемориальный музей космонавтики) – их назвали более 5 % опрошенных, правда, здесь стоит уточнить, что информанты обычно разделяли Музеи Кремля и Оружейную палату. Таким образом, де-юре в этом списке остается только 8 музеев.

Еще семь музейных институций упоминалось в трёх и более процентах ответов: Центральный музей ВОВ на Поклонной горе (в том числе техника), Центральный музей вооружённых сил, Центральный дом художника, Палеонтологический музей, Политехнический музей, Музей А.С. Пушкина, Музейно-выставочное объединение «Манеж».

Музеи, ТОП-16 (упомянули не менее 3 % опрошенных)

№	Название музея	Процент от выборки
1	Третьяковская галерея	32,5
2	ГМИИ им. Пушкина	16,2
3	Дарвиновский музей	12,1
4	ГИМ	11,5
5	Музеи Кремля	10,5
6	Эрмитаж	9,2
7	Оружейная палата	8,3
8	МЗ «Царицыно»	5,4
9	Музей космонавтики	5,1
10	Центральный музей ВОВ на Поклонной горе (в том числе техника)	4,8
11	Центральный музей Вооружённых сил	4,1
12	Центральный дом художника (ЦДХ)*	4,1
13	Палеонтологический музей	3,5
14	Политехнический музей	3,5
15	Музей А.С. Пушкина	3,5
16	Манеж*	3,2
17	Не был	17,8

* Не совсем музеи, конечно, но публика их не различает.

Если сравнивать этот список с рейтингами популярности у детей-мигрантов¹, то он довольно сильно отличается. Хотя Дарвиновский музей присутствует и там, и там.

Крайне важно, что ни Музей Москвы, ни Государственный литературный музей, выбранные Московским правительством для проведения программы «Музеи для мигрантов»², даже близко не приблизились к ТОП-16, набрав 1,6 и 0,3 % соответственно. Причем, нельзя сказать, что выбор был изначально ошибочным. Музеи города обычно являются универсальными площадками для работы с сообществами³, а потенциал литературных музеев, несмотря на неразработанность музейным сообществом этой темы, крайне велик⁴.

Аналогичная история и с этномузеями, которые как в теории, так и на практике должны быть лидерами в работе с мигрантами. Опыт Музея антропологии (Мадрид), Музея мировых культур (Гётеборг) или Музея цивилизаций (Оттава) наглядно показывает эффективность этномузеев в адаптационных и интеграционных программах для мигрантов. Однако в списке оказалось только два этномuzeя: Кунсткамера и Российский этнографический музей (1,6 и 0,3 % опрошенных) и еще две институции, косвенно связанные с этой темой: Музей антропологии им. Д.Н. Анучина при МГУ и комплекс «Этномир» (Калужская область). Отчасти это можно объяснить тем, что опрос проводился в Москве, где до сих пор отсутствует полноценный этнографический музей. Однако отсутствие в списке Государственного музея Востока или Всероссийского музея декоративно-прикладного и народного искусства, обладающих огромным историко-культурным потенциалом для работы в этой сфере, уже искренне удивляет. Тем более, что Музей Востока проводил специальные экскурсии для иностранных работников компании «Автолайн». С дру-

¹ Гринько И.А., Шевцова А.А.. Дети мигрантов и музеи: мифы и реальность // Этнодиалоги. 2013. № 3(44). С. 94–101.

² Шаталова М. Москва сворачивает программу «Музеи для мигрантов» // Известия [Электронный ресурс]. <http://izvestia.ru/news/549717>

³ Lord Gail, Blankenberg Ngaire Cities, Museums and Soft Power. The AAM Press of the American Alliance of Museums, 2015.

⁴ Гринько И.А. Мигранты – новая аудитория для учреждений культуры // Справочник руководителя учреждения культуры. 2016. № 4.

гой стороны, это можно объяснить излишней консервативностью этнографических музеев и низким качеством их экспозиций¹.

Показательно, что половина из 16 наиболее известных музеев находится за пределами Третьего транспортного кольца. Это связано не только со стратегией выбора музеев, имеющих собственную территорию (МЗ «Царицыно», Центральный музей Великой Отечественной войны), но и со стратегией перемещений мигрантов по городу, которая не всегда включает в себя выезд за пределы района. Этот пункт был особенно важен для детской аудитории². Впрочем, столицей музейные предпочтения аудитории не ограничивались – всего респондентами упоминались музеи в 29 населенных пунктах Российской Федерации.

Причины непосещения музеев обычно не раскрывались, но когда информанты на них ссылались, они чаще всего были стандартными – нет времени. Правда, при этом указывались и нюансы:

«Нет времени на посещение музеев – и вообще отбили охоту в школе, я больше люблю театры»;

«Я не хожу – нет времени, ухожу в шесть утра, прихожу в одиннадцать вечера, работаю много. Дети ходят: то динозавров смотреть, то зверей, то рюриковичей каких. У них учительница в школе больная на это дело, вот и ходят. А что, хорошо. И жена стала ходить с ними. Я бы сам тоже, интересно же, но времени совсем нет»;

«Не успел еще сходить в музеи».

Последний ответ также заслуживает внимания, поскольку зачастую в ответах информанты говорили о том, что посещали музеи у себя на родине:

«Здесь не ходила. На родине – да, Бухара, Самарканд, исторический музей в Ташкенте, музей, посвященный Великой Отечественной войне в Ташкенте»;

«Не успел в российские музеи, в Ереване был в доме Параджанова, Музее геноцида и историческом музее, музей, где картины».

2. ¹ Николаев О.Н. Традиционный миф в плену у музейного мифа: как музейщикам перестать рассказывать детям «сказки» // Музей как пространство образования: игра, культура участия. М., 2015. С. 50–74.

² Гринько И.А., Шевцова А.А. Дети мигрантов и музеи: мифы и реальность // Этнодиалоги. 2013. № 3(44). С. 94–101.

В данном случае речь идет скорее о жизненной стратегии и приоритетах, которые строятся на основе цели миграции, а не об отрицании музея как института. Кроме того, именно нехватка времени является самой популярной причиной игнорирования музеев среди «местного» населения: 60 % респондентов упоминают именно её¹.

Финансовый фактор также нельзя сбрасывать со счетов, хотя напрямую о нем никто из опрошенных не упоминал. Денежная мотивация появлялась в позитивных ответах, что подтверждает важность финансового фактора при выборе досуга. Несмотря на то, что музеи остаются одним из самых бюджетных вариантов времяпрепровождения, для многих стоимость входного билета все равно достаточно высока. Многие из информантов особо отмечали дни бесплатного посещения музеев как дополнительную возможность:

«Еще узнали про «бесплатку» – будем с семьей теперь ходить»;

«Стараемся с женой ходить на все «бесплатные» экскурсии в музеях, знаете про третье воскресенье месяца?»;

«Музей им. Пушкина – ходили с детьми смотреть Египетский зал. Сказали, что бесплатно, но в итоге полцены все же пришлось заплатить».

Иногда бесплатное посещение было связано с профессиональными навыками информанта:

«Были в ЦДХ (не меньше 10 раз, по работе – мы там стекла монтируем), Палеонтологический, Дарвиновский, Биологический (тоже по работе, нелегально всё смотришь заодно – очень интересно)».

Впрочем, мигранты отмечали, что музей является относительно дешевым местом для досуга или общения (например, свиданий), кроме того, его посещение резко повышало статус человека в глазах «коренного населения».

Помимо стоимости билетов, причины негатива, связанного с музеями, носят вполне интернациональный характер: низкое качество экспозиций, недружелюбность персонала:

«Итальянский дворик в Музее Пушкина. Вообще была в Венеции, смотрела фрески. Здесь на что смотреть?»;

¹ Патушина Ю.О. Горожане как посетители музеев: результаты эмпирического исследования // Город меняющийся: траектории развития и культурные пространства. М.: Высшая школа экономики, 2011. С. 105–124.

«Пушкинский музей, Египетский зал – там нельзя фотографировать, а мне так надо было сестре в другой город послать, она реферат писала. Так что я потихоньку сняла, а меня потом вывели из музея, больше нет желания идти».

Нельзя не назвать и музейные выставки, хотя о них упоминали довольно редко: всего 3 % информантов. Однако можно заметить, что мигранты не прошли мимо наиболее популярных музейных событий: *«Серов. Стояли на морозе!», «Выставка Фриды Кало в Музее Фаберже», «Выставка про царей в Манеже»*. Возникали в ответах и менее знаковые выставочные проекты, к примеру, *«выставки детской книжной иллюстрации и советских елочных игрушек»* в выставочном центре *«Рабочий и колхозница»*. Иногда сам музей ассоциировался исключительно с выставкой: *«Выставка про грибы на Красной Пресне»* (Государственный биологический музей им. К.А. Тимирязева).

Отдельно стоит сказать об общегородских музейных акциях, в которых также принимали участие мигранты. Во-первых, это знаменитая *«Ночь в музее»*, которая только в Москве объединяет более 200 различных культурных площадок, правда, далеко не всегда это дает положительный эффект для узнавания и понимания отдельного музея:

«Были на «Ночи музеев» с другом. Круто. Только я не помню, какие это музеи были. Много».

Не проходят мимо мигрантов и специализированные музейные программы, например, была упомянута общемосковская программа *«Всей семьей в музей»*.

