

УДК 30
DOI: 10.17223/19988613/59/20

Е.А. Омельченко

ИНТЕРВЬЮ С РУКОВОДИТЕЛЯМИ И ПЕДАГОГАМИ «РУССКИХ ШКОЛ» КАК ИСТОЧНИК ИССЛЕДОВАНИЯ АДАПТАЦИОННЫХ СТРАТЕГИЙ ЭМИГРАНТОВ ИЗ РОССИИ И СТРАН ПОСТСОВЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЗА РУБЕЖОМ

*Статья написана в рамках научного проекта (№ 8.1.27.2018), выполненного при поддержке
Программы повышения конкурентоспособности ТГУ.*

Рассматривается возможность использования интервью с представителями администраций и педагогических коллективов зарубежных образовательных учреждений в качестве источника для изучения проблематики интеграции иноэтничных мигрантов. Из всего массива образовательных организаций, работающих за рубежом, выбраны так называемые русские школы – образовательные организации с преподаванием русского языка или на русском языке. Обосновывается возможность и важность привлечения описываемого типа источников для исследований интеграции мигрантов средствами образования и просвещения.

Ключевые слова: русскоязычное образование; интеграция; диаспора; адаптационные стратегии; мигранты.

В то время как в ряде стран постсоветского пространства сфера образования на русском языке сужается и претерпевает значительные изменения, в государствах «традиционного» зарубежья в течение последних 5–10 лет наблюдается активное развитие и рост числа образовательных учреждений с преподаванием русского языка и обучением на русском языке. Большинство из них – это частные детские сады и школы, которые созданы эмигрантами из России, Украины, Казахстана и других сопредельных стран (т.е. в целом – постсоветского пространства). Разнообразие форматов велико: это и школы выходного дня, и языковые курсы, и центры дополнительного образования, и фольклорные студии, и родительские клубы, и полноценные школы – как чисто русскоязычные, так и билингвальные и даже трилингвальные. Как правило, основная цель, которую ставят перед собой подобные образовательные организации, – сохранение детьми из русскоязычных семей языковой и культурной идентичности или, проще говоря, владения русским языком и знаний о русской культуре. Автор настоящей статьи хорошо осведомлена об этом, поскольку более 15 лет работает в программах по развитию образования на русском языке в рамках деятельности Международного педагогического общества в поддержку русского языка, основанного в 2004 г. и успешно действующего в разных странах мира¹.

Но данная цель – далеко не единственная. Многолетние наблюдения за работой таких образовательных организаций убедили автора настоящей статьи в том, что названной цели сопутствуют две, различающиеся между собой адаптационные стратегии выходцев из России и других стран постсоветского пространства – семей обучающихся. Одна из них – желание сделать интеграцию своих детей в принимающее инокультурное общество более «мягким» и психологически ком-

фортным процессом, без потери связи с родным языком и культурой. Другая, скорее, демонстрирует неготовность к быстрой социально-культурной и психологической адаптации в принимающее общество (при этом освоение языка может быть завершено достаточно быстро, т.е. проблема явно не в языковой адаптации) и, соответственно, выстраивается на противопоставлении «своего» «чужому».

В связи с вышесказанным гипотеза настоящего мини-исследования заключается в возможности изучения адаптационных стратегий семей русскоязычных иммигрантов через выбор той или иной образовательной траектории для своего ребенка в рамках получения им как основного, так и дополнительного образования. Под этим подразумевается и выбор типа школы обучения, и количество часов, отведенных на изучение (сохранение) родного языка, и готовность или неготовность к платному обучению ребенка в «русской школе». Корректность сформулированной выше гипотезы может быть в будущем проверена путем массового социологического исследования – предпочтительно в формате анкетного опроса в среде русскоязычной диаспоры за рубежом. Но на данном этапе для ее предварительной проверки предлагается привлечь в качестве доступного на данный момент источника материалы интервью и публичных выступлений руководителей и учителей, работающих в зарубежных образовательных организациях с изучением русского языка или преподаванием на русском языке.

Территориальные рамки настоящего исследования ограничиваются, в основном, странами Европы и постсоветского пространства. Хронологические рамки используемых материалов – интервью и публичных высказываний учителей и директоров охватывают пятилетний период, с 2013 по 2018 г.

Два основных термина, на которые опирается автор настоящей статьи в своих исследованиях, – это адаптация и интеграция иммигрантов. Под адаптацией автор понимает процесс, состояние и результат приспособления иноэтничных мигрантов к новой среде обитания, влекущий за собой изменения, переживаемые, прежде всего, самим иммигрантом. Интеграция понимается автором как процесс, состояние и результат обоюдных изменений в среде мигрантов и принимающего их общества, который обеспечивает полноценное включение иммигрантов в социокультурную структуру российского общества и определенное изменение самой социокультурной структуры под воздействием этих процессов. По мнению автора, адаптация предшествует интеграции и является ее неперенным условием [1. С. 157–163].

Главными составляющими интеграционного процесса, по мнению автора данного исследования, являются языковая, культурная, социальная и психологическая адаптация.

