

ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ЭТНИЧЕСКОГО МНОГООБРАЗИЯ: НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОМИТЕТА ОЭСР ПО ОБРАЗОВАНИЮ*

Усиление глобализации, размывание территориально-географических границ и соответствующая интенсификация миграционных потоков выступают серьезным мотивом для пересмотра основных целей и задач образования в странах ОЭСР и стимулируют выработку политических решений, соответствующих современным тенденциям. Образование как социальный институт в новых условиях должно помимо своих основных функций по воспитанию и просвещению граждан решать новые задачи, направленные на достижение и обеспечение равенства, доступности и качества образовательных услуг как для коренного населения, так и для всех поколений мигрантов.

Проблемы образования мигрантов исследуются в рамках различных проектов Комитета ОЭСР по образованию. Так, текущий проект Комитета «Равенство в образовании» (Equity in Education) анализирует наряду с социо-экономическим, гендерным, поколенческим неравенством этническое разнообразие, также влияющее на равенство образовательных возможностей и на результаты образования различных категорий населения в странах-членах и странах-партнерах ОЭСР.

Опираясь на опыт предыдущих проектов, частично затрагивающих вопросы образования для мигрантов, и действуя в соответствии с пятой стратегической целью, состоящей в обеспечении социального единства общества через образование, эксперты Комитета ОЭСР по образованию включили в Рабочую программу на 2007-2008 гг. новый проект **«Система образования в условиях этнического разнообразия»** (Education and Diversity) (*подробное описание проекта см. в Вестнике международных организаций: образование, наука, новая экономика. № 3, 2006*), который по результатам рейтинга участников 77-й сессии Комитета ОЭСР по образованию признан одним из приоритетных. Актуальность заявленной проблематики подтверждает проведенное в рамках PISA международное сравнительное исследование по оценке степени вовлеченности (интеграции) детей иммигрантов в систему образования, по результатам которого в мае 2006 г. был подготовлен и опубликован итоговый доклад **«Образовательные достижения детей-иммигрантов: сравнительный обзор результативности и вовлеченности на основе материалов PISA-2003»**[\[1\]](#).

В Рабочей программе Комитета ОЭСР по образованию на 2007-2008 гг. отмечено, что материалы исследования PISA должны стать основой при реализации нового проекта, поскольку содержат не просто объективные статистические показатели результативности обучения детей-иммигрантов в сравнении с показателями детей коренного населения, но могут быть использованы при разработке политических рекомендаций для образовательной, миграционной политики и политики социального развития в странах-членах и странах-партнерах ОЭСР.

Как свидетельствуют результаты PISA-2003, успех интеграционной политики по включению детей-иммигрантов в образовательный процесс представляет центральный интерес для большинства стран в мире, в том числе и для стран-членов и стран-партнеров ОЭСР, особенно в связи с ростом населения иммигрантов в данных странах и необходимостью развития и трансформации рынка труда[\[2\]](#). Учитывая подобную заинтересованность стран, доклад отражает показатели результативности обучения

(образовательные достижения) детей-иммигрантов: степень освоения основных предметов школьной программы наряду с показателями самооценки учащихся и ключевыми установками относительно самого процесса обучения в школе. В рамках Программы PISA-2003 были проанализированы три группы пятнадцатилетних школьников в 17-ти странах-членах и странах-партнерах ОЭСР [3], для которых проблема адаптации и социальной включенности иммигрантов является актуальной и требующей решительных практических шагов.

Первая группа – школьники - уроженцы рассматриваемой страны, выходцы из семей, где хотя бы один родитель является представителем коренного населения (Native students).

Вторая группа – школьники – уроженцы рассматриваемой страны, выходцы из семей второго поколения иммигрантов, весь период обучения которых прошел в стране проживания (Second-generation immigrant students)

Третья группа – школьники, рожденные за пределами страны проживания, выходцы из семей первого поколения иммигрантов, где ни один родитель не является представителем коренного населения (First-generation immigrant students).