Вообще детская тема тесно связана с музейной¹. Зачастую именно дети становятся инициаторами и мотиваторами похода в музей:

«Манеж – были с внуком на выставке про царей, дважды в музее космонавтики и еще пойдем, Третьяковке, зоопарке. А Политехнический когда откроется? А то у меня внук уже большой».

Понятие карты неразрывно связано с топонимами, в данном случае названиями музеев, и эта часть не менее интересна, особенно в свете возникшей в музейном сообществе моды на рестайлинг и переименования.

¹ Гринько И.А., Шевцова А.А. Дети мигрантов и музеи: мифы и реальность // Этнодиалоги. 2013. № 3(44).

Естественно, что больше всего досталось наиболее популярным музеям, например, Дарвиновский музей обозначали самыми разными способами: *Музей Дарвина*, *Музей имени Дарвина*. Музей-заповедник «Царицыно» также не смог избежать народного ребрендинга: «*Музей Екатерины II, дворец хлеба*» (хлебный дом. – *Примеч. авт.*)).

Некоторые музеи так и не смогли изменить свои названия в массовом сознании. Так, Государственный центральный музей современной истории России из-за сложного названия и непроизносимой аббревиатуры информанты постоянно называли музеем революции.

Центральный музей Вооруженных сил также остался в памяти как «Музей Советской армии», правда, иногда в обновленном варианте – Музей Российской армии. Вполне естественно, что и Государственная Третьяковская галерея продолжает быть исключительно «Третьяковкой». Однако это далеко не худший вариант. В ответах встречались такие удивительные институции, как «*Музей революции 1812 года*» (Музей войны 1812 года), «*Музей артиллерии и флота в Петербурге*» (Музей артиллерии, инженерных войск и войск связи) и даже «*Музей братьев Калюжных*» (Музей техники Вадима Задорожного).

Традиционно проблемы с неймингом решались путем описания основного объекта показа или привязкой к месту. Таким образом были описаны Государственный исторический музей («*главный московский музей про историю на Красной площади*»), он же «музей Великой Отечественной войны на Красной площади»), Музей усадьбы культуры «Усадьба князей Голицыных "Влахернское–Кузьминки"» («*Кузьминки, там музей про посуду*»), Дарвиновский музей (Музей динозавров! Ну, этих... зеленых, Да каких растений! Динозавров! Да не палеонтологический, вы что! Я же говорю – динозавров!») и Государственный геологический музей им. В.И. Вернадского («*про камни*»). Впрочем, иногда в ход шли и более сильные образы: «*На выставке картин, где греческий зал*» (ГМИИ им. А.С. Пушкина).

Вышеописанные стратегии народного музейного нейминга ничем не отличаются от стратегий местного населения. Жители Красноярска, например, следующим образом именовали Красноярский музейный центр: КИЦ (Культурно-исторический центр), Центр на

Стрелке: Музейный центр Площадь Мира, Музей Ленина и даже Музей, где выставка рыбок¹.

Отдельно стоит сказать про популярность выставочных пространств и музеев современного искусства. МВО «Манеж» вошел в ТОП-16 самых популярных музеев в этой аудитории, филиалы Московского музея современного искусства в сумме набрали 2,8 % голосов, Музей современного искусства «Гараж» – 1,3 %. Примерно такой же популярностью пользовались Artplay (1 %) и Мультимедиа-арт-музей (1,3 %). Это показывает, что, с одной стороны, мигранты стараются следить за наиболее популярными тенденциями в искусстве и выставочном процессе. С другой стороны, демократичность и комфортность вышеуказанных институций позволяют им привлечь новые аудитории.

Характерно, что в числе музеев довольно активно упоминались и парамузеи², которые составили почти 10 % от общего числа указанных институций, что говорит о росте их популярности и увеличении роли в досуге. Помимо очевидных примеров с Планетариумом и Зоопарком, упоминались Экспериментариум, Музей коломенской пастилы, исторический парк «Россия – моя история» и т.п. Причины этого успеха в мигрантской аудитории очевидны – четкая ориентация на детскую аудиторию, которая приводит за собой и родителей. Кроме того, все эти институции в большинстве своем также крайне демократичны и имеют довольно низкий порог входа.

Подводя итоги, можно указать на то, что мигранты, по крайней мере в Москве, являются довольно перспективной аудиторией для музеев. Несмотря на относительно специфические предпочтения при выборе музейной институции, в целом их стратегии общения с музеями ничем принципиально не отличаются от общемосковских. Однако необходимо заметить, что создание музейных проектов, затрагивающих тему миграции, могло бы дать этой аудитории дополнительную мотивацию для посещения и сформировать лояльные музею сообщества.

¹ Сураев И., Овсянникова Е. Руководителем музейного центра стала Мария Букова // «Город Прима». 20.01.2016. Режим доступа: http://gorodprima.ru/2016/01/20/rukovoditelev_muzeinogo_centra_stala_masha_bukova/

² Лебедев А.В. Малый и средний музейный бизнес // The art newspaper Russia. 2015. № 37.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

МВО – Музейно-выставочное объединение.

УФМС – Управление Федеральной миграционной службы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдулатипов Р.Г.* Российская нация: этнонациональная и гражданская идентичность россиян в современных условиях. М.: Научная книга, 2005.
2. Администрация Томской области. Официальный информационный интернет-портал [Электронный ресурс] / Научно-образовательный комплекс // Высшее образование. URL: <http://tomsk.gov.ru/ru/nauchno-obrazovatelnyy-kompleks/vysshee-obrazovanie/> (дата обращения: 21.01.2016).
3. *Айдрус И.А.* Позиция России на мировом рынке образовательных услуг (Аналитический обзор) // Alma Mater. 2009. № 2. С. 10–16.
4. *Алексеева Е.Н.* Транснациональная миграция молодежи и ее социальные последствия в современном мире: автореф. дис. ... канд. соц. наук. М., 2013.
5. *Алпатов М.В.* 150 языков и политика: 1917–2000. М.: Крафт+, Институт востоковедения РАН, 2000.
6. *Арефьев А.Л.* Русский язык на рубеже XX–XXI веков [Электронный ресурс]. М.: ЦСПиМЮ, 2012. 482 с.
7. *Арефьев А.Л.* Русский язык: прошлое, настоящее, будущее // Вестник Российской академии наук. 2014. Т. 84, № 10. С. 31–38.
8. *Арефьев А.Л., Шереги Ф.Э.* Иностранные студенты в российских вузах. М., 2014. С. 35.
9. *Артамонова А.Д., Демчук А.Л.* Развитие академической мобильности в вузах России и ФГОС // Высшее образование в России. 2012. № 12. С. 86–95.
10. *Афонькина Ю.А., Кузьмичева Т.В., Бурцева А.В.* Социальная и образовательная адаптация детей из семей мигрантов в условиях развития образования на Кольском Севере: проектирование деятельности образовательной организации. Красноярск, 2014.
11. *Бауэр О.* Национальный вопрос и социал-демократия // Нации и национализм / О. Бауэр, Б. Андерсон, М. Хрох и др.; пер. с англ. и нем. Л.Е. Переславцевой, М.С. Панина, М.Б. Гнедовского. М.: Праксис, 2002.
12. *Бикитеева Р.Р.* Формирование межкультурной компетентности студента: личностно-смысловой аспект: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. Оренбург, 2007. С. 17.
13. *Богданова И.А.* Основные результаты деятельности системы высшего и профессионального образования Томской области в 2013 г. / И.А. Богданова и др.; под ред. А.Б. Пушкаренко // Введение. Томск, 2014.

14. Болашак [Электронный ресурс] / Ассоциации стипендиантов международной стипендии Президента Республики Казахстан «Болашак». Электрон. дан. Астана, 2016. URL: <http://bolashak.kz/ru> (дата обращения: 20.04.2016).

15. Более 3 тыс. студентов опросят для выявления коррупции в вузах Казахстана [Электронный ресурс] // Новости – Казахстан. Электрон. дан. Астана, 2016. URL: <http://newskaz.ru/society/20160215/11054234.html> (дата обращения: 05.05.2016).

16. *Бормотова Т.М.* Влияние образовательной миграции на национальный вопрос в Российской Федерации // *Этносоциум и межнациональная культура*. 2011. № 7(39). С. 34–39.

17. *Бромлей Ю.В.* Очерки теории этноса / послесл. Н.Я. Бромлей. 2-е изд., доп. М.: Изд-во ЛКИ, 2008.

18. *Бутенко Л.И.* Особенности адаптации китайских студентов в учебном процессе технического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Новочеркасск, 2008. 169 с.

19. В Бишкеке состоялась образовательная акция «Учись в Сибири!» [Электронный ресурс] // Общественный фонд «Единство». URL: <http://ed.kyrg.info/v-bishkeke-sostoyalas-obrazovatel'naya-aktsiya-uchis-v-sibiri/> (дата обращения: 10.04.2016).

20. В томские вузы наберут иностранных студентов [Электронный ресурс] // *Td: молодежный интернет-журнал МГУ*. URL: <http://www.taday.ru/text/2087301.html> (дата обращения: 14.05.2016).

21. *Варламова Н.В.* Особенности менталитета китайских студентов // *Омский научный вестник*. 2012. № 1(105).

22. *Варшавер Е., Рочева А.* Сообщества мигрантов в Москве: механизмы возникновения, функционирования и поддержания // *Новое литературное обозрение*. 20146. №3(127).

