



回流儿童的教育困顿与突围超越： 基于欧洲的经验

□ 汪传艳 林 芸

【摘 要】 梳理欧洲内部移民回流规律发现，让子女在原籍国接受教育是欧洲移民回流的主要原因之一。受跨国制度和社会文化差异的影响，回流儿童普遍面临教育体制和课程适应、教师教学风格以及教学语言适应等方面的教育困顿，并经历了向下的教育流动。东道国通过开设母语班或母语培训，原籍国通过在国家战略、法律框架和教育政策等层面制定系列教育融合措施，初步建立了回流儿童教育融入体系。制定具体化的落实方案、强化教师培训以及建立回流儿童学情监测和评估系统，是解决回流儿童教育衔接问题的政策趋向。

【关键词】 欧洲；回流儿童；国际移民；学业适应障碍；教育困顿

在全球移民浪潮中，回流作为比移民融入社会更具挑战性的过程日益受到关注。相比对整体移民群体的关注而言，回流儿童是相对隐形且研究不足的群体。在国家决策视野中，东道国和原籍国^①均没有系统监测回流儿童的规模、流动性及回流后的发展状况^[1]。在移民研究中，儿童往往被视为“行李”或成人焦虑和负担的来源，关于回流儿童在原籍国可能遇到的潜在结构性不利因素及其影响的研究一直处于缺位状态^[2]。回流儿童是移民系统中最脆弱的群体之一，其生活在两种或多种文化之间，但在不同社会制度和教育体系中均处于边缘地位，需要努力应对相互冲突的身份和价值观，在不同教育体制之间寻求平衡。为促进回流儿童群体的健康发展，有必要探究回流儿童的教育经历。

从国际移民规律看，劳动力的迁出与回流是一个相伴生的过程，劳动力回流是经济发展过程中的必然现象^[3]。二战结束后，除了短暂的东欧难民潮外，劳动力移民是欧洲内部最主要的移民类型。欧盟的建立更是推动了欧盟成员国劳动力的跨国迁移。这些移民在东道国工作生活一段时期后便会返回原籍国，由此衍生了规模庞大的回流儿童群体。从国际回流儿童研究力量的分布看，欧洲是对此问题研究较早、相对深入的地区。此外，欧洲跨国迁移劳动力的生存状况与中国农民工几乎一致，他们在次要劳动力市场承受繁重的工作压力、心理压力后，带着积蓄和家人回到家乡^[4]。

当前，受异地升学、普职分流、民办学校

① 二战后，西欧因战后重建实行“客工计划”，招收的劳动力主要是以地中海沿岸国为主的东欧和东南欧移民。因此，文中东道国主要指西欧国家，原籍国主要指东欧和东南欧国家。

招生限制等政策因素的影响,我国农民工随迁子女在流入地参加中、高考依然困难重重,一般只能选择返乡就读^①。与欧洲跨国回流儿童一样,我国农民工回流儿童也面临因环境改变和地区教育差异引起的学业适应困境,并引起了政府和社会各界的高度重视。党的二十届三中全会通过的《中共中央关于进一步全面深化改革 推进中国式现代化的决定》提出要“优化区域教育资源配置,建立同人口变化相协调的基本公共教育服务供给机制”。尤其是在当前国家深入推进乡村振兴的战略背景下,重视和回应农民工回流儿童学业适应问题是吸引农民工返乡创业就业、激活乡村活力的重要突破口,也是落实《中共中央关于进一步全面深化改革 推进中国式现代化的决定》提出的完善农民工等重点群体就业支持体系和城乡融合发展体制机制的必然要求。

鉴于此,本研究立足于欧洲内部的回流儿童发展状况,探究回流儿童的学校适应困境及社会各界采取的干预策略,以期改善我国回流儿童的教育处境提供经验借鉴。

一、回流背景:欧洲回流儿童的形成及潜在风险

1. 欧洲移民回流背景

二战后,欧洲主要经历了三次移民潮。一是 20 世纪六七十年代的劳工移民潮。这一时期,西欧国家经济飞速发展,纷纷通过与意大利、希腊、西班牙、土耳其、前南斯拉夫等地中海沿岸国家签订双边劳工协议来解决劳动力短缺问题,形成欧洲内部的劳工移民潮。这些劳工协议都是以轮换原则为基础,但轮换原则对双方都未起作用,西欧企业更愿意雇佣已受过培