Языковая адаптация подразумевает интенсивное обучение государственному языку и приобретение в результате необходимых языковых компетенций. Именно возможность общения, приобретение коммуникативных умений и навыков лежит в основе процесса языковой адаптации. Мотивы изучения языка могут быть инструментальными и интегративными. Инструментальными они являются, прежде всего, при получении работы или образования, а если язык изучается еще и для лучшего понимания принимающего большинства, то мотивация становится еще и интегративной [2. С. 800].

В лингвистике (лингводидактике) процесс овладения языком подразумевает освоение «лингвокультурного кода», на основе которого человек становится способным успешно осуществлять коммуникацию [3. С. 2]. Говоря по-другому, это усвоение норм, устоев, ценностей принимающего общества, проявляющихся и в повседневной, и в политической культуре. Этот процесс (этап) можно считать «культурной адаптацией» мигранта, и происходит это освоение «культурных кодов» принимающего общества через знакомство с основами его истории и культуры, законами страны, этикетом и нормами повседневного общения. С понятием «культурный код» в определенной степени сближается понятие «менталитет», определяемое как комплекс коллективных культурных и социальных установок, особенностей повседневного мышления, фиксируемых в метафорах, поговорках, символах [4. С. 49].

Социальная адаптация сопутствует культурной адаптации и позволяет мигрантам лучше осваивать новые статусы и роли, вырабатывать адекватные стратегии поведения и успешно адаптироваться к окружающей среде. Очевидно, что быстрее всего процесс социальной адаптации происходит в детском возрасте, в школе, среди сверстников – представителей принимающей страны.

Процесс «социальной адаптации» включает два этапа. Первый – это знакомство с местным законода-

тельством, освоение норм и правил социального поведения, способов взаимодействия в новом для мигранта обществе. Это этап, при котором мигрант обладает, по словам Ю.В. Арутюняна, «гостевой» идентичностью [5. С. 40]. Второй этап начинается при долговременном (от года и более) проживании на новом месте – запускается процесс формирования у мигранта чувства принадлежности к новому обществу, гражданской идентичности. Случается, что при приобретении гражданства «по браку» второй этап опережает первый, но в этом случае гражданская идентичность является только формально-правовой, а никак не внутренне осознанной. Цель же – неформальное, внутреннее осознание иммигрантом сопричастности к новой для него общности. Разумеется, приобретение новой гражданской идентичности отнюдь не противоречит сохранению собственной этнической идентичности.

Эксперты полагают, что в условиях современной городской среды социальная и культурная категоризации перемешиваются. Например, разделение труда способствует закреплению и акцентированию культурных различий. В основе категоризации социальных групп мигрантов – яркие индикаторы, например необычная внешность, речь с акцентом, непривычные нормы поведения. А в ситуации, когда люди оказываются разделенными не только культурной, но и статусной границей, наблюдается эффект увеличения восприимчивых межкультурных различий, увеличения культурной дистанции, в результате чего создается реальная почва для формирования негативных межкультурных установок [6. С. 41]. Это говорит о необходимости целенаправленных усилий по социальной адаптации всех категорий мигрантов и прежде всего – детей из семей мигрантов, на которых часто «переносится» отношение к их родителям.

Психологическая адаптация при вхождении в иную культурную среду подразумевает ясное понимание личностной и этнической идентификации, хорошее душевное здоровье и общую способность достигать чувства личного удовлетворения в обществе пребывания, а также преодоление иммигрантом культурного шока и личную способность воспринимать изменения и подвергаться им.

Адаптация может и не завершиться интеграцией. Это означает, что иноэтничный мигрант будет иметь внешние признаки адаптации: он найдет работу и жилье, но при этом не будет интегрированным в принимающее общество, продолжит жить по иным социальным нормам и правилам, не овладеет «социальным языком» норм и правил поведения этого общества. О такой незавершенной интеграции и пойдет речь в настоящей статье.

Эксперты признают, что исторический максимум числа людей в мире, в той или иной степени владеющих русским языком, был достигнут к моменту распада Советского Союза, к 1990 г. [7. С. 83]. Тогда эта цифра, по разным данным, составляла от 297 до 312 млн человек [7. С. 83; 8. С. 17]. В 2010 г. общее

число владевших русским языком составило около 260 млн человек [7. С. 87], и на протяжении последнего десятилетия сокращение продолжается. При этом уменьшение на почти 50 млн за двадцать лет произошло, в основном, за счет стран СНГ (в том числе на 8 млн в РФ), восточноевропейских и балканских стран, а также азиатского региона [Там же. С. 87–88]. Почти не изменилось между 1990 и 2010 гг. число говорящих по-русски в странах Западной Европы и Северной Америки, в основном, за счет продолжающейся эмиграции русскоговорящих постсоветского пространства [Там же. С. 88].