Помимо количественного среза компетенций школьников указанных категорий в области математики и чтения, в докладе также представлен уровень знаний по естественно-научным дисциплинам и навыки решения поставленных задач, а также информация о других важных для образовательного процесса качествах, таких как мотивация учащихся к изучению математических дисциплин, установка на прохождение обучения в школе и внутренняя оценка учащихся своих способностей в области математики.

Полученные данные PISA показали, что увеличение численности иммигрантов не ведет к ослаблению интеграционных процессов. Исследование не выявило в рассматриваемых странах сколько-нибудь значимой взаимосвязи между численностью учащихся-иммигрантов и уровнем расхождения в показателях результативности обучения у детей иммигрантов и детей коренного населения. Отсутствие статистически значимой взаимосвязи в этом случае опровергает распространенное предположение о неизбежном ослаблении интеграционных процессов при увеличении численности населения иммигрантов.

В результате исследования также был выявлен высокий уровень мотивации школьников-иммигрантов к получению образования и сильная положительная установка на прохождение обучения в школе. Устойчивая ориентация детей-иммигрантов на получение образования может быть использована школой для содействия школьникам-иммигрантам в достижении положительных результатов обучения. По данным исследования, школьники-иммигранты демонстрируют схожий, а иногда и более высокий уровень положительной ориентации на получение образования, нежели их сверстники, представляющие коренное население рассматриваемых стран. Ни в одной из рассматриваемых стран среди школьников-иммигрантов не был зафиксирован низкий уровень заинтересованности и мотивации к изучению математических дисциплин, также как наличие отрицательной установки на обучение в школе. И это несмотря на расхождение рассматриваемых стран в численности иммиграционного населения, в характере применяемой миграционной и интеграционной политики, а также в показателях образовательных достижений учащихся, полученных в ходе реализации PISA-2003. Устойчивый и транснациональный характер данной тенденции может послужить основой

для формирования эффективной политики содействия детям-иммигрантам в достижении положительных образовательных результатов.

Несмотря на высокую заинтересованность и установку на получение образования, образовательные достижения школьников-иммигрантов по исследуемым областям все же оказываются значительно ниже показателей результативности обучения школьников, представляющих коренное население. Тем не менее, по уровням результативности имеет место страновая дифференциация. Наиболее отчетливо показатели образовательных достижений учащихся-иммигрантов и школьников, представляющих коренное население, расходятся в Австрии, Бельгии, Дании, Франции, Германии, Нидерландах и Швейцарии. В Австралии, Канаде, Новой Зеландии, а также в Макао (Китай) – странах традиционно принимающих иммигрантов – серьезного расхождения в уровне знаний и навыков у детей-иммигрантов и детей коренного населения, напротив, не наблюдается.

В Канаде, Люксембурге, Швеции, Швейцарии и в Гонконге (Китай) показатели результативности обучения гораздо выше у школьников второго поколения иммигрантов по сравнению с детьми, недавно приехавших в страну. В этих странах разрыв в уровне образовательных достижений учащихся, представляющих коренное население, и учащихся-иммигрантов, в целом, постепенно сокращается. Тенденция к постепенному сокращению разрыва, с одной стороны, может быть результатом проводимой в данных странах интеграционной политики, способствующей смягчению и нивелированию различий в уровне знаний и навыков у детей различного происхождения, но, с другой стороны, это также может объясняться неоднородностью структуры и численности иммигрантов.

В большинстве стран, принимавших участие в исследовании, из-за низкого уровня знаний и навыков в области математики, по крайней мере 25% учащихся-иммигрантов в будущем могут столкнуться с серьезными трудностями не только профессионального, но и личностного характера.

Методология, используемая в PISA-2003, позволила классифицировать образовательные достижения учащихся в области математики на шесть уровней мастерства (proficiency levels); второй уровень мастерства соответствует базовому уровню знаний и навыков учащихся, свидетельствует об их способности применять базовые алгоритмы, процедуры и формулы для решения повседневных задач.