训的熟练工人,外籍劳工也不愿离开待遇和社会福利丰厚的东道国。1973 年世界石油危机爆发,所有西欧国家都终止了外国劳工招募政策。但与此同时,以家庭团聚为目的的移民潮开始形成。因此,这一时期西欧国家的移民总量仍呈上升趋势。如联邦德国的外国人口从 1970 年的 298 万人增长到 1989 年的 449 万人,占德国总人口的 7.7%^[5]。二是 20 世纪 90 年代的东欧难民潮。1989 年至 1992 年,由于苏联解体和东欧原社会主义国家的社会变革,大量东欧难民自东向西迁移。冷战结束后,东欧国家的经济破产和局部地区的民族冲突进一步刺激了难民外流。除西欧国家外,受地缘和政治因素的影响,希腊和意大利也成为主要的移民接收国。21 世纪初,英国由于较好的移民待遇逐渐成为欧洲最具吸引力的移民目标国。三是欧盟成员国内部的移民潮。欧盟通过《申根协定》和《阿姆斯特丹条约》实施一体化的移民政策,允许成员国公民自由流动。自 2014 年起欧洲内部流动人口持续增加,2019 年有 1790 万欧洲人生活在另一个欧盟国家,其中 1300 万人是劳动力人口,34% 的工作移民是高技能人才,46% 的移民选择英国和德国作为目标国^[6]。

在移民不断涌向目标国的同时,大量移民也在陆续返回原籍国。1960 年至 1990 年,1800 多万移民来到德国,其中约有 1300 万移民及其家庭成员返回原籍国。大约 80% 的希腊移民在德国生活 15 至 20 年后返回希腊^[7]。德国本国的年均回流人口从 20 世纪 90 年代的 6.8 万人增加到世纪之交第一个十年的 8.9 万人,2010 年以后增加到 11.1 万人^[8]。2009 至 2013 年,共有 133544 名成年移民因金融危机返回阿尔巴尼亚,其中 33.7% 的人携带了伴侣和子女^[9]。可见,迁移与回流是并存的过程。正如拉文斯坦在其著名的《移民法则》列表中指出的移民

① 《中国流动人口发展报告 2023》统计数据显示,随迁子女在流入地升入高中的概率只有全国平均水平的一半,且随着年级的升高,随迁子女在校学生人数减少的比例越高,2021 年返乡的随迁子女高达 92.2 万人。参见:魏佳羽.让儿童和父母在一起!——中国流动人口子女发展报告 2023.<https://www.163.com/dy/article/HSSL5R1905560ZWH.html>.



回流原则:“每一个迁移潮都会产生一个补偿性的逆向迁移潮。”^[10]

关于移民自愿回流的原因,经济学理论主要从经济动机的角度对此进行解释。新古典经济学认为移民是为了获取最大化收益,而回流是因为未达到预期经济目标。新迁移经济学则将回流视为移民深思熟虑和成功实现经济目标的结果。结构主义在经济理论视角上增加了一个维度,认为在分析回流决策上应考虑家庭环境下的社会和制度背景^[11]。在结构主义理论下,瑟瑞斯提出了区分第一代回流移民的四种类型:基于失败、保守、退休和创新的回流^[12]。此后,许多基于国别的研究都表明,移民的回流决策通常与社会和心理因素有关,且非经济因素比经济因素的影响更大。如安格发现,移民从联邦德国返回希腊的主要原因包括:子女教育(44%)、与留在希腊的子女团聚(15%)、家人健康(15%)、思乡(9%)、一般家庭问题(8%)和移民目标的实现(4%)^[13]。库努罗格鲁分析了从德国、荷兰和法国返回土耳其的移民的回国动机,主要有在东道国感知的歧视和黯淡的工作前景等推力因素,以及土耳其蓬勃发展的经济、积极的社会文化生活、舒适的气候环境、紧密的家庭纽带和子女的高等教育机会等拉力因素^[14]。韦森多夫对意大利第二代回流移民的研究表明,父母的回国梦、难以获得公民身份以及幼年的回国探亲经历,强烈影响了二代移民的身份认同和归属感^[15]。根据非物质收益构建移民回流理论并不罕见,通常涉及从经济发达的接收国向欠发达的输出国的迁移,这是对经典移民论述的一种反转,也表明回流是移民根据生活质量、家庭和非物质利益等综合因素做出的合理选择^[16]。