23. *Васильева Т.В., Ускова О.А.* Русский язык в многоязычном мире: вопросы статуса и билингвального образования. М.: Янус-К, 2016. 248 с.

24. *Васютенкова И.В.* Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последипломного педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08. СПб., 2006. С. 14.

25. *Вахтин Н.Б.* Коренное население Крайнего Севера Российской Федерации. СПб., 1993.

26. *Вендина О.* Мигранты в Москве. Грозит ли российской столице этническая сегрегация. М.: Центр миграционных исследований, 2005.

27. *Винник М.Е., Лозовский Ю.Г.* Русские глазами китайцев: стереотипы восприятия // *Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема*. 2014. № 2.

28. *Галичин В.А.* Международный рынок образовательных услуг: основные характеристики и тенденции развития // *Век глобализации*. 2013. Вып. 2 (12) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.socionauki.ru/journal/articles/162987/> (дата обращения: 31.08.2018).

29. *Гердер И.* Идеи к философии истории человечества. М.: Наука, 1977.

30. Государственные услуги и информация онлайн [Электронный ресурс] // ЕНТ 2015 в Казахстане: подготовка и порядок проведения. Электрон. дан. Астана, 2016. URL: http://egov.kz/wps/portal/Content?contentPath=/egovcontent/education/edu_heis/article/about_ent&lang=ru (дата обращения: 04.04.2016).
31. *Градосельская Г.В.* Сетевые измерения в социологии: учеб. пособие / под ред. Г.С. Батыгина. М.: Изд. дом «Новый учебник», 2004. 248 с.
32. *Гринько И.А.* Мигранты – новая аудитория для учреждений культуры // Справочник руководителя учреждения культуры. 2016. № 4.
33. *Гринько И.А., Шевцова А.А.* Дети мигрантов и музеи: мифы и реальность // Этнодиалоги. 2013. № 3(44). С. 94–101.
34. *Гринько И.А., Шевцова А.А.* Модули комплексного экзамена по истории и основам законодательства РФ: белые пятна для трудящихся мигрантов // Этнодиалоги. 2015. № 2 (49). С. 151–163.
35. *Громова Г.А., Бояркин Г.Н.* Проблемы и перспективы развития образовательной (учебной) миграции в современной России // Креативная экономика. 2011. № 7(55). С. 105–113.
36. *Гумилев Л.Н.* Этносфера: История людей и история природы. М.: Экспрос, 1993.
37. *Гурьянова Т.Ю.* Формирование поликультурной компетентности студентов вузов: на материале обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08. Чебоксары, 2008. 16 с.
38. *Гусева Е.Ю., Дворкина Е.А., Полякова Ю.Д.* О некоторых аспектах обучения детей-инофонов научному стилю речи // Русский язык в школе. 2014. № 7. С. 11–13, 30.
39. *Гусева Е.Ю., Дворкина Е.А., Полякова Ю.Д.* Пропедевтический языковой курс по физике в VII классе // Русский язык в школе. 2014. № 8. С. 15–18.
40. *Гусева Е.Ю., Дворкина Е.А., Полякова Ю.Д.* Примерное планирование к учебнику «Научный стиль речи. Физика 7» // Русский язык в школе. 2014. № 9. С. 15–20.
41. *Гусева Е.Ю., Дворкина Е.А., Полякова Ю.Д.* География – 6: учеб. пособие по русскому языку для школьников с родным нерусским. 2016. 208 с.
42. *Гусева Е.Ю., Дворкина Е.А., Полякова Ю.Д.* Физика – 7: учеб. пособие по русскому языку для школьников с родным нерусским. 2016. 200 с.
43. *Гусева Е.Ю., Дворкина Е.А., Полякова Ю.Д.* Биология – 8: учеб. пособие по русскому языку для школьников с родным нерусским. 2017. 208 с.
44. *Данилов Г.К.* Мои ошибки // Революция и язык. М., 1931.
45. *Деева А.* Из России с дипломом: В томские вузы наберут иностранных студентов / Портал Smartnews. 30 апреля 2017 г. URL: <http://smartnews.ru/regions/tomsk/6833.html#ixzz4w24hzK8i> (дата обращения: 05.12. 2017).
46. *Дендебер И.А., Мязина О.Ю.* Адаптация детей-мигрантов к образовательной среде школы // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 2 (18). С. 80.
47. *Дешериев Ю.Д.* Взаимодействия развития языков и культур в развитом социалистическом обществе (важнейшие итоги и перспективы) // Взаимодейст-

вие развития национальных языков и национальных культур. М., 1980. С. 230–231.

48. *Джанарова Р.* Высшая школа в Кыргызстане: проблемы модернизации // Высшее образование за рубежом. 2004. № 8.

49. Директива об образовании детей рабочих мигрантов [Электронный ресурс]. URL: <http://eulaw.edu.ru/spisok-dokumentov-po-pravu-evropejskogo-soyuza/dokumenty-o-pravah-cheloveka-i-grazhdanina/normativnye-akty-o-svobodoperevdvizeniya-tovarov-lits-i-uslug/direktiva-ob-obrazovanii-detej-rabotnikov-migrantov-perevod-p-a-kalinichenko/> (дата обращения: 02.01.2018).

50. *Дрожжина Д.С.* Изучение адаптации иностранных студентов: дискуссии о методологии // Universitas. 2013. № 3 (Т. 1).

51. *Ечевская О.Г.* Академическая мобильность и образовательные миграции в Сибири: проблемы и перспективы // Экономика. Вопросы школьного экономического образования. 2012. № 3. С. 3–10.

52. *Животовская И.Г.* Иммигранты в Италии: проблемы интеграции // Актуальные проблемы Европы. Иммигранты в Европе. Проблемы социальной и культурной адаптации: сб. науч. трудов РАН. М.: ИНИОН, 2006.

53. *Зайончковская Ж.А., Флоринская Ю.Ф., Доронина К.А., Полетаев Д.В.* Мигранты глазами москвичей // Демоскоп Weekly. 1–24.08.2014. № 605–606. С. 5. Режим доступа: <http://www.demoscope.ru/weekly/2014/0605/tema01.php> (дата обращения: 24.01.2016).

54. *Зак Л.М., Исаев М.И.* Проблемы письменности народов СССР в культурной революции // Вопросы истории. 1966. № 2. С. 3–20.

55. Закон Кыргызстана об официальном (русском) языке [Электронный ресурс] // Русский объединительный союз соотечественников в Кыргызстане. URL: http://russkg.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=481:-qq&catid=52:2010-12-19-09-41-19&Itemid=52 (дата обращения: 20.05.2016).

56. *Засыпкин В.П., Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А.* Проблемы обучения и социальной адаптации детей мигрантов в цифрах и диалогах. Ханты-Мансийск: Изд. дом «Новости Югры», 2012.

57. *Захарченко Е.Ю.* Дети-мигранты в атмосфере современной российской школы // Педагогика. 2002. № 9. С. 47–53.

58. *Зиатова М.В.* Подготовка педагогических кадров для татарских школ в Томской губернии (1920–1930-е гг.): сб. трудов студентов и аспирантов исторического факультета. Вып. 6. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2010. С. 20.

59. *Иванищина М.П.* Религиозный мир Петербурга. Ч. 1: Христианство: иллюстрированный справочник-путеводитель / под ред. Л.А. Мусиенко, Е.А. Териюковой. СПб., 2013.

60. Иностранные студенты в России / Study in Russia (сайт Министерства образования и науки РФ). URL: <https://studyinrussia.ru/actual/articles/inostrannye-studenty-v-rossii-/> (дата обращения: 04.09.2018).

61. Институт русского языка и культуры МГУ [Электронный ресурс]. URL: <http://rki.msu.ru/> (дата обращения: 12.05.2016).

62. Исследование детей-мигрантов в школах [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://sh.spb.hse.ru/slon/issledovaniya-detej-migrantov-v-shkolax/>. свободный (дата обращения: 18.03.2016).

63. История развития миграционной педагогики [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.normaleducation.ru/dafes-695-1.html> свободный (дата обращения: 15.04.2016).

64. Как студенты студентов изучали (интервью и.о. заведующего проектно-учебной лаборатории «Развитие университетов» НИУ ВШЭ Дм. Семенова от 18.02.2013) / Портал НИУ ВШЭ. URL: <https://www.hse.ru/news/avant/74465897.html> (дата обращения: 04.09.2018).

65. Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты: Колл. монография / под науч. ред. Е.Ю. Кошелевой. Томск: Изд-во Том. политехн. ун-та, 2013. 420 с.

66. Клячко Т.Л., Краснова Г.А. Экспорт высшего образования: состояние и перспективы в мире и России // Экономика науки. 2015. Т. 1, № 2. С. 102–108.

67. Козиев В., Потюкова Е. Музей и общество. СПб.: Алетейя, 2015.

68. Колесникова Ю.Н. Проблемы образования и адаптации детей-мигрантов в Германии // Социально-культурная адаптация и интеграция мигрантской молодежи к поликультурному образовательному пространству. Проблемы, поиски, решения: матер. Третьей рег. науч.-практ. конф. в рамках III Междунар. науч.-практ. форума «Человек, семья и общество». Красноярск, 17–18 ноября 2014 г. Красноярск, 2014.

69. Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю. К анализу дотерриторических оснований социологии образования: экспликация массовых метафор // Вопросы образования. 2012. № 4. С. 22–39.

70. Конституция СССР. Законы о языках. 1991–1998.

71. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации [Электронный ресурс] // Demoscope Weekly. URL: http://www.demoscope.ru/weekly/znagi/konceptiya/konceptiya_migr.html (дата обращения: 31.05.2016).

72. Концепция продвижения российского образования на базе представительства Россотрудничества за рубежом [Электронный ресурс] / Официальный сайт Россотрудничества. URL: http://rs.gov.ru/sites/default/files/konceptiya_prodvizheniya_rossiyskogo_obrazovaniya_v_razdel_ekport_ro.pdf свободный (дата обращения: 05.05.2016).

73. Кошелева Е.Ю., Пак И.Я., Чернобыльски Э. Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8695> (дата обращения: 15.01.2019)

74. Кудakov О.Р. Использование производных от термина «интеграция» в современной педагогической литературе // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2010. № 3. С. 121–126.

75. Кушнарева А.А. Реализация образовательных возможностей студентов-мигрантов в вузах России и Великобритании: на пути к решению // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 1 (5). С. 16–23.
76. Лебедев А.В. Малый и средний музейный бизнес // The art newspaper Russia. 2015. № 37.
77. Лебедева Н. Введение в этническую и кросскультурную психологию. М.: Наука, 1999.
78. Лебедева Н.М. Социальная психология этнических миграций. М., 1993.
79. Леденева В.Ю. Международная образовательная миграция в России: потенциал и перспективы // Социология образования. 2014. № 3. С. 68–78.
80. Ли В.В. Обучение китайских студентов русской разговорной речи (на материале кинофильма «Питер FM») // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 102.
81. Ли М. Адаптация китайских студентов к обучению в российском вузе: лингводидактические задачи // Педагогическое образование в России. 2011. № 1. С. 165–169.
82. Ломакина И.С. Проблемы мультикультурализма в сфере образования ЕС // Педагогика. 2015. № 2.
83. Ляленкова Т. 10 проблем иностранных студентов в Томске [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.svoboda.org/content/article/25211855.html> (дата обращения: 02.10.2018).
84. Максимова А., Лобанова Л., Рюмина С. Руководство по исследованию посетителей музея. М.: Политехнический музей, 2016.
85. Малахов В.С. Интеграция мигрантов: европейский опыт и перспективы России: рабочая тетрадь / под ред. И.С. Иванова. М.: Спецкнига, 2014.
86. Меренков А.В. Социология стереотипов. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001.
87. Мишина И. Педагогический менталитет как проблема поликультурного образования // Этнодиалоги. 2007. № 6. С. 172.
88. Нам И.В., Карагеоргий Е.В., Ермолова А.И., Никитина Е.В. Конструирование образа мигранта в региональных СМИ (на примере Томска) // Сибирские исторические исследования. 2017. № 1. С. 166–192.
89. Нам И.В., Каштур В.В., Поправко И.Г. Трудовые мигранты Томской области. 2012 [Электронный ресурс]. Режим доступа: valerytishkov.guengine/documents/document2026.doc (дата обращения: 31.08.2018).
90. Нечаева Е.А. Подготовка педагога к профессиональной деятельности в мультикультурном коллективе учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08. Калининград, 2008.
91. Николаев О.Н. Традиционный миф в плену у музейного мифа: как музейщикам перестать рассказывать детям «сказки» // Музей как пространство образования: игра, культура участия. М., 2015. С. 50–74.
92. Новая концепция регулирования миграции в России / С. Рязанцев [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://newsland.com/news/detail/id/1102241/> (дата обращения: 27.01.2017).

93. Нуждин А.В. Межкультурная компетентность педагога в контексте современного образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015. Т. 17, № 1 (3). С. 591.

94. О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы: Указ Президента Рос. Федерации от 1 июня 2012 г. № 761 // Гарант: справ. правовая система [Электронный ресурс]. Сетевая версия. Электрон. дан. М., 2012. Режим доступа: Компьютер. сеть Науч. б-ки Том. гос. ун-та, свободный (дата обращения: 15.05.2016).

95. О национально-культурной автономии: Федер. закон от 17 июня 1996 г. № 74-ФЗ (ред. от 04.11.2014) // КонсультантПлюс: справ. правовая система [Электронный ресурс]. Версия Проф, сетевая. Электрон. дан. М., 2014. Режим доступа: Компьютер. сеть Науч. б-ки Том. гос. ун-та, свободный (дата обращения: 21.05.2016).

96. О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации: Федер. закон от 25 июля 2002 г. № 115-ФЗ // КонсультантПлюс: справ. правовая система [Электронный ресурс]. Версия Проф, сетевая. Электрон. дан. М., 2016. Режим доступа: Компьютер. сеть Науч. б-ки Том. гос. ун-та, свободный.

97. О свободе совести и о религиозных объединениях: Федер. закон от 26 сент. 1997 г. № 125-ФЗ (ред. от 30.03.2016) // КонсультантПлюс: справ. правовая система [Электронный ресурс]. Версия Проф, сетевая. Электрон. дан. М., 2016. Режим доступа: Компьютер. сеть Науч. б-ки Том. гос. ун-та, свободный (дата обращения: 21.05.2016).

98. О фонде [Электронный ресурс] // Общественный фонд «Единство». URL: <http://ed.kyrg.info/o-fonde/> (дата обращения: 10.04.2016).

99. Об итогах и перспективах развития международной деятельности ТУСУРа: Решение ученого совета ТУСУРа [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://pandia.org/text/78/035/47347.php> (дата обращения: 25.01.2018).

100. Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации: Федер. закон от 25 июня 2002 г. № 73-ФЗ (ред. от 09. 03. 2016) // КонсультантПлюс: справ. правовая система [Электронный ресурс]. Версия Проф, сетевая. Электрон. дан. М., 2002. Режим доступа: Компьютер. сеть Науч. б-ки Том. гос. ун-та, свободный (дата обращения: 21.05.2016).

101. Об образовании в Российской Федерации: ФЗ от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 02.03. 2016) // КонсультантПлюс: справ. правовая система [Электронный ресурс]. Версия Проф, сетевая. Электрон. дан. М., 2016. Режим доступа: Компьютер. сеть Науч. б-ки Том. гос. ун-та, свободный (дата обращения: 04.05.2016).

102. Об отказе в удовлетворении заявления о признании частично недействующими абзацев одиннадцатого и тринадцатого пункта 9 Порядка приема граждан на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования: решение Верховного суда РФ от 27.08.2015 г. № АКПИ15-694 // КонсультантПлюс: справ. правовая система

[Электронный ресурс]. Версия Проф, сетевая. Электрон. дан. М., 2015. Режим доступа: Компьютер. сеть Науч. б-ки Том. гос. ун-та, свободный.

103. Об утверждении формирования безбарьерной этнокультурной межэтнической среды в Томской области на период 2015–2020 гг. и комплекса мер по реализации Стратегии формирования безбарьерной этнокультурной межэтнической среды в Томской области на период 2015–2020 гг.: распоряжение Департамента общего образования Томской области от 01 июля 2015 г. № 495-р [Электронный ресурс] / Департамент общего образования Томской области. Электрон. дан. Томск, 2015. Режим доступа: <http://rcro.tomsk.ru/wp-content/uploads/2010/11/Rasporyazhenie-Departamenta-OO-TO-ot-01.07.2015-g.-495-r-Ob-utverzhdenii-Strategii.pdf>, свободный (дата обращения: 14.04.2016).

104. Об утверждении Порядка приема граждан на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 22 янв. 2014 г. № 32 // Российская газета [Электронный ресурс]. Электрон. дан. М., 2014. Режим доступа: <http://rg.ru/2014/04/11/priem-dok.html>, свободный (дата обращения: 21.04.2016).

105. Обучение русскому языку детей мигрантов. Статьи и методические материалы / под ред. О.В. Горских (отв. редактор), З.С. Камалетдиновой. Томск: ОГБУ «Региональный центр развития образования», 2012. 294 с.

106. *Омельченко Е.А.* Интеграция мигрантов средствами образования: российский и мировой опыт. М.: Этносфера, 2018. 416 с.

107. *Омельченко Е.* Семьи международных мигрантов в Москве: установка на интеграцию? // Этнодиалоги. 2012. № 3 (40). С. 110–127.

108. *Омельченко Е.А.* Адаптация детей мигрантов в образовательном учреждении: социокультурный и психологический аспекты // Этнодиалоги. 2014. № 1 (45). С. 118–130.

109. *Омельченко Е.А.* Диалог – путь к пониманию: опыт российских образовательных учреждений по культурно-языковой и социально-психологической адаптации детей мигрантов // Этнодиалоги. 2011. № 2. С. 145.

110. Организация экономического сотрудничества и развития [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/education/> (дата обращения: 07.09.2018).

111. *Орлова Э.А.* Социокультурная реальность: к определению понятия // Личность. Культура. Общество. Научно-практический журнал. 2007. Т. IX, вып. 1 (34).

112. Отношение к русскому языку: три типа стран [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://demoscope.ru/weekly/2008/0329/tema08.php>. Р. 110.

113. От редактора // Вопросы языкознания. 1962. № 1. С. 3–10.