Система образования всегда являлась одним из важнейших факторов поддержки и распространения языка – как государственного (для интеграции и ассимиляции в принимающее общество), так и родного (для сохранения этнокультурной идентичности). Несмотря на то, что общее число людей, владеющих русским языком, продолжает снижаться, в последнее время в ряде европейских стран, а также в некоторых других регионах мира наблюдается рост числа школ и других образовательных организаций с изучением русского языка и работающих на русском языке. Официальные данные мониторинга Министерства образования и науки свидетельствуют о том, что в постсоветских республиках количество русскоязычных и билингвальных школ (с русским в качестве одного из языков обучения) сократилось за 15 лет на 11,2 тыс. единиц [Там же. С. 97–98], а число школьников, обучающихся на русском языке, – в 2,5 раза, по сравнению с 1990/91 учебным годом [Там же. С. 101]. При этом в некоторых странах Европы тенденция противоположна: фиксируется не только сохранение, но даже рост количества подобных образовательных организаций. Примерами могут служить Словакия, Чехия, Словения, Хорватия (но есть и страны, где сокращения значительны – Германия, Польша, Болгария и др.).

Принципиально важно отметить, что рост происходит, как правило, не за счет государственных образовательных учреждений, а за счет частного сектора образования – детских садов и школ, использующих преимущественно частное финансирование [9. С. 58; 10]. Однако, так не везде: за исследуемый период больше государственных школ с программами русского языка стало, например, в Австрии (на 66 школ), в Италии (на 5 школ), на Кипре (на 5 школ) [7. С. 106]. По данным на 2015 г., в большинстве стран Западной Европы детей, изучающих русский язык, стало больше: такая ситуация наблюдается в Австрии, Швеции, Италии, Ирландии, Норвегии, на Мальте [7. С. 108]. Приводимые численные данные показывают, что во многих странах образовательные организации с преподаванием русского языка и/или обучением на русском языке являются значимой частью «образовательного ландшафта» страны, поэтому интервью с руководителями и членами коллективов таких школ могут вполне быть использованы в качестве источников для проведения разного

рода антропологических и этносоциологических исследований.

По результатам исследования Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, проведенного в 2016 г. по материалам из 185 стран мира, востребованность русского языка за рубежом (с точки зрения востребованности кадров со знанием русского языка, перспектив в области бизнеса, образования, военнотехнического и гуманитарного сотрудничества) соответствует целевой аудитории примерно в 125 млн человек [11]. Самый большой спрос сохраняется в странах СНГ, где количество заинтересованных в изучении русского языка составляет 100 млн человек. В масштабе 3 млн человек оценивается потребность в русском языке в Европе, в Китае, в странах Африки; по 2 млн – в Северной и Южной Америке. Спрос примерно в 1,5 миллиона обеспечивают Индия и Южно-Африканская Республика, 1 млн человек – Япония, Южная Корея, страны АСЕАН, а также арабские страны. И, что существенно в контексте темы данной статьи, примерно в 10 млн человек оценивается спрос на изучения языка в семьях соотечественников, которые проживают в других странах, но хотят сохранить у своих детей языковую и культурную идентичность [11]. В настоящее время число уже владеющих русским языком в традиционной Европе колеблется в пределах 8 млн человек, постоянно «подпитываясь» эмиграцией и трудовой миграцией из России и бывшего СССР [12].

В ноябре 2015 г. президент РФ утвердил концепцию «Русская школа за рубежом», разработанную Федеральным агентством по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество) совместно с Министерством иностранных дел и Министерством образования и науки России. Данная концепция предлагает свою классификацию зарубежных учебных заведений с русским языком обучения: это, во-первых, школы при посольствах и консульских учреждениях МИД РФ (работающие по российским программам); во-вторых, российские образовательные организации, действующие на территории иностранных государств (тоже по российским программам); в-третьих, образовательные организации, созданные в соответствии с международными договорами РФ (и тоже работающие по российским программам); и, в-четвертых, государственные и негосударственные иностранные организации, осуществляющие образовательную деятельность полностью или частично на русском языке [13. С. 4–5]. Эта классификация, утвержденная официальным документом, не является полным и не охватывает все разнообразие форм обучения на русском языке и преподавания на русском языке, имеющееся в настоящее время за рубежом. Большинство образовательных организаций, о которых идет речь в данной статье, подпадают под четвертую категорию. При этом билингвальные и многоязычные школы – очень условно, поскольку не все-

гда учитывают в своей работе российские федеральные образовательные стандарты, а чаще ориентируются только на местные законы и нормативы, что вполне объяснимо.

Можно говорить о том, что в силу целого ряда социальных и культурных факторов феномен образования на русском языке в конце второго десятилетия XXI в. характеризуется увеличением разнообразия моделей и форм предоставления образовательных услуг с русским компонентом. Среди действующих в Западной Европе форм доминирует билингвальное образование, способствующее решению таких социокультурных задач, как сохранение преемственной этнокультурной идентичности индивида [14] при одновременной интеграции в принимающее общество и формировании новой гражданской идентичности. Вот как говорит об этом один из активных деятелей, развивающих образование на русском языке в Италии:

Полина Г., руководитель общественной организации, действующей в Северной Италии: *«Сохранением русского языка как родного и русских традиций у детей из смешанных семья и в семьях иммигрантов первого и второго поколений на сегодняшний день занимаются, в основном, так называемые школы дополнительного образования... Существование русских зарубежных школ возможно исключительно благодаря волонтерской деятельности руководителей школ, взявших на себя миссию поддержания и сохранения русского языка и русской культуры вне России...».*

Многие из создаваемых в последние два десятилетия в Европе и других регионах мира учреждений дополнительного образования с русским языком обучения, а также билингвальных школ – это фактически «авторские школы», где очень многое зависит от позиции руководителя. Именно руководители школ берут на себя юридическую ответственность за деятельность организаций, подбирают педагогический коллектив, а также заботятся о престиже русского языка и русской культуры в стране проживания. Поэтому изучение социально-культурных ориентаций директоров и учителей таких школ, их отношения к современным международным отношениям, к роли и месту России в современных мировых глобальных процессах крайне важно, по мнению автора настоящего исследования, и оказывает немалое влияние на формирование отношения к России среди населения городов и стран, где осуществляется такая деятельность.