2. 儿童在回流决策中的作用

子女教育在回流决策中存在双重作用,移民父母通常根据子女的最大化利益做出去留决定。有子女在东道国接受教育是移民回国的一

个阻碍性因素,因为回国意味着教育过程的中断和面临再适应问题^[17]。然而,当有子女的移民家庭决定回国时,父母通常认为是为了子女的利益。许多关于回流原因的研究表明,移民回国的主要目的是确保子女能在原籍国有机会接受高等教育和拥有平等的国民身份^[18]。随着移民时间的增长,移民父母倾向于将生活的非物质方面理想化,否认最初移民或回国的任何经济动机,根据自己对童年的选择性和理想化记忆,认为原籍国比东道国更能子女提供良好成长和教育的环境^[19]。子女在东道国学校里受到的歧视、东道国与原籍国之间的教育制度差异以及不认同东道国的社会文化等因素都会促使移民为了子女教育而回国。如拉祖姆等发现,土耳其移民回国的主要原因是他们认为土耳其的教育系统能更好地为子女的未来生活做准备,同时担心在东道国因不熟悉学校教育制度和语言而不能为子女提供充分的支持和指导。此外,他们不认同东道国的宗教和社会文化,不希望子女在这种文化环境中长大^[20]。哈奇克里斯托和霍普夫对希腊回流移民的研究发现,国外的希腊父母希望子女的成长能根植于希腊文化的价值观、标准和传统中,并为此做出了巨大努力^[21]。

3. 回流对回流儿童的蕴意

根据格梅尔奇的观点,回流不包括循环移民或短暂返乡但没有在家乡定居意愿的迁移人口^[22]。回流并不完全等同于“移民周期的结束”或“回家”。由于移民对原籍国的归属感是复杂的,他们尝试融合不同世界的精华,因此,回流不是简单的重返故土,而是充满困难和重新融合障碍的不稳定旅程^[23]。当涉及回流儿童^①时,“回流”一词通常被加上引号,以表明回流儿童回到父母原籍国的过程复杂性。对从小生活或出生在东道国的回流儿童而言,其回流经历是非典型性的,“回流”不是返回熟悉的家乡,而是意味新的迁移或是去往一个完全

① 这里的回流儿童指已在另外一个国家成为国际移民后又返回原籍国,并加入正规教育系统的学龄儿童。

陌生的地方。不同于父母在移民前就已形成身份认同,回流儿童还处于社会化发展阶段,他们的身份认同还处于塑造期。生活在一个新的、不真实的环境中,回流儿童感到了压力、困惑、悲伤和恐惧。他们普遍认为新环境不如从前,在回流初期感受到孤独和自己的“另类”^[24]。但在东道国的经历和不佳的教育前景,使得他们没有完全融入东道国,似乎“回流”又是明智之举。移民儿童回流后普遍面临身份认同、乡土适应和学校适应障碍,但也具有融入原籍国主流文化和获得高等教育入学机会的可能性。在此背景下,深入了解回流儿童的教育困顿和应对策略是一项迫切的任务。