114. *Патушина Ю.О.* Горожане как посетители музеев: результаты эмпирического исследования // Город меняющийся: траектории развития и культурные пространства. М.: Высшая школа экономики, 2011. С. 105–124.

115. *Парсонс Т.* К общей теории действия. Теоретические основания социальных наук // Парсонс Т. О структуре социального действия. М., 2002.

116. Пащенко Г., Фен И., Сян О. Отношение родителей и детей в Китае [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http:// migha.ru/sistema-obrazovaniya-v-kitae-stranica-6.html](http://migha.ru/sistema-obrazovaniya-v-kitae-stranica-6.html) (дата обращения: 02.07.2018).

117. Педагогика профессионального образования / под ред. В.А. Сластёнина. М.: Академия, 2004. С. 17.

118. Перфилова И.Л., Соколова Т.Е., Юмашева Л.В., Перфилова С.В. Начальный этап обучения китайских студентов в вузах России // Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде / под науч. ред. Е.Ю. Кошелевой. Томск: Изд-во Том. политехн. ун-та, 2013. С. 23–35.

119. Петровский А.В. Общая психология. М.: Изд. центр «Академия», 1997. С. 14.

120. Пёрышкин А.В. Физика. 7-й кл.: учеб. для общеобразовательных учреждений / А.В. Пёрышкин. М.: Дрофа, 2012. 221 с.

121. Погодаев Н.П. Владение русским языком как условие адаптации студентов-мигрантов из Таджикистана в университетском пространстве Томска // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2015. № 1 (29). С. 91–103.

122. Полетаев Д.В., Дементьева С., Лебедева С. Вузы России как механизм адаптации учебных мигрантов // Трансграничные миграции и принимающее общество: механизмы и практики взаимной адаптации. Екатеринбург, 2009.

123. Полетаев Д.В., Ракишева Б.И. Учебная миграция из Казахстана в Россию как один из аспектов стратегического сотрудничества в рамках развития Таможенного союза // Евразийская экономическая интеграция. 2010. № 3.

124. Поливанов Е.Д. Родной язык в национальной партшколе // Вопросы национального партпросвещения. М., 1927.

125. Полян П. Не по своей воле... История и география принудительных миграций в СССР. М.: ОГИ-Мемориал, 2001.

126. Положение об образовательной школе с этнокультурным (национальным) компонентом образования в г. Томске [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http:// rcro.tomsk.ru/wp-content/uploads/2010/11/E%60tnokulturnoe-obrazovanie-v-Tomskoy-oblasti -strategiya-i-mezhvedomstvennaya-programma.pdf](http://rcro.tomsk.ru/wp-content/uploads/2010/11/E%60tnokulturnoe-obrazovanie-v-Tomskoy-oblasti-strategiya-i-mezhvedomstvennaya-programma.pdf) свободный (дата обращения: 16.03.2016).

127. Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации: колл. монография / под ред. Е.Ю. Кошелевой. Томск: «РАУШ МБХ», 2011. 204 с.

128. Приезжие студенты инвестируют в томскую экономику 7 млрд руб. в год/ Портал «РИАТомск»: URL: <https://www.riatomsk.ru/article/20141215/studenti-investicii-tomsk/> (дата обращения: 04.09.2018).

129. Проблемы социальной адаптации детей трудовых мигрантов, доступность школьного и дошкольного образования и медицинского обслуживания [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://xn---8sbksjoc4cd.xn--p1ai/menu/trud-zanyatost-migratsiya-novosti/262-problemy-sotsialnoj-adaptatsii-detej-trudovykh-migrantov.html>. свободный (дата обращения: 25.04.2016).

130. Проблемы студентов-иностранцев в Томске: работа, гражданство и лечение / ИА «Новости». 05.06.2013 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ria.ru/tomsk/20130605/499564929.html> (дата обращения: 30.06.2017).

131. *Радина Н.К.* Образовательная миграция в контексте новой миграционной политики России // XV Апрельская Международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества: в 4 кн. / ред. Е.Г. Ясин. М., 2015. Кн. 4. С. 271–278.

132. *Ридель Сабина.* Мусульмане в Европейском союзе. Национальные концепции интеграции в сравнении // Вестник аналитики. 2007. № 2. С. 112.

133. *Ровенских А.А.* Корея и Россия: основные этапы миграций в истории (1860–1990) // Омский научный вестник. 2014. № 1 (125). С. 20–22.

134. *Романов И.А.* Миграционные процессы в современной России: вопросы теории и практики регулирования. М., 2005. 241 с.

135. *Романов А.* Мигранты предпочли подворотни московским музеям // KM.ru. 05.06.2013. <http://www.km.ru/v-rossii/2013/05/06/federalnaya-migratsionnaya-sluzhba-rf/710221-migranty-predpochli-podvorotni-mosk>

136. Россия в цифрах. 2017: крат. стат. сб. / Росстат. М., 2017.

137. *Рубинштейн А.Я.* О ценности гипотез, или Почему музейные сотрудники не готовы формулировать задания для социологов // Музей. 2015. № 8. С. 14–17.

138. Русский язык в новых независимых государствах. Фонд «Наследие Евразии». М., 2008. Режим доступа: <http://www.rulit.org>

139. Русский язык и его статус в Кыргызстане [Электронный ресурс] // Великая эпоха. URL: <http://www.epochtimes.ru/content/view/73695/3/> (дата обращения: 20.05.2016).

140. *Рыбаковский Л.Л.* Миграционный потенциал: критерии оценки и современные масштабы // Социс. 2011. № 4. С. 24–34.

141. *Рыжова Н.П.* Иностранные студенты // Интеграция экономических мигрантов в регионах России. Формальные и неформальные практики. Иркутск: Оттиск, 2009.

142. *Рыкун А.Ю., Абрамова М.О., Сухушина Е.В.* Отношение молодежи г. Томска к трудовым и образовательным мигрантам (на примере исследования молодежи г. Томска) // Вестник Томского государственного университета. Филология. Социология. Политология. 2017. № 37. С. 171–183.

143. *Рязанцев С.В., Ткаченко М.Ф.* Мировой рынок труда и международная миграция: учеб. пособие / С.В. Рязанцев, М.Ф. Ткаченко. М.: ЗАО «Издательство Экономика», 2010. 303 с.

144. *Рязанцев С.В.* Мировой рынок труда и международная миграция: учеб. пособие / С.В. Рязанцев, М.Ф. Ткаченко. М.: ЗАО «Издательство Экономика», 2010. С. 152.

145. *Сагайдачная О.А., Дуцкий М.В.* Влияние миграции на инновационное развитие региона // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 3. С. 102–109.

146. Сибиряков становится меньше // Эксперт-Сибирь. 2011. № 42 (307).

147. *Силантьева Т.А.* Социокультурная адаптация детей-мигрантов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fan5.ru/fan5-docx/doc-206540.php>. свободный (дата обращения: 16.02.2016).

148. *Сковородкина И.З.* О развитии этнопедагогики // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2009. № 4 (16). Методология педагогики. Режим доступа: <http://gendocs.ru/v26304/>

149. *Сонин Н.И., Сатин М.Р.* Биология: Человек. 8-й кл.: учеб. для общеобразовательных учреждений. М.: Дрофа, 2015. 302 с.

150. *Сорокин П.А.* Социальная и культурная динамика. СПб., 2000. С. 28.

151. Спираль развития [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://tomsk.bezformata.ru/listnews/spiral-razvitiya/8851827/> (дата обращения: 27.01.2017).

152. *Срабова О.Ю., Соколова И.И.* Изменение требований к функционалу учителя в условиях открытой поликультурной образовательной среды // Человек и образование. 2014. № 1 (38). С. 143.

153. *Стефаненко Т.Г.* Адаптация к новой культурной среде // Этнопсихология. М., 2003.

154. Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.hse.ru/data/2010/03/26/1217636842/8.2009.pdf> (дата обращения: 30.01.2018).

155. *Сухов А.Н.* Миграция в Европе и ее последствия: учеб. пособие / А.Н. Сухов, С.А. Трыканова. М.: Флинта: МПСИ, 2008. С. 201.

156. *Сураев И., Овсянникова Е.* Руководителем музейного центра стала Мария Букова // «Город Прима». 20.01.2016. Режим доступа: http://gorodprima.ru/2016/01/20/rukovoditelev_muzeinogo_centra_stala_masha_bukova/

157. *Сюе Х.* Принципы формирования инновационной политики вуза в научно-образовательной сфере (на примере высшего профессионального образования России и КНР): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-printsipy-formirovaniya-innovatsionnoy-politiki-vuza-v-nauchno-obrazovatelnoy-sfere> (дата обращения: 08.09.2018).

158. *Тангалычева Р.К.* Межкультурная коммуникация и аккультурация (опыт зарубежных исследований) // Социологические исследования. 2015. № 7.

159. Трансграничные миграции и принимающее сообщество: механизмы и практики взаимной адаптации / ред. В.И. Дятлов. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2009. 396 с. (Труды Иркутского МИОНа).

160. *Трусов В.П., Филиппов А.С.* Этнические стереотипы // Этническая психология (Этнические процессы и образ жизни людей): сб. науч. трудов. М., 1984.

161. *Турчина И.В.* Формирование мультикультурной компетенции студентов среднего профессионального образования при изучении социально-гуманитарных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. Великий Новгород, 2014. С. 30.