Учащиеся, чьи знания и навыки в области математики соответствуют лишь второму из шести предложенных уровней, представляют собой потенциальную «группу риска», для которой характерны невысокие шансы на рынке труда и отсутствие возможностей полноценного участия в общественной жизни. Согласно полученным результатам, лишь незначительный процент учащихся коренного населения, показав результаты второго уровня, столкнутся с подобными трудностями в будущем. Иначе обстоит дело с иммигрантами. Так, знания и навыки в области математики, соответствующие второму уровню мастерства, продемонстрировали 40% учащихся первого поколения иммигрантов в Бельгии, Франции, Норвегии, Швеции и 25% школьников, представляющих второе поколение иммигрантов, в Австрии, Дании, Германии, Люксембурге, Нидерландах, Швейцарии, США и Российской Федерации.

Социально-экономический контекст происхождения и особенности организации

школьного образования лишь частично объясняют существующие различия в уровне математической подготовки среди учащихся коренного населения и учащихся-иммигрантов.

Исследование показало, что социально-экономический контекст происхождения и уровень образования родителей у учащихся-иммигрантов, в целом, гораздо ниже, нежели у представителей коренного населения. Наиболее отчетливо дифференциация подобного рода прослеживается в США и Гонконге (Китай). В Австралии, Канаде, Новой Зеландии, Российской Федерации и Макао (Китай) значимых различий подобного рода обнаружено не было, напротив, по данному набору характеристик учащиеся-иммигранты и учащиеся, представляющие коренное население, друг с другом схожи.

Тем не менее, на страновом уровне социально-экономический контекст и уровень образования родителей продолжают влиять на разницу в образовательных достижениях в области математики детей-иммигрантов и детей коренного населения, углубляя не только образовательный, но и социальный разрыв между ними.

Однако, с точки зрения экспертов, для проведения всестороннего анализа этого разрыва двух критериев, оказывается не достаточно. Глубина и характер дифференциации подобного рода могут быть установлены лишь при включении в анализ дополнительных критериев, таких как структура населения иммигрантов в каждой стране, способ организации образовательного процесса для детей различного происхождения в школе, уровень терпимости (толерантности) среди школьников, работа по формированию благополучного социального климата на уровне государства и школы.

Тот факт, что многие учащиеся-иммигранты не разговаривают в домашних условиях на языке обучения, не может полностью объяснить их отставание от детей коренного населения в уровне математической подготовки. Тем не менее, достаточно сильная взаимозависимость этих показателей в некоторых странах может послужить основой для усиления языковой подготовки детей-иммигрантов.

Страны, принявшие участие в исследовании, придерживаются схожей политики содействия иммигрантам в преодолении языкового барьера и развитии языковых компетенций, необходимых для жизни и обучения в стране проживания. Однако применяемые программы языковой подготовки различаются в рассматриваемых странах по характеру и направленности.

В результате проведенного анализа, общие направления политики по развитию языковых компетенций у детей-иммигрантов были обнаружены в таких странах, как Австралия, Австрия, Бельгия, Канада, Дания, Германия, Люксембург, Нидерланды, Норвегия, Швеция, Швейцария, Гонконг и Макао (Китай). Из них лишь Британская Колумбия (провинция Канады) и Нидерланды включают образовательные программы языковой подготовки для детей-иммигрантов в систему дошкольного образования (МСКО 0).

В системах начального (МСКО 1) и среднего образования (МСКО 2) распространены *углубленные программы комплексного развития языковых компетенций* (immersion with systematic language support), предполагающие наряду с регулярным изучением основных образовательных программ также последовательное и целенаправленное развитие языковых компетенций у детей-иммигрантов. Иногда данные программы предваряются так называемой *«подготовительной фазой»* (immersion programmes with a preparatory phase in the language of instruction), позволяющей детям-иммигрантам приобрести

необходимый уровень знания иностранного языка, прежде чем приступить к обучению в школе. Программы с предварительной фазой подготовки чаще всего используются в системах среднего образования (МСКО 2) стран, принявших участие в проекте.