二、教育困顿:欧洲回流儿童的学业适应障碍

由于原籍国和东道国教育经历的脱节以及回流后不利的教育环境,回流儿童普遍面临学业适应障碍,甚至经历了向下的教育流动——学业成绩下降或以低于在东道国就读的年级入学。回流儿童面临的具体学业适应障碍包括教育体制和课程适应障碍、教师教学风格适应障碍以及教学语言适应障碍等。

1. 教育体制和课程适应障碍

东道国和原籍国的教育体制存在跨国差异,这种差异将转化为回流儿童的学业适应障碍。回流儿童及其父母经常采取比较策略评估两国教育体制的差异并赋予其意义,虽然家长认可东道国教育制度的积极性,但他们更重视原籍国以考试为基础的传统竞争性制度。而回流儿童回国后,首先感受到教育体制的巨大差距。如阿尔巴尼亚的回流儿童普遍认为,东道国的教育系统注重儿童的心理和身体健康,目标在于将学生培养成学习者,而阿尔巴尼亚更重视知识学习,更强调竞争,忽视价值观教育^[25]。土耳其的回流儿童认为,东道国的教育环境更以学生为中心,更宽容、民主,这些国家的学校、

教室、师生关系、对学科的理解及其实施过程与土耳其有着很大不同^[26]。罗马尼亚的教育体制不同于其他欧洲国家,特别是在小学阶段,数学和人际交往课程等领域的学业成绩是评价学生的主要标准,教师更重视社会技能和情感技能的发展^[27]。由上述情况可见,政治和社会经济体制的差异显著影响教育体制,当回流儿童从一种教育体制过渡到另一种教育体制时,不可避免地出现学业适应障碍。

教育体制的适应障碍体现在课程组织形式和课程内容上。由于教育体制和教育理念不同,课程组织形式和课程内容势必存在明显的不同,课业难度和教学进度也存在较大差异。对于回流儿童而言,这是他们回国就学后面临的一大难题。如从德国、英国、希腊等国返回阿尔巴尼亚的回流儿童认为,在课程组织形式上:德国学校的课程模式更能瞄准目标,家庭作业较少,学习快乐而不劳累;希腊学校的实践活动和选修课丰富;英国学校重视公民教育和各个领域的基础知识教育;而阿尔巴尼亚的实践课程较少,理论与实践联系不紧密,学业负担更重^[28]。在课程内容上,阿尔巴尼亚较之希腊更早开设化学科目,数学难度更高;德国学校重视课程知识的循序渐进,将难度较大的科目分散到不同时间段进行教学,不同于阿尔巴尼亚的高难度的科目相对集中。在人文学科方面,由于缺乏本地生活经历,回流儿童也遭遇许多学习障碍^[29]。课程组织形式和课程内容的适应障碍导致一些回流儿童只能降级入学。例如,罗马尼亚的数学难度要比意大利、西班牙和葡萄牙高出 2 个年级,每日的授课内容和家庭作业过多,导致大部分回流儿童要低一个年级入学^[30]。总体而言,物质和意识形态因素共同影响着回流背景下儿童的教育体验,体制安排和更广泛的结构性问题阻碍了回流儿童的能动性及其教育努力,迫使许多回流儿童经历了向下的教育流动过程。

2. 教师教学风格适应障碍

不适应教师的教学风格也是回流儿童教育



劣势产生的重要原因。回流儿童从东道国回到原籍国时感受到了鲜明的教师教学风格差异,这让回流儿童感到不适应。总体上,回流儿童使用导师、偶像、敬业、礼貌等词语刻画国外教师的正面特征。回国后,回流儿童认为教师以刻板印象的方式对待他们,忽视他们的优势及其他方面的表现,并以不同的方式对待优等生和差生。在课堂管理方式上,回流儿童认为教师经常在课堂上大喊大叫或发表攻击性的言论^[31]。