162. Тьерри Л. Социокультурная адаптация: сущность и функции // Альманах современной науки и образования. 2011. № 11 (54). С. 111.
163. Утверждён паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» / Портал Правительства РФ (Новости). URL: <http://government.ru/news/28013/> (дата обращения: 04.09.2018).
164. Уша Т.Ю. Опыт языковой адаптации инофонов как отражение миграционной политики // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2014. № 170. С. 28.
165. Фабрика интеллекта / Томская область. Официальный интернет-портал [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://old.tomsk.gov.ru/ru/gold_project/factory_intellect/ (дата обращения: 02.07.2018).
166. Федеральный закон Российской Федерации от 23 июля 2013 г. № 207-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях совершенствования миграционного законодательства и ответственности за его нарушение» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/07/25/rejim-site-dok.html> (дата обращения: 30.01.2018).
167. Филимонова Н.Ю., Годенко А.Е. Предвузовская подготовка иностранных учащихся в рамках непрерывного образования // Международное образование в начале XXI века. М., 2005. Ч. 1. С. 50–57.
168. Философия и миграция [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.deutschland.de/ru/topic/politika/filosofia-i-migracia> (дата обращения: 30.08.2018).
169. Фюльзак М. Оздоровление или распад? К вопросу о судьбе российской науки: пер. с нем. // Россия и современный мир. 2001. № 3.
170. Хомра А.У. Миграция населения: вопросы теории, методики исследования / А.У. Хомра. Киев: Наук. думка, 1979. 148 с.
171. Хомченко О.А. Образ России и русского в глазах иностранных студентов: данные эмпирического исследования // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 7 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/07/69943> (дата обращения: 27.08.2018).
172. Чувилова И.В. Отчет по государственному контракту от 31.05.2012 № 1048-01-41/06-12 о выполнении научно-исследовательской работы «Интеграция музеев в региональное социокультурное пространство». Режим доступа: http://mkrf.ru/upload/mkrf/mkdocs2012/14_11_2012_3.pdf
173. Шаталова М. Москва сворачивает программу «Музеи для мигрантов» // Известия [Электронный ресурс]. <http://izvestia.ru/news/549717>
174. Шевченко А.В. Основные тенденции развития подготовки специалистов для зарубежных стран в отечественных высших учебных заведениях в 1960–2003-х годах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2006 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-osnovnye-tendentsii-razvitiya-podgotovki-spetsialistov-dlya-zarubezhnyh-stran-v-otechestvennyh-vysshih-uchebnyh-zavedeniy> (дата обращения: 30.06.2015).

175. Юдина Т.Н. Социология миграции: учеб. пособие для вузов. М.: Академический проект, 2006. 272 с.
176. Южанин М.А. О социокультурной адаптации в иноэтничной среде: концептуальные подходы к анализу // Социологические исследования. 2007. № 5.
177. Янков А.Г. Синофобия – русофобия: реальность и иллюзии // Социологические исследования. 2010. № 3.
178. Яшунский А., Замятина Н. Межрегиональные центры образования // Отечественные записки. 2012. № 3 (48) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/2012/3/mezhregionalnye-centry-obrazovaniya> (дата обращения: 02.07.2017).
179. Allport G.W. The nature of prejudice. New York: Basic books, 1979.
180. Becker G.S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. Third Edition. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1993. ISBN 0-226-04119-0.
181. Bessudnov A. Ethnic Hierarchy and Public Attitudes towards Immigrants in Russia European Sociological Review Advance Access published February 13 2016 European Sociological Review, 2016. P. 1–14. doi: 10.1093/esr/jcw002.
182. Cederberg M. Migrant networks and beyond: Exploring the value of the notion of social capital for making sense of ethnic inequalities // Acta Sociologica. 2013. Vol. 55, № 1. P. 59–72.
183. Cimoli Anna. 2013. «Migration museums in Europe» in *European Museums in the 21st Century: Setting the Framework. Vol. 2*, eds. Luca Basso Peressut, Francesca Lanz, & Gennaro Postiglione.
184. Centre for Multicultural youth Issues. Information sheet № 11 – Refugee and CLD Young people: definition. Carlton, Victoria, 2005.
185. Crisp S. Soviet Language Planning 1917–1953 // Language Planning in the Soviet Union. London, 1989.
186. Dictionary of Multicultural Education / Edited by Carl A. Grant and Gloria Ladson-Billings. Phoenix, Ariz.: Oryx Press, 1997.
187. Everett S., Lee A. Theory of Migration // Demography. 1966. Vol. 3, No. 1. P. 47–57.
188. Erikson E. Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspectives. London: Boulder, 1993.
189. Fishman J.A. Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1991.
190. Ford R. Acceptable and unacceptable immigrants: the ethnic hierarchy in British immigration preferences // Journal of Ethnic and Migration Studies. 2011. № 37. P. 1017–1037.
191. Hainmueller J., Hangartner D. Who gets a Swiss passport? A natural experiment in immigrant discrimination // American Political Science Review. 2013. № 107. P. 159–187.
192. Gourievidis, Laurence, editor. Museums and Migration: History, Memory and Politics. New York: Routledge, 2014.

193. Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Brussels: Eurydice, 2004.
194. Intercultural Education in Schools. A Comparative Study, DG for Internal Policies of the Union. Brussels: European Parliament, 2008.
195. International Migration 2015. Twenty countries or areas hosting the largest numbers of international migrants (millions) / International migrant stock 2015: graphs // United Nations Population Division. Department of Economic and Social Affairs. URL: <http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/wallchart/docs/MigrationWallChart2015.pdf>
196. «Je suis Charlie», bien sûr! Mais que faire à l'école? [Электронный ресурс]. URL: <http://blog.educpos.fr/Jean-Michel-akhartchouk/2015/01/09/je-suis-charlie-bien-sur-mail-que-faire-a-lecole/> (дата обращения: 16.06.2015).
197. Lippmann W. Public opinion. N. Y.: Free Press, 1965.
198. Lord, Barry & Gale D. Lord, eds. The Manual of Museum Exhibition. Walnut Creek: Altamira. 2001.
199. Lord Gail, Blankenberg Ngairie Cities, Museums and Soft Power. The AAM Press of the American Alliance of Museums, 2015.
200. Merenkov A., Antonova N. Problems of social adaptation of international students in Russia // New Educational Review. 2015. № 41(3).
201. Pearson education rating [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.pearson.com/news/2012/november/pearson-launches-the-learning-curve.html?article=true> (дата обращения: 02.07.2017).
202. Pheralli T.J. Academic mobility, language and Cultural Capital: The Experience of Transnational Academics in British Higher Educational Institution // Journal of studies in international education. 2012. № 16 (4). P. 313–333.
203. Portera A. Intercultural Education in Europe: Epistemological and Semantic Aspects // Intercultural Education. 2008. Vol. 19, № 6.
204. Portes A., Sensenbrenner J. Embeddedness and immigration. Notes on the social determinants of economic action // American Journal of Sociology. 1993. № 98 (6). P. 1320–1350.
205. Report from the Commission to the Council on Pilot Schemes Relating to Education of Migrant Workers' Children. Brussels, 1984. 27 April.
206. Starting Them Young: Nursery Schools are the Latest Front-line in the Scandinavian Integration Debate // The Economist 28 January 2010. P. 64 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.economist.com/node/15394132> (дата обращения: 03.05.2016).
207. UNESCO Institute for Statistics (2015). URL: <http://www.uis.unesco.org> (дата обращения: 04.09.2018).
208. Urry J. Globalizing the Academy // The Virtual University? Knowledge, Markets and Management / K. Robins, F. Webster (eds.). 2002.

209. Windzio M., Bicz E. Are we just friends? Immigrant integration into high- and low-cost // *Rationality and Society*. 2013. № 25 (2). P. 123–145.

210. Whitehead Christopher, Lloyd Katherine, Mason Rhiannon, Eckersley Susannah. Place, Identity and Migration and European Museums // *Museums, Migration and Identity in Europe*. Ashgate: Publisher, 2015. P. 7–60.