Елена М., учитель многоязычной школы в Португалии: *«В начале своей карьеры я не до конца осознавала, насколько трудно быть в ответе за то, что происходит в твоей родной стране... ведь преподаватель, входя в иностранную аудиторию, становится борцом на ринге, готовым в любую минуту держать удар и защищать свой язык, культуру, историю, страну».*

Таков взгляд учителя – выходца из России, члена диаспоры российских соотечественников. Приведем также мнения учителей русского языка, не входящих в

число иммигрантов – местных по происхождению, четко идентифицирующих себя со своими странами (об этом говорят маркеры «интерес к русскому языку в **моей** стране», «**вы** не плохие» и т.п.). Они также говорят о необходимости выполнения определенной «миссии», а не только передачи детям знаний о русской грамматике и фонетике:

Николина Ш., руководитель одной из частных школ Польши: *«Я долго искала свое место в жизни, и в конце концов пришла к выводу, что смогу помочь пробудить интерес к русскому языку в моей стране... Теперь русский не является обязательным для изучения во всех школах, а значит, те, кто приходят ко мне, хотят изучать его для себя, а не ради оценки в аттестате».*

Анна О., учитель русского языка в одном из грузинских сел: *«Один мальчик сказал мне: “Я должен выучить русский язык, потому что это язык моего врага”... и я поставила перед собой цель – сделать все возможное, чтобы ни у одного моего ученика больше никогда не возникало подобной мысли... Теперь уже для меня главным стало не только обучение детей русскому языку, но и убеждение в том, что вы не плохие».*

Эльмира П., учитель школы, г. Алматы: *«Именно от меня зависит то, как дети будут воспринимать русскую речь и русскую культуру. Многие из моих ребят, к моему большому сожалению, рассуждали о русском языке как языке-тиране, поработившем, поглотившем их (и мой!) родной язык!».*

Как мы видим, нередкой является ситуация, когда учителя так называемых русских школ и классов, где преподается русский язык, невольно оказываются в ситуации определенного «противостояния» с доминирующим языком и культурой, вынуждены вставать на защиту русского языка и России, и характер их взаимодействия с обучающимися приобретает не только чисто учебный, но и мировоззренческий оттенок. Это не может не оказывать влияния на учеников и – опосредованно – их родителей и, безусловно, вносит коррективы в адаптационную стратегию, реализуемую семьями иммигрантов из России и других стран постсоветского пространства, осложняет, на взгляд автора исследования, их культурную и психологическую адаптацию.

Конечно, ситуация очень сильно зависит от страны и характера ее политических отношений с современной Россией. Так, в Азербайджанской Республике в последние несколько лет наблюдается серьезный ажиотаж вокруг школ «русского сектора», где основе обучения осуществляется на русском языке. В школах выстраивались огромные очереди, а в адрес местных органов власти поступало много жалоб. Чтобы снизить общественное напряжение, возникшее вокруг этой темы, была введена онлайн-запись в школы².

Любовь Я., представитель общественной организации, объединяющей учителей русскоязычных образовательных учреждений в Азербайджане: *«В последние годы количество родителей, которые хотят, чтобы их дети изучали русский язык и школьные предметы на*

русском языке с первого класса, резко выросло; мест в школах не хватает. Ажиотаж вокруг школ русского сектора вызван тем, что, по мнению родителей, у детей большие перспективы для получения высшего образования в России... кроме того, считается, что в русских школах уровень подготовки выше по всем предметам, хотя, честно говоря, все не так однозначно».

Мнение о более высоком уровне образования в школах с преподаванием на русском языке характерно и для ряда новых граждан Европы, с которыми автору статьи приходилось взаимодействовать. Кто-то объяснял это наличием домашних заданий (в отличие от многих «местных школ») и более строгой дисциплиной, кто-то – применением определенных методик и подходов к организации учебного процесса.

Ирина К., представитель одной из успешных частных школ с преподаванием на русском языке, работающих в Германии: «Конечно, в наши школы стоит очередь из желающих там учиться граждан Германии, даже не всегда русских по происхождению. Ведь в обычной германской школе с подростка даже спросить ничего не могут: его право ничего не делать нужно уважать, в соответствии с принятыми в Европе нормами. Он еще и на учителя, сделавшего ему замечание, нажалуется... потом проблем не оберешься. Мы тоже соблюдаем немецкие законы, но родители, отдающие детей в нашу школу, осознанно делают выбор в пользу учебы».