教师在一定程度上担负维护民族特性和增强学生国家归属感的责任,但部分教师以此为名,用地方主义或种族中心主义视角看待回流儿童的身份和归属过程,未能尊重学生多样性的问题。在这种背景下,一方面,教师会忽视回流儿童面临的不利条件,要求他们以其他儿童相同的方式参与学习活动。当回流儿童不能遵守学校管理制度或惯例时,教师经常被激怒或体罚学生。另一方面,回流儿童也经常感到被老师排斥,认为老师对自己支持不足或过于挑剔^[32]。此外,以民族或种族为中心的教学方法,体现在作业主题和课堂讨论时,教师容易受到一分为二思维的影响,将本地儿童和回流儿童区分开来,使回流儿童被迫接受同化主义的教学方式,如当回流儿童在作文中描述东道国更美好时便会受到教师的反对^[33]。回流儿童基于多元地理环境形成了他们的归属感,没有尊重儿童多样性的国家“惰性”教育体系与这些儿童的多重归属感存在一定矛盾,当教师缺乏对回流儿童多样性的考虑和采取差别不利待遇时,会导致回流儿童学习动机下降,学业成绩下滑。

3. 教学语言适应障碍

语言的变化是移民环境中最重要的变化之一,语言因素贯穿于学业适应的整个过程。母语是儿童小学期间进行读写和学习的最佳语言,无法熟练掌握母语是回流儿童面临的最大挑战之一。汉塞加德指出,语言的部分情感功能在婴幼儿语言启蒙阶段形成,因此只能在母语中

实现,如果在后来的生活中不使用或较少使用这种语言,儿童就可能患有述情障碍,并以各种方式影响学业成绩^[34]。卡塔拉诺对罗马尼亚的研究表明,交替使用两种语言对回流儿童的学习造成障碍,并根据移民持续时间和东道国的差异,在不同层面上形成半语言现象。为适应罗马尼亚语,他们会穿插或改变东道国语言中的单词、表达和句法,从而不能正确地使用两种语言和表达自己,导致学业障碍的发生和一定的情感限制^[35]。扎克拉瑞等人对阿尔巴尼亚的研究表明,回流儿童面临巨大的语言障碍,语言不流利和语法错误过多使得他们不愿在课堂上交流,影响了其学习参与度和学习效能感,也很难掌握教科书中的词汇和理解专业术语,科学、数学和阿尔巴尼亚语等课程是他们感觉最难的科目^[36]。阿尔斯兰等人对土耳其的研究表明,在国外出生的土耳其回流儿童面临的语言障碍依次是口语、写作和理解能力。他们不能充分理解语言中某些基本概念和其中的细微之处与相互关联,从而感到卑微和困难^[37]。精通母语是回流儿童积极融入学校、参与学习和感受学习乐趣的重要前提。否则,与语言相关的问题就会成为回流儿童接受教育的阻碍因素。

不同语境中的语言使用状况也反映了回流儿童通过同化、融合或分化的方式与周围社会发展关系的动机,这会影响到他们的认知发展和情绪健康。沃伦科斯基等人根据语言掌握和使用情况将从瑞典返回芬兰的回流儿童分为五类:成功双语组、忠诚冲突组、文化冲击组、半语言组和反作用组。在母语、外语和数学等科目中,成功双语组和忠诚冲突组的每门科目得分较高,文化冲击组的每门科目得分都略低,半语言组和反作用组的数学成绩和外语成绩显著偏低^[38]。其可能原因在于,熟练掌握两国语言的成功双语组和对同伴和家人使用不同语言的忠诚冲突组成功运用了多样性的语言背景,从而获得平衡的双语和双文化身份,同时通过良好的语言能力融入学校体系。努力融入东道

国的文化冲击组，由于语言转换过快，更容易出现写作和阅读方面的困难。与主要照料者使用两种语言交流但没有精通母语的半语言组，其母语表达能力可能受到损害，阻碍了他们表达最深层的情感和发展更复杂、抽象的思维和语言能力，导致其经常遇到写作、阅读和数学方面的困难。与父母使用不同语言的反作用组，可以视为家庭被语言障碍分割，这可能严重阻碍亲子交流和作业辅导，从而影响儿童的学业成绩。语言除了具有交际功能外，也是儿童文化身份的标志或文化身份缺失的标志。因此，语言使用状况反映了回流儿童的文化适应方式，并直接或间接地影响着学业成绩。