211. World Migration Report 2017. International Organization for Migration. P. 5.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

*Учебники по проекту «Развитие этнокультурного образования ТО.
Обучение мигрантов русскому языку»*

1. Уроки русской речи / О.Н. Каленкова. М.: Этносфера, 2003.
2. Уроки русской речи. Ч. 1: Альбом / О.Н. Каленкова. М.: Этносфера, 2007.
3. Уроки русской речи. Ч. 2: Альбом / О.Н. Каленкова, И.Е. Шатилова, Т.А. Ляхович (иллюстрации). М.: Этносфера, 2007.
4. Уроки русской речи: учеб.-метод. комплект для детей младшего школьного возраста, слабо владеющих русским языком. Ч. 2: Книга для учителя / О.Н. Каленкова, И.Е. Шатилова. М.: Этносфера, 2007.
5. Учимся в русской школе: учеб.-метод. комплект для детей младшего школьного возраста, слабо владеющих русским языком: в 2 кн. / О.Н. Каленкова, Т.Л. Феоктистова, Е.В. Менчик. М.: Этносфера, 2007.
6. Учимся в русской школе. Ч. 2: учеб.-метод. комплект для детей младшего школьного возраста, слабо владеющих русским языком: в 2 кн. / О.Н. Каленкова, Т.Л. Феоктистова, Е.В. Менчик. М.: Этносфера, 2009.
7. Учимся в русской школе: учеб.-метод. комплект для детей младшего школьного возраста, слабо владеющих русским языком. Книга для ученика: в 2 кн. / О.Н. Каленкова, Т.Л. Феоктистова, Е.В. Менчик. М.: Этносфера, 2007.
8. Учимся в русской школе. Ч. 2: учеб.-метод. комплект для детей среднего школьного возраста, слабо владеющих русским языком. Книга для ученика: в 2 кн. / О.Н. Каленкова, Т.Л. Феоктистова, Е.В. Менчик. М.: Этносфера, 2010.
9. Русский язык от ступени к ступени. Комплект учебных пособий для детей младшего и среднего школьного возраста, не владеющих или слабо владеющих русским языком: в 3 ч. Ч. 1. М.: Этносфера, 2007.
10. Русский язык от ступени к ступени. Комплект учебных пособий для детей младшего и среднего школьного возраста, не владеющих или слабо владеющих русским языком: в 3 ч. Ч. 2, 3. М.: Этносфера, 2007.
11. Русский язык от ступени к ступени. Комплект учебных пособий для детей младшего и среднего возраста, слабо владеющих русским языком: в 6 ч. Ч. 4. М.: Этносфера, 2009.
12. Русский язык от ступени к ступени. Комплект учебных пособий для детей младшего и среднего возраста, слабо владеющих русским языком: в 6 ч. Ч. 5–6. М.: Этносфера, 2009.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

АНКЕТЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ

(М., 19 лет, студент 1-го курса ТПУ, выпускник 12-й школы)

1. Страна, из которой Вы прибыли? *Азербайджан.*
2. К какой национальности себя относите? *Азербайджанец.*
3. Какой Ваш родной язык? *Азербайджанский, но я им плохо владею.*
4. На каком уровне Вы владеете русским языком? *Уже родной.*
5. Где изучали русский язык? *В России. Я здесь учусь со 2-го класса, ходил на дополнительные [занятия] по русскому [языку].*
6. Вы думаете на родном языке и потом транслируете на русский или сразу на русском? *Уже на русском. Хотя сначала это было сложно.*
7. Как давно проживаете в России? *Двенадцатый год.*
8. По какой причине Ваша семья приехала в Россию? *На заработки.*
9. Сколько лет Вам тогда было? *8 лет.*
10. Каков состав Вашей семьи? *4 человека.*
11. На каком языке Вы общаетесь дома со своими родными? *Практически со всеми родственниками на азербайджанском, с сестрой – на русском.*
12. Соблюдаете ли Вы национальные традиции дома? Если да, то какие? *Не соблюдаем.*
13. Вы планируете в дальнейшем проживать в России или переехать в другую страну? *Я останусь.*
14. В каком районе города Вы проживаете? *Заисток.*
15. Чем Вам нравится / не нравится этот район? *Нравится. Район тихий, привычный, общаемся с соседями.*
16. В каком образовательном учреждении Вы учитесь? *В ТПУ на Химическом факультете.*
17. Есть ли у Вас проблемы при взаимодействии с одногруппниками, преподавателями? *Нет, и не было*
18. Есть ли у Вас друзья? *Есть, у меня большой круг общения.*
19. Какой они национальности? *Разных национальностей: узбеки, чеченцы, казахи, русские.*
20. Какие места Вы посещаете помимо образовательного учреждения? *По выходным гуляю по городу, ходим с друзьями в кафе, кино. Многие сокурсники не из Томска, знакомлю их с городом.*
21. Вы занимаетесь спортом? *Раньше футболом. Сейчас борьбой.*
22. Как на Вас повлияла жизнь в России? *Не могу сказать.*
23. Какие планы на будущее? *Получить образование, построить карьеру.*

(М., 17 лет, ученик 10-го класса 23-й школы)

1. Страна, из которой Вы прибыли? *Таджикистан.*
2. К какой национальности себя относите? *Таджик.*
3. Какой Ваш родной язык? *Таджикский.*
4. На каком уровне Вы владеете русским языком? *Уже хорошо знаю.*
5. Где изучали русский язык? *В России.*
6. Вы думаете на родном языке и потом транслируете на русский или сразу на русском? *Уже на русском.*
7. Как давно проживаете в России? *Лет 9–10.*
8. По какой причине Ваша семья приехала в Россию? *На заработки.*
9. Сколько лет Вам тогда было? *7–8 лет.*
10. Каков состав Вашей семьи? *Когда приехали, было 5 человек, теперь нас шестеро.*
11. На каком языке Вы общаетесь дома со своими родными? *На таджикском и на русском.*
12. Соблюдаете ли Вы национальные традиции дома? Если да, то какие? *Да, соблюдаем, в основном это можно сказать про кухню, праздники у нас религиозные – мусульманские.*
13. Вы планируете в дальнейшем проживать в России или переехать в другую страну? *Я здесь жить собираюсь.*
14. В каком районе города Вы проживаете? *Советский, на Кошевого.*
15. Чем Вам нравится / не нравится этот район? *Нравится. Школа близко, друзья живут рядышком, да и до центра легко добраться.*
16. В каком образовательном учреждении Вы учитесь? *В 23-й школе.*
17. Есть ли у Вас проблемы при взаимодействии с одноклассниками, учителями? *Поначалу были проблемы с учителями, русский я ж не знал. А с одноклассниками не было, потому что я сначала учился в Богашово, там родственники и друзья были.*
18. Есть ли у Вас друзья? *Есть конечно.*
19. Какой они национальности? *Таджики, азербайджанцы, татары.*
20. Какие места Вы посещаете помимо образовательного учреждения? *Кино, кафе, пиццерии.*
21. Вы занимаетесь спортом? *Раньше футболом, волейболом. Сейчас смешанные единоборства.*
22. Как на Вас повлияла жизнь в России? *Трудно сказать, одно замечу – здесь другое отношение к религии.*
23. Какие планы на будущее? *Получить образование, построить карьеру, создать семью.*

(М., 12 лет, ученик 6-го класса 28-й школы)

1. Страна, из которой Вы прибыли? *Киргизия.*
2. К какой национальности себя относите? *Узбек.*
3. Какой Ваш родной язык? *Узбекский.*
4. На каком уровне Вы владеете русским языком? *Хорошо.*
5. Где изучали русский язык? *Родной.*
6. Вы думаете на родном языке и потом транслируете на русский или сразу на русском? *На русском.*
7. Как давно проживаете в России? *С рождения. Я родился здесь, мне было 4 года, когда мы уехали в Киргизию к родственникам, а потом вернулись, сначала в Москву, но там сложно было, и мы в Томск переехали.*
8. По какой причине Ваша семья приехала в Россию? *На заработки.*
9. Сколько лет Вам тогда было? *6–7 лет.*
10. Каков состав Вашей семьи? *4 человека.*
11. На каком языке Вы общаетесь дома со своими родными? *На узбекском и на русском.*
12. Соблюдаете ли Вы национальные традиции дома? Если да, то какие? *Нет, не соблюдаем, но праздники религиозные отмечаем.*
13. Вы планируете в дальнейшем проживать в России или переехать в другую страну? *Я в России жить буду, но хочу уехать потом в Москву.*
14. В каком районе города Вы проживаете? *Ленинский, тут рядом со школой.*
15. Чем Вам нравится / не нравится этот район? *Нравится. Район хороший, у нас чисто, рядом с центром, друзья живут здесь, люди у нас хорошие, общаемся все.*
16. В каком образовательном учреждении Вы учитесь? *В 28 школе.*
17. Есть ли у Вас проблемы при взаимодействии с одноклассниками, учителями? *С одноклассником одним, он меня «чуркой» называет.*
18. Есть ли у Вас друзья? *Да.*
19. Какой они национальности? *Киргизы, русские, узбеки.*
20. Какие места Вы посещаете помимо образовательного учреждения? *В спортшколу хожу, бывает с классом в музе и или театры, с друзьями в кино.*
21. Вы занимаетесь спортом? *Да, боксом и самбо.*
22. Как на Вас повлияла жизнь в России?
23. Какие планы на будущее? *Получить образование, работу найти хорошую, а вообще – мечтаю стать депутатом.*

ПРИЛОЖЕНИЕ В

АНКЕТА ДЛЯ ПЕДАГОГОВ

(Алена Валерьевна, зам. директора по воспитательной работе 12-й школы)

1. Каков статус Вашего общеобразовательного учреждения? *МАОУ «СОШ № 12»*

2. Учатся ли в Вашем ОУ дети мигрантов? *Да.*

3. Что Вы можете рассказать об этих детях?

Дети разные, у многих проблемы с языком, а отсюда проблемы в отношениях, в учебной деятельности. Много зависит от позиции родителей, если они заинтересованы, то дети и учатся хорошо, и в кружки / секции ходят. Есть дети, мотивированные на успех, они стремятся к чему-то. Но это относится в целом ко всем детям. Что касается детей-мигрантов, то они могут быть неактивными в общении, не понимают шутки, примеры из сказок, афоризмы. Они не глупы, но нам часто приходится делать им справки психолого-медико-педагогической комиссии, потому что зачастую им сложно сдавать экзамен со всеми наравне. Бывают конфликты, но они рядовые, из них из-за национальности – единицы, и то только тогда, когда уже аргументов не хватает и переходят на личности. Мигранты чаще замыкаются при общении, трудно добиться ответной реакции (стыдно / страшно / не знают что и как сказать). Если дети мигрантов из неполных семей, где мама – глава семьи, то мальчики из таких семей чаще всего ведут себя нагло, с вызовом.