Светлана Ш., учредитель одной из билингвальных школ Латвии: «Высокий уровень образования, предъявляемый родителям, помогает нам выигрывать конкуренцию у государственных и латышских частных школ, а русскому языку – сохранять свои позиции в Риге».

Конечно, в подобных высказываниях можно увидеть срез проблем и определенный кризис, который испытывают сегодня системы образования ряда европейских стран [15–17]. Но автора настоящей статьи интересует на данном этапе несколько другое: как с помощью «своих» подходов к образованию можно, по всей видимости, наблюдать процесс формирования у некоторых русскоязычных граждан Германии своей, особой идентичности.

Арина Ж., учредитель одной из частных русскоязычных школ в Северной Италии: «Посмотрела я пару лет на то, как и чему учатся мои дети, и решила, что нужно выручать и их, и детей других наших соотечественников. Итальянский они уже выучили, пусть теперь получают качественное образование на русском: надеюсь, это не помешает им в будущем».

На последующий вопрос автора, не лучше ли было полностью погрузить детей в социокультурные реалии современной Италии, со всеми их преимуществами и недостатками, в целях обеспечения полноценной интеграции, был получен следующий ответ: «Во всей Европе сейчас столько людей из России и Украины, говорящих по-русски, что зачем нужна эта интеграция?

Даже мой муж итальянец меня поддерживает... но законы мы соблюдаем, конечно...».

Наталья Л., основатель одной из русских школ в Испании: «Я все чаще встречаю людей, которые жаловались мне на то, что их дети – преимущественно подростки – не только стали забывать о своих корнях, но и в своем поведении стали совсем уж, так сказать, европейцами: потеряно уважение к старшим, не хотят и не умеют общаться, забывают русский язык... в нашей школе мы помогаем им “оставаться русскими”, но это не мешает им быть гражданами своей новой страны».

Оксана А., учитель русской школы в городе Салоники (Греция): «Учеба в нашей школе помогает не только детям, она очень сильно помогает их мамам. Они думали, что здесь, в Греции, “медом намазано”, вышли замуж, а, оказывается, все не так, как они предполагали: приходится семью тянуть. Многие уже так и говорят: мы возвращаться не будем, но у наших детей должна быть такая возможность, поэтому пусть учат русский».

Ирина К., учредитель билингвальной школы полного дня во Франции: «Мы работаем с разными категориями населения: как с потомками старых эмигрантов, так и с новой русскоязычной диаспорой. Она очень разнородна, но я считаю себя обязанной предоставлять всем желающим возможность получения качественного, творческого и полноценного образования на русском языке».

Таким образом, можно предположить, что процесс развития в Европе образования на русском языке направлен не только на сохранение родного языка и культуры. С его помощью защищается не только русский язык, но и, например, ценностный взгляд на образование и его цели. В определенной степени этот процесс, судя по всему, помогает какой-то части выходцев из России и других стран постсоветского пространства позиционировать свои отличия от современных европейцев – в социальном, культурном и психологическом плане. Для проверки этой гипотезы, конечно, потребуются данные более детальных исследований, в том числе написанных на основе анализа результатов разного рода массовых опросов. В этом случае можно будет более точно ответить на вопрос, какую роль играют эти образовательные организации в сохранении языковой и этнокультурной идентичности детей русскоязычных эмигрантов – как полукоренного, так и второго поколения мигрантов.

Ситуация сильно различается, в зависимости от страны проживания респондента. Так, автору настоящей статьи очень редко приходилось слышать о желательности возвращения в Россию, например, детей из семей эмигрантов, проживающих сейчас в Великобритании, или, например, в Федеративной Республике Германии. Здесь, скорее, говорят о важности получения билингвального или даже трилингвального образования и с этой целью чаще действуют прагматично, выбирая

для своих детей частные школы, поскольку в государственной системе этих стран русский язык – редкость.

Марина Б., руководительница одной из крупнейших сетей билингвальных образовательных организаций ФРГ: *«Мы с большим интересом и удовлетворением наблюдаем возникновение и развитие нового направления в институциональной поддержке детей – возникновение все большего количества детских садов и школ с поддержкой детского билингвизма и многоязычия. Это помогает семьям сохранять язык и культуру и при этом оставаться полностью интегрированными в германское общество».*

Александр П., один из учредителей частной русскоязычной школы в Великобритании: *«Главный запрос родителей, приходящих к нам, – в сохранении (или выучивании “с нуля”) русского как основы для будущего ведения бизнеса с Россией, использования русского языка в учебе и науке».*

Некоторые упоминаемые выше руководители образовательных учреждений, где русский язык не только изучается, но и используется для преподавания предметов школьной программы, в свое время добились получения частичного финансирования на эти цели со стороны принимающих государств. Вместе с тем последние несколько лет одной из выявленных тенденций развития образовательных организаций с преподаванием русского языка и образования на русском языке за рубежом является отказ от любых форм государственной поддержки. Особенно характерно эта тенденция для ряда стран, переживших миграционный кризис 2015–2016 гг. и принявших значительное число новых жителей из стран Северной Африки и Передней Азии. Руководители негосударственных образовательных организаций объясняют отказ от финансирования нежеланием адаптации своих программ и своих учеников к действующим требованиям. Одним из значимых мотивов является также желание сохранить преимущественно русскоязычный контингент своих школ, кружков и детских садов, отсутствие готовности включать в число своих учеников представителей других мигрантских сообществ, для которых русский язык не является родным.