三、突围超越：欧洲应对回流儿童教育困顿的策略

1. 东道国为回流儿童提供母语培训或母语班

基于 20 世纪六七十年代欧洲客籍劳工计划的“轮换原则”，一些移民接收国形成这样一种意识：大多数移民儿童在停留一段时间后，最终将返回他们的祖国。因此，必须从移民儿童的实际教育需求出发并采取必要措施，使他们既能融入本国教育系统，又能返回原籍国并融入当地的教育系统。基于这种假设，为移民儿童提供教育项目的重点是帮助其保持母语技能。在这种背景下，一些接收国为移民儿童开设了母语培训项目，甚至是母语课程。自 1973 年，德国巴伐利亚州为移民儿童开展了一项“示范试验”。根据规定，如果学校有至少 15 名学生使用同一母语，这些学生每周可以上 8 节母语课；如果因语言障碍而无法融入德语学校或只希望接受母语教学的儿童，可以进入母语班接受所有课程的教学。这些课程根据原籍国的课程内容设置，母语教师也由原籍国派遣^[39]。1977 年，欧共体委员会颁布移民儿童指令，要求成员国采取适当措施，促进母语和原籍国文

化的教学^[40]。在此背景下，许多国家如德国、西班牙、意大利、奥地利、斯洛文尼亚和瑞典等国的官方文件都明确强调“保护和促进移民儿童的母语”，一些国家在招募母语教师方面与外国建立合作关系。如 1977 年瑞典各城市规定必须为所有移民儿童提供每周两小时的母语培训，一些城市开设了所有教学都用芬兰语的课程，以至于哪种语言更适合教学成为当时的热点课题^[41]。

这种模式在当时受到客籍劳工的欢迎。他们中的一部分人想留在东道国但又不愿以牺牲自身文化身份为代价，一部分人不确定能停留多长时间，还有些人由于经历了严重的社会和文化压力而将原籍国理想化。此外，东道国的教育体系对移民儿童不利，这些儿童在东道国获得教育成功的机会微乎其微。基于这些考虑，选择母语班成为一种避险手段。据德国教育部的统计数据，1976 至 1977 学年，母语班的规模从 255 个扩大到 318 个，学生人数增加了近 2000 名，巴伐利亚州仅有 1/6 的外籍学生在德语学校学习^[42]。2/3 的希腊籍移民儿童接受了母语班教学，中学阶段的人数和比例都有所增加^[43]。事实上，如果移民儿童能够以母语完成学业并保持同等水平，这一改革将取得一项独特的成就——创建一个完全“分离但平等”的学校系统。然而，这一模式并未达到其公开声明的目标。一方面，该模式在双语的幌子下合理化了对移民儿童的隔离。移民儿童对东道国社会的脱节感和分离感增强，在母语环境中停留的时间越长，他们越难达到东道国本地儿童的学业水平。另一方面，母语课程占用了其余课程的教学时间，本国课程材料既不能让他们为转入东道国课堂或生活做好准备，也不足以让他们回到祖国后轻松地接受继续教育。由于教育准备的不充分，这些儿童成为两种语言的功能性文盲，成为“迷失的一代”。