4. Насколько национальность может помешать / помочь ребенку достичь успеха? *От национальности мало что зависит. Но у девочек из мусульманских семей, допустим, возможна неуспешность из-за семейного уклада. У мальчиков это не так ярко выражено. Дети мигрантов могут оказаться в секторе риска, т.е. быть «белыми воронами» в классе. Также причинами могут стать менталитет, уклад семьи и воспитание. Зачастую родители очень сильно могут помочь или помешать своим детям, если они готовы сами учить русский язык, то дети быстрее вливаются в коллектив. За счет строгого воспитания дети мигрантов выглядят более взрослыми и ответственными.*

5. Какие дополнительные занятия с ними проводятся? *В основном, вся работа по взаимодействию с детьми мигрантов в начальной школе – там с ними работают психолог, логопед, в средней и старшей школе с ними проводятся дополнительные консультации по предметам, консультации для родителей, чтобы они оказывали содействие школе по вопросам учебной деятельности дома.*

6. Какие механизмы использует школа для успешной адаптации детей-мигрантов? *Они также продуманы для начальной школы:*

- адаптация к языку, к коллективу, к российской культуре;*
- занятия с психологом выявляют скрытые тревоги, страхи, помогают разобраться в конфликтных ситуациях;*

- кружки (для развития их творческих способностей и формирования толерантной среды);
- целевые программы (музейная педагогика);
- определенные уроки.

Так как они применяются точечно, все же зависит от запроса (родители / учителя). Но назвать их эффективными достаточно сложно, потому что с каждым ребенком мы работаем отдельно, выстраиваем индивидуальный образовательный маршрут: 1) «ученик–родитель–учитель», они работают в связке на тренингах и консультациях, 2) учитель создает на уроке успешную среду для каждого ученика; 3) иногда мы отправляем на ПМПК, если ребенок не справляется с учебной нагрузкой, 4) дифференцированный подход, т.е. дифференцированные задания для каждого ученика, но этот подход реализуется ко всем, без исключения. Классный руководитель включает ребенка-мигранта в коллектив, проводит различные мероприятия, на которых дети могут лучше друг друга узнать, сдружиться, найти общие интересы. Но этот процесс длительный и сложный.

7. Какова специфика работы с такими детьми? Главная специфика – организация преподавания русского как иностранного, создание среды поликультурного воспитания – это задача воспитательной службы и классных руководителей.

8. Каким образом родители-мигранты участвуют в адаптации своих детей? Мы стараемся организовывать совместные праздники, наладить общение между родителями, включаем их в решение общих проблем, если выстраивается коммуникация, то это сказывается на успешности ребенка. Родителей можно разделить на 3 категории: «активные», «те, кто появляется по мере необходимости», «попустители». Самые желанные для школы, конечно, из первой категории.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АНТОНОВА Наталья Леонидовна – д.соц.н., профессор кафедры прикладной социологии Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия, n-tata@mail.ru

БОРЗОВА Александра Юрьевна – аспирант Национального исследовательского Томского государственного университета, учитель истории и обществознания МАОУ СОШ 23, г. Томск, alexaborzova1985@mail.ru

БУЛАТОВА Татьяна Алексеевна – к.мед.н., доцент Томского государственного педагогического университета, г. Томск, bulatowa@mail.ru

ВАСИЛЬЕВА Татьяна Викторовна – д.пед.н., заведующая кафедрой иностранных языков, профессор Московского государственного технологического университета «СТАНКИН», г. Москва, vasilieva189@yandex.ru

ГЛУХОВ Андрей Петрович – к.филос.н., доцент Томского государственного педагогического университета, г. Томск, GlukhovAP@tspu.edu.ru

ГРИНЬКО Иван Александрович – к.и.н., начальник музейно-туристского управления ГАУК «Мосгортур», г. Москва, igrinko@mosgortur.ru

ГУСЕВА Елена Юрьевна – к.пед.н., доцент Российского государственного университета нефти и газа им. И.М. Губкина, г. Москва, ElenaUrka@yandex.ru

ДВОРКИНА Екатерина Александровна – старший преподаватель Российского государственного университета нефти и газа им. И.М. Губкина, г. Москва, bee227@mail.ru

ДЖАНЫЗАКОВА Сенль Давлетовна – аспирант, ассистент Национального исследовательского Томского государственного университета, г. Томск, seildzhanyzakova@gmail.com

КОШЕЛЕВА Елена Юрьевна – к.и.н., доцент Национального исследовательского Томского государственного университета, г. Томск, tinnaa@list.ru

КРИВОРУЧКО Татьяна Васильевна – ведущий специалист Центра историко-культурных исследований религии и межцивилизационных отношений Института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета, г. Москва, tv.krivoruchko@mpgu.su

МЕРЕНКОВ Анатолий Васильевич – д.филос.н., зав. кафедрой прикладной социологии Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, anatoly.mer@gmail.com

НАМ Иранда Владимировна – д.и.н., профессор Национального исследовательского Томского государственного университета, г. Томск, namirina@bk.ru

ОМЕЛЬЧЕНКО Елена Александровна – к.и.н., зам. директора по научной работе Института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета, ea.omelchenko@mpgu.su

ПОЛЯКОВА Юлия Давидовна – к.пед.н., доцент Российского государственного университета нефти и газа им. И.М. Губкина, г. Москва, polyakova1009@yandex.ru

САДЫРИН Антон Алексеевич – ассистент Национального исследовательского Томского государственного университета, г. Томск, sadyrin.1994@mail.ru

САМОФАЛОВА Елена Игоревна – преподаватель Национального исследовательского Томского государственного университета, г. Томск, alyonchik83@mail.ru

СОЛДАТОВА Анна Евгеньевна – к.и.н., младший научный сотрудник исторического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, aesoldatova@gmail.com

УСКОВА Ольга Александровна – д.филол.н., профессор Московского государственного лингвистического университета, г. Москва, olgauskova@mail.ru

ШЕВЦОВА Анна Александровна – д.и.н., профессор Московского педагогического государственного университета, г. Москва, aa.shevtcova@mpgu.su

ОГЛАВЛЕНИЕ

Раздел 1. ОБУЧЕНИЕ МИГРАНТОВ В РОССИИ (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ)

<i>Глава 1. Обучение мигрантов в зеркале исторического опыта билингвального образования в России и СССР (Васильева Т.В., Ускова О.А.)</i>	3
---	---

Раздел 2. ШКОЛА И МИГРАНТЫ

<i>Глава 1. Педагогические технологии интеграции детей из семей мигрантов в школе (Омельченко Е.А.)</i>	35
<i>Глава 2. Социокультурная и языковая адаптация детей- мигрантов в школах г. Томска (Борзова А.Ю.)</i>	48
<i>Глава 3. Пособия по русскому языку для школьников с родным нерусским («География 6», «Физика 7», «Биология 8») (Гусева Е.Ю., Дворкина Е.А., Полякова Ю.Д.)</i>	74
<i>Глава 4. Языковая адаптация детей из семей мигрантов (детей- инофонов) средствами образования. Опыт московских школ (Криворучко Т.В.)</i>	88
<i>Глава 5. Московский учитель в полиэтнической школе: педагогическая практика глазами антрополога (Солдатов А.Е.)</i>	97

Раздел 3. ВУЗ И МИГРАНТЫ

<i>Глава 1. Образовательная миграция в вузы Томска в контексте политики РФ (Самофалова Е.И., Кошелева Е.Ю.)</i>	110
---	-----

Глава 2. Качество отношений и коммуникаций в принимающем сообществе как фактор аттракции образовательных мигрантов (Булатова Т.А., Глухов А.П.)	127
Глава 3. Социокультурная адаптация учебных мигрантов из Кыргызстана в Томске (Джанызакова С.Д., Нам И.В.)	145
Глава 4. Из Казахстана в Томск: учебные мигранты на пути к знаниям (Садырин А.А., Нам И.В.)	169
Глава 5. Межкультурная коммуникация и практики взаимодействия китайских студентов в российском вузе (опыт социологического анализа) (Антонова Н.Л., Меренков А.В.)	194

Раздел 4. МУЗЕИ И МИГРАНТЫ

Глава 1. Российские музеи глазами мигрантов (Гринько И.А., Шевцова А.А.)	207
ЛИТЕРАТУРА	222
ПРИЛОЖЕНИЯ	237
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	243

Научное издание

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МИГРАЦИЯ.
ШКОЛЫ, ВУЗЫ, МУЗЕИ РОССИИ
КАК АГЕНТЫ АДАПТАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ

Редактор *В.Г. Лихачева*
Компьютерная верстка *Г.П. Орловой*

Подписано в печать 04.03.2019 г. Формат 60х84 ¹/₁₆.
Печ. л. 15,3; усл. печ. л. 14,2; уч.-изд. л. 14,0
Тираж 100 экз. Заказ 444.

ООО «Издательство ТГУ», 634029, г. Томск, ул. Никитина, 4
ИП «Завгородний Евгений Анатольевич»,
634040, г. Томск, ул. Высоцкого, 28, стр. 1