Елена Н., представитель Бельгийской ассоциации русских школ: *«С принятием государственного финансирования – как помощи в сфере образования этнических меньшинств – мы были обязаны принимать в*

нашу школу всех жителей района, в том числе тех, которые совсем не горят желанием учить русский. Поэтому мы осознанно отказались от грантов и субсидий и рассчитываем только на свои силы. Таков запрос семей, приводящих к нам своих детей на платной основе».

Показателем чего может служить данная ситуация? На наш взгляд, она свидетельствует о неготовности определенной части российской диаспоры к полноценной социально-культурной интеграции в европейское общество, несогласия с его современными реалиями. И это при том, что как в отдельных европейских странах, так и на уровне всего Европейского Союза с конца 1990-х гг. очень много сделано для содействия интеграции иммигрантов. В 2005–2010 гг. действовала так называемая Гагская программа, уделявшая особое внимание вопросам интеграции иностранцев и членов их семей [18]. В 2005 г. была также одобрена общая программа ЕС по интеграции иностранных мигрантов [19]. В Европе создан Европейский фонд интеграции, который через ряд программ содействует обеспечению интеграции (социальной, религиозной, языковой, культурной, образовательной и т.п.) [20]. Институциональные структуры Евросоюза рассматривают интеграцию иностранцев в качестве одного из стратегических политических приоритетов [21]. Но все это, как мы предполагаем, в полной мере не дает того эффекта, на который рассчитывали европейские политики. И наибольшие противоречия наблюдаются, кстати, не между «коренным» населением и русскоязычными иммигрантами, а между русскоязычными иммигрантами и иммигрантами новой волны, прибывшими в европейские государства из Сирии и других стран Ближнего Востока в течение последних пяти лет. Но это уже тема другого исследования.

Как видно из приведенных примеров, интервью с руководителями и педагогами русских школ за рубежом представляют собой достаточно обширный и ценный материал для исследования не только положения русского языка за рубежом, но и адаптационных стратегий семей русскоязычных иммигрантов разных поколений. Автор продолжит свои изыскания на данном направлении и надеется в ближайшем будущем представить более подробный анализ данного тематического материала, подготовленный уже с использованием данных некоторых анкетных опросов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Подробная информация о деятельности Международного педагогического общества в поддержку русского языка представлена на сайте <http://www.etnosfera.ru>.

² Подробнее об этом см. в новостной ленте портала «Русский мир». URL: <https://ruskiymir.ru/news/251687/> (дата обращения: 21.01.2019).

ЛИТЕРАТУРА

1. Омельченко Е.А. Интеграция мигрантов средствами образования: российский и мировой опыт. М.: Этносфера, 2018. 460 с.
2. Дробижева Л.М. Проблемы толерантности в отношении к мигрантам // Миграция в России 2000–2012 гг.: хрестоматия / под ред. И.С. Иванова; в 3 т. М.: Спецкнига, 2013. Т. 1, ч. 2. С. 789–801.
3. Чернишкина Е.К. Парадигмальность проблемы билингвизма. URL: http://www.bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=category&id=4&Itemid=37&lang=ru (дата обращения: 24.07.2017).
4. Ядов В.А. К вопросу о национальных особенностях модернизации российского общества // Мир России. 2010. № 3.

5. Арутюнян Ю.В. Об этнических компонентах российской идентичности // Социологические исследования. 2009. № 6. С. 38–44.
6. Рыжова С.В. Идентичность москвичей (опыт исследования) // Социологические исследования. 2008. № 8.
7. Арефьев А.Л. Русский язык в системах образования стран мира // Грани российского образования. М. : Центр социологических исследований, 2015.
8. Weber G. Top Language // Language Monthly. 1997. December. № 3.
9. Бурд М. Институциональная поддержка билингвов в мире: 25 лет организации соотечественников // Этнодиалоги. Научно-информационный альманах. 2016. № 2 (51).
10. Не надо создавать русские школы: надо создавать билингвальные. URL: <https://matveychev-oleg.livejournal.com/6600059.html> (дата обращения: 15.01.2019).
11. Портал «Образование на русском». URL: <https://www.pushkin.institute/news/detail.php?ID=4942> (дата обращения: 24.01.2019).
12. Интервью с А.Л. Арефьевым. URL: http://www.socioprognoz.ru/files/File/1/Arefiev_interview.pdf (дата обращения: 21.01.2019).
13. Концепция «Русская школа за рубежом». Утверждена Президентом РФ 04.11.2015 г. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/50643> (дата обращения: 05.01.2019).
14. Курка М.А., Млечко Т.П. Зарубежное образование на русском языке: новый социокультурный абрис // Этнодиалоги. Научно-информационный альманах. 2018. № 2 (56). С. 15–17.
15. Бодрова Е.В., Никитина С.Б. Кризис системы образования. Поиск новой парадигмы образования на рубеже XX–XXI вв. URL: <http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/2009/professor.ru/Bodrova%26Nikitina.pdf> (дата обращения: 23.01.2019).
16. Татаринцева Е.М. Система образования Латвии в условиях экономического кризиса. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/sistema-obrazovaniya-latvii-v-usloviyah-glubokogo-ekonomicheskogo-krizisa-1> (дата обращения: 23.01.2019).
17. Кризис среднего образования в Европе. Сводный реферат. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2001-03-055-058-krizis-srednego-obrazovaniya-v-evrope-svodnyy-referat> (дата обращения: 23.01.2019).
18. Policy Plan on Legal Migration, COM (669/2005) final. Common Basic Principles for Immigrant Integration Policy in the European Union, 2004 (Annex 1). URL: http://europa.eu/legislation_summaries/justice_freedom_security/free_movement_of_persons_asylum_immigration/114507_en.htm (дата обращения: 21.01.2019).
19. Common Agenda for Integration, Framework for the Integration of Third-country Nationals in the European Union, COM (389/2005). URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A52005DC0389> (дата обращения: 18.01.2019).
20. Council Decision of 25 June 2007, Establishing and European Fund for the integration of third-country national for the period 2007–2013 (Solidarity and Management of Migration Flows). Системные требования: Adobe Reader. URL: http://www.olai.public.lu/en/legislation/fonds-programme-ini/D-2007-06-25/decision_435_2007_EN.pdf (дата обращения: 18.01.2019).
21. Commission of the European Communities. Communication on the Hague Programme: Ten Priorities for the Next Five Years. The Partnership for European Renewal in the Field of Freedom, Security and Justice. COM (2005) 184 final. Brussels, 2005.