从欧盟政策角度看，接受学校教育是各成员国移民儿童的合法权益，加强语言融合成为欧盟成员国解决移民问题的关键措施之一。



在这种背景下,一些地区针对上述问题不断革新。如德国黑森州于1995年开展了一项名为“KOALA”的项目,其核心在于将母语教学和德语课程有机结合。在该项目中,德语班教师与母语教师进行团队教学,以避免移民儿童的半语言现象,提高他们的文化认同感。该项目的母语教学主要有土耳其语、葡萄牙语以及塞尔维亚语等,并逐渐扩大到北莱茵-威斯特法伦州等地^[44]。2000年后,瑞典义务教育阶段接受母语教学的移民儿童占50%左右,只有10%的城市在特定科目中使用母语教学,大多数母语教学安排在正常上课日下午放学后。许多学校都配置了母语教师,这些老师既可以在普通课堂上,也可以在其他时间或地点,为移民儿童学习其他科目提供帮助^[45]。瑞典也是唯一具有强制性初步评估程序的国家,母语水平是评估内容之一^[46]。英国既有教授本国语言、历史、地理等科目的少数族裔学校,还有提供母语培训的星期六学校和双语教育学校^[47]。总体而言,欧洲主要接收国基于多元文化理念,采用更加灵活多样的方式为移民儿童提供多样化的选择,推动他们掌握和提高母语技能。

2. 原籍国制定回流儿童就学法律框架及政策措施

为解决移民儿童回国后的教育体制和语言适应问题,一些欧洲国家如阿尔巴尼亚、立陶宛、芬兰、拉脱维亚、爱沙尼亚、法国等国在其国家战略、法律框架和教育政策中明确针对回流儿童群体提出了教育融合措施。

阿尔巴尼亚的《2004-2015年教育战略》(The Strategy of Education 2004-2015)塑造了该国当前的教育政策框架,旨在通过课程改革将“全纳教育”原则转化为实际措施,通过学校基础课程和免费课程灵活解决微观层面的需求。《2010-2015年回流移民重新融入国家战略》(The National Strategy for the Reintegration of the Returned Migrants 2010-2015)及相应的行动计划中专门讨论了

回流儿童的教育问题,具体措施涉及地区教育局的职能、编写和分发宣传材料、通过课程政策满足回流儿童的教育需求、开设阿尔巴尼亚语和文化暑期学校、提供心理服务,以及教师培训等^[48]。关于国内立法,回流儿童的受教育权在《大学前教育法》(The Law Pre-university Education System, 2006)和《阿尔巴尼亚国民就业移民法》(Emigration of Albanian Nationals for Employment Purposes, 2011)中得到认可。前者确立了促进回流儿童全面融入、优质教育和机会均等的原则。根据后者,教育部有义务为18或25岁以下的回流学生开发阿尔巴尼亚语的特别课程,并为此创建暑期学校,制定教育特别方案以使课程内容适应他们的教育需求,以及提供心理服务使其适应学校生活。在此背景下,该国教育部出台相关管理规定。2013年,教育部颁布回流儿童取得同等学力需遵循的标准和程序。2015年,教育部发布的地区教育目录中涉及了促进回流儿童重新融入学校的具体措施,包括制定个人学习计划、弥补课程差距以及提供免费的语言课程等^[49]。

立陶宛的《经济移民管制战略》(Economic Migration Regulation Strategy)被视为对移民问题造成人口挑战的回应,概述了立陶宛移民政策的长期优先事项:促进本国移民返乡和减少外来移民,旨在通过促进本国籍移民返乡进程来解决劳动力需求问题。鉴于国家发展战略和庞大的回流规模,立陶宛政府采取一系列措施解决回流儿童教育问题。如在“学生篮子”(Student Basket)分配系统中为回流儿童设立专项资金,在《2018-2020年政府计划》中提出拨付资金用于研究回流者融合问题和制定立陶宛语言能力测试标准,设立“一站式回流儿童教育信息商店”^[50],为来自不同文化背景、需要时间适应的回流儿童组织特别课程等^[51]。芬兰也通过法定的政府转移支付资金为回流儿童及移民儿童提供基础教育预备课程(Preparatory Instruction for Basic

Education), 转移支付标准是普通学生的 2.49 倍。6 至 10 岁的儿童至少可接受 900 小时的培训, 而年龄较大的儿童至少可接受 1000 小时的培训。教师和家长共同制定个别学习计划, 融入课程从语言知识不是特别重要的科目开始。学校的自主性较强, 负责确定班级规模、课程内容以及与合作机构的合作。高等教育机构为教师提供为期 16 个周末的免费培训, 内容包括教学信息、方法和工具, 并在必要时提供第二语言培训^[52]。