Двухязычные программы подготовки (bilingual language support programmes), предоставляющие учащимся из других стран возможность проходить обучение одновременно на двух языках – родном языке и языке страны проживания – используются в рассматриваемых странах редко и, как правило, значительно отличаются друг от друга. Так, в Великобритании, Финляндии и Норвегии углубленные программы комплексного развития языковых компетенций дополняются компонентами двухязычных программ подготовки, обеспечивая всестороннюю поддержку учащихся-иммигрантов, находящихся на начальной стадии социальной адаптации в новых для себя социокультурных условиях. Однако, по странам в целом, данный вид программ широко не представлен и не играет существенной роли в повышении уровня языковых компетенций учащихся-иммигрантов.

Из результатов исследования также видно, что лишь немногие из рассматриваемых стран способствуют сохранению и совершенствованию знаний родного языка у детей-иммигрантов. Юридическое право обучения на родном языке в стране проживания предоставляется иммигрантам лишь в некоторых европейских странах. Среди них: Швеция и Швейцария, где учащиеся-иммигранты имеют право проходить школьную программу на родном языке, и где, как правило, школы формируют специальные классы, если, по крайней мере, пять детей-иммигрантов, представляющих одну языковую группу, проживают на территории муниципалитета. В других одиннадцати странах или внутринациональных объединениях развитие системы обучения детей-иммигрантов на родном для них языке зависит либо от решения местных властей, либо от решения самой школы; еще в девяти – функция сохранения родного языка через воспитание и просвещение отведена семье или общине.

Таким образом, несмотря на имеющееся сходство подходов к осуществлению поддержки учащихся-иммигрантов в освоении языка страны проживания, между рассматриваемыми странами все-таки сохраняются некоторые отличия, такие как наличие специально разрабатываемых образовательных программ и установленных стандартов обучения, целевая направленность предоставляемой поддержки и ее организация.

Незначительное расхождение (а также постепенное сокращение разрыва) в уровнях образовательных достижений между учащимися-иммигрантами и учащимися, представляющими коренное население, а также между учащимися второго и первого поколения иммигрантов свидетельствует о наличии эффективной институционализированной поддержки иммигрантов в освоении языка страны проживания, осуществляемой через реализацию долгосрочных программ развития языковых компетенций. Однако, данные, полученные в результате исследования, не позволяют до конца оценить степень вклада каждого вида программ государственной поддержки в положительную динамику роста языковых компетенций учащихся-иммигрантов, что может быть рассмотрено как основа будущих исследований вопросов образования для иммигрантов.

Для России участие в международном сравнительном анализе образовательных достижений детей-иммигрантов, реализованном на материалах и данных PISA-2003,

имело серьезное практическое значение для разработки и совершенствования программ социальной поддержки и адаптации мигрантов, о важности которых, в частности, было заявлено в ходе Встречи министров образования стран «Группы восьми» в Москве в мае 2006 г. Следом за министром образования РФ А. Фурсенко, заявившим о принятии решения об увеличении квот для поступления в вузы России граждан стран ближнего зарубежья и необходимости усиления их профессиональной подготовки[4], первый вице-премьер Правительства РФ Д. Медведев отметил важность создания условий полноценного включения мигрантов в жизнь страны, главным образом, посредством образования.

По словам Д. Медведева, Россия рассматривает образование как одно из условий инновационного развития страны[5], что пересекается с вопросами социального развития, свободного от расового экстремизма, социальной и культурной депривации. Только образование, как считает первый вице-премьер, способно сгладить существующие различия в поведении людей, которые приводят к таким межличностным конфликтам. Создание программ социально-культурной и образовательной адаптации мигрантов в настоящее время является основным политическим приоритетом России[6].

Эти и другие вопросы войдут в программу саммита «Группы Восьми» в Санкт-Петербурге, посвященную образованию.