Elena A. Omelchenko. Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia). E-mail: etno1@dol.ru

INTERVIEWS WITH ADMINISTRATORS AND TEACHERS OF “RUSSIAN SCHOOLS” AS A SOURCE TO RESEARCH ADAPTATION STRATEGIES OF EMIGRANTS FROM RUSSIA AND OTHER POST-SOVIET COUNTRIES ABROAD

Keywords: Russian-language education; integration; diaspora; adaptation strategies; migrants.

The author of the article studies the possibilities to use interviews with directors and teachers of schools, working abroad, as a source to research the problems of ethnic migrants' integration. Of the whole array of such schools, so called “Russian schools” are selected. These are schools where Russian language is taught, or where some subjects are taught in Russian. Despite the fact that the total number of people who speak Russian on our planet is becoming less, in some regions of the world the number of schools with Russian language teaching is growing. Such trends are typical now, for example, for many European countries. Speeches dedicated to the role of Russian language and Russian schools in the contemporary political situation, made by the directors and teachers of such schools, have become the main source for this article.

The basic target of Russian schools is clear – to save Russian language and elementary knowledge of the Russian culture among the children from the Russian families. However, this target is followed by two different adaptation strategies, which are used by the students' families – emigrants from Russia and other post-Soviet countries. One of them represents a wish to make children's integration into the receiving society with alien culture a more “soft” and psychologically comfortable process, without losing links with native language and native culture. The other one represents an unwillingness to become a part of the receiving society from the socio-cultural point of view. It can be even the strategy for people who have a good level of new language and are visibly integrated into the economic life of the society. The hypothesis of this research is the following: it is possible to study adaptation strategies of the families of Russian-language migrants via a choice of this or that educational trajectory for their children within the system of basic or supplementary education.

The author of the article is sure that the role of educational system is crucial for ethnic migrants' integration into a new environment. That is why directors and teachers of Russian schools are aware of the problems of children's adaptation to the society with alien culture, as well as they reveal how they understand their own “mission” in the work with the children – both from the diaspora and the local community. Geographically the frames of this research are mostly the countries of Europe and post-soviet space. Chronologically the frames of the materials used are 5 years, from 2013 to 2018.

The article presents and analyses the speeches of the directors and teachers of Russian schools from Belgium, Great Britain, Germany, Greece, Spain, Italy, Latvia, Poland, Portugal, Azerbaijan, Georgia and Kazakhstan. The results of the mini-research show the possibility and importance to attract the described type of source to make researches in the sphere of migrants' integration via education.

REFERENCES

1. Omelchenko, E.A. (2018) *Integratsiya migrantov sredstvami obrazovaniya: rossiyskiy i mirovoy opyt* [Integration of migrants by means of education: Russian and international experience]. Moscow: Etnosfera.
2. Drobizheva, L.M. (2013) Problemy tolerantnosti v otnoshenii k migrantam [Problems of tolerance to migrants]. In: Ivanov, I.S. (ed.) *Migratsiya v Rossii 2000–2012 gg.* [Migration in Russia, 2000–2012]. Vol. 1(2). Moscow: Spetskniga. pp. 789–801.
3. Chernichkina, E.K. (n.d.) *Paradigm of bilingualism: problems of bilingvism* [Paradigm character of bilingualism]. [Online] Available from: http://www.bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=category&id=4&Itemid=37&lang=ru. (Accessed: 24th July 2017).
4. Yadov, V.A. (2010) On the Nation-Specific Features of Modernization in Russia. *Mir Rossii – Universe of Russia*. 3.
5. Arutyunyan, Yu.V. (2009) Ob etnicheskikh komponentakh rossiyskoy identichnosti [On the ethnic components of Russian identity]. *Sotsiologicheskie issledovaniya – Sociological Studies*. 6. pp. 38–44.

6. Ryzhova, S.V. (2008) Identichnost' moskvichey (opyt issledovaniya) [The identity of Moscow residents (a research experience)]. *Sotsiologicheskie issledovaniya – Sociological Studies*. 8.
7. Arefiev, A.L. (2015) Russkiy yazyk v sistemakh obrazovaniya stran mira [Russian language in the education systems of the world]. In: Gorshkov, M. (ed.) *Grani rossiyskogo obrazovaniya* [Dimensions of Russian Education]. Moscow: Tsentr sotsiologicheskikh issledovaniy.
8. Weber, G. (1997) Top Language. *Language Monthly*. 3.
9. Burd, M. (2016) Institutsional'naya podderzhka bilingvov v mire: 25 let organizatsii sootchestvennikov [Institutional support for bilinguals in the world: 25 years of organizing compatriots]. *Etnodialogi. Nauchno-informatsionnyy al'manakh*. 2(51).
10. Matveychev, O. (2014) *Ne nado sozdavat' russkie shkoly: nado sozdavat' bilingval'nye* [Do not establish Russian schools: they should be bilingual]. [Online] Available from: <https://matveychev-oleg.livejournal.com/6600059.html>. (Accessed: 15th January 2019).
11. Pushkin State Russian Language Institute. (2016) *Novye dannye o vostrebovannosti russkogo yazyka za rubezhom* [New data on the demand for Russian language abroad]. [Online] Available from: <https://www.pushkin.institute/news/detail.php?ID=4942>. (Accessed: 24th January 2019).
12. Arefiev, A.L. (n.d.) *Interv'yu s A.L. Arefevym* [Interview with A.L. Arefiev]. [Online] Available from: http://www.socioprognoz.ru/files/File/1/Arefiev_interview.pdf. (Accessed: 21st January 2019).
13. President of the Russian Federation. (2015) *Kontseptsiya "Russkaya shkola za rubezhom"*. *Utverzhdena Prezidentom RF 04.11.2015 g.* [The concept of "Russian school abroad". Approved by the President of the Russian Federation on November 4, 2015]. [Online] Available from: <http://www.kremlin.ru/acts/news/50643> (Accessed: 05.01.2019 g.).
14. Kurka, M.A. & Mlechko, T.P. (2018) Zarubezhnoe obrazovanie na russkom yazyke: novyy sotsiokul'turnyy abris [Foreign education in Russian: a new sociocultural abris]. *Etnodialogi. Nauchno-informatsionnyy al'manakh*. 2(56). pp. 15–17.
15. Bodrova, E.V. & Nikitina, S.B. (n.d.) *Krizis sistemy obrazovaniya. Poisk novoy paradigmy obrazovaniya na rubezhe XX–XXI vv.* [The crisis of the education system. Search for a new education paradigm at the turn of the 20th – 21st centuries]. [Online] Available from: <http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/2009/professor.ru/Bodrova%26Nikitina.pdf>. (Accessed: 23rd January 2019).
16. Tatarintseva, E.M. (n.d.) *Sistema obrazovaniya Latvii v usloviyakh ekonomicheskogo krizisa* [The education system of Latvia in the economic crisis]. [Online] Available from: <https://cyberleninka.ru/article/v/sistema-obrazovaniya-latvii-v-usloviyah-glubokogo-ekonomicheskogo-krizisa-1>. (Accessed: 23rd January 2019).
17. Semeko, G.V. (2001) *Krizis srednego obrazovaniya v Evrope. Svodnyy referat* [The crisis of secondary education in Europe. A summary essay]. [Online] Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/2001-03-055-058-krizis-srednego-obrazovaniya-v-evrope-svodnyy-referat>. (Accessed: 23rd January 2019).
18. The European Union. (2004) *Policy Plan on Legal Migration, COM (669/2005) final. Common Basic Principles for Immigrant Integration Policy in the European Union, 2004 (Annex 1)*. [Online] Available from: http://europa.eu/legislation_summaries/justice_freedom_security/free_movement_of_persons_asylum_immigration/114507_en.htm. (Accessed: 21st January 2019).
19. The European Union. (n.d.) *Agenda for Integration, Framework for the Integration of Third-country Nationals in the European Union, COM (389/2005)*. [Online] Available from: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A52005DC0389>. (Accessed: 18th January 2019).
20. The European Union. (2007) *Council Decision of 25 June 2007, Establishing and European Fund for the integration of third-country national for the period 2007–2013 (Solidarity and Management of Migration Flows)*. [Online] Available from: http://www.olai.public.lu/en/legislation/fonds-programme-ini/D-2007-06-25/decision_435_2007_EN.pdf. (Accessed: 18th January 2019).
21. The European Union. (2005) *Commission of the European Communities. Communication on the Hague Programme: Ten Priorities for the Next Five Years. – The Partnership for European Renewal in the Field of Freedom, Security and Justice. COM (2005) 184 final*. Brussels: [s.n.].