其他国家的一些干预措施还涉及回流儿童的教育需求评估和过程监测。如 2012 年以来, 拉脱维亚对包括回流儿童在内的移民儿童进行定期需求评估以及参与和获得教育服务状况的监测, 包括人口统计、已获得的支持措施、困难科目和需增加的资源、跨专业支持团队结构状况等。2013 年, 内阁根据需求评估状况颁布一项含有针对性措施的新指令, 如 1 至 3 年级学习拉脱维亚语以及历史、社会等未学过的科目, 提供心理服务支持, 特定班级注册前对学生的能力进行形成性评估等^[53]。法国有效监测和评估回流儿童在校表现的措施包括具体评估工具或材料、国家测试、差异化评估指南以及形成性评估指南。爱沙尼亚的教育信息数据库专门区分回流儿童, 并在欧盟共同资助的结构发展框架中解决母语问题^[54]。

3. 地方教育当局为回流儿童开办双语学校

就地方教育当局为返乡儿童提供的特殊类型教育而言, 这些教育遵循各种不同的模式, 如在普通学校内为回流儿童单独上课, 在正规教育机构为回流儿童提供补充教学课程, 设立仅限回流儿童就读的特色学校等^[55]。其中, 专门面向回流儿童开办的双语学校为回流儿童逐渐融入社会和接受教育提供了合适的条件, 这类学校和教师采取各种个性化的教学方法促进回流儿童积极参与课堂和校园活动, 取得了良好的效果。

由于地缘和政缘因素, 希腊是阿尔巴尼亚

移民的主要目的地, 希腊大约 60% 的合法移民和 64% 的非法移民来自阿尔巴尼亚。在这种背景下, 阿尔巴尼亚的回流儿童也主要来自希腊。为促进这些回流儿童顺利完成教育过渡, 一些地区专门建立了双语学校。如阿尔萨基奥学校因其继续教授希腊语、提供特殊教育课程、具备合格的双语教师以及卓越的教育质量, 成为从希腊回国移民的首选之一。在教学语言方面, 由于继续使用回流儿童熟悉的希腊语教学, 减少了他们对新环境的不适感和因语言问题而产生的学科术语理解障碍。同时, 为帮助回流儿童掌握母语, 学校根据母语掌握程度将回流儿童分成三组学习母语和学科基本概念。双语教师精通两种语言, 能与回流儿童进行良好的沟通, 使他们更舒适、更容易理解词汇和课程内容。对于两国课程体系和教学风格的差距, 阿尔萨基奥学校的教师们努力探索不同的、有效的教学方法。例如, 通过母语、文学和数学的初步考试了解回流儿童的学业水平; 给予充分的时间和简单的教学材料, 让新到的回流儿童不因困难而感到受辱或情绪低落; 鼓励回流儿童积极参与课堂而不产生羞耻感和自卑感; 制定个性化的学习计划, 让回流儿童专注于弥补各种差距; 每月举办特色活动, 增强回流儿童的学校归属感和感受被接纳的氛围。在这种环境中, 回流儿童会找到能够理解他们内心世界的同伴, 帮助他们克服困难。总体而言, 阿尔萨基奥学校通过创造温暖、热情的环境, 充分发挥教师的支持作用, 成为回流儿童从已知社会到未知社会的过渡桥梁^[56]。

四、对我国回流儿童教育的启示

1. 制定和完善国家顶层设计和落实方案

缓解或消除回流儿童的学业适应障碍, 需要从两方面入手: 一方面, 深入推进户籍制度改革和招生制度改革, 减少因政策性因素产生的回流儿童。当前基础教育阶段入学政策均遵



从“户籍优先”的价值取向,流动人口子女一直未被纳入整体考量,这也是我国回流儿童产生的主要原因之一。《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十四个五年规划和二〇三五年远景目标的建议》中指出,要“推进以人为本的新型城镇化,强化基本公共服务保障”。在国家发展战略下,应深入推进经常居住地登记户口制度和城市公共服务均等化,推动流动儿童在接受义务教育和参加中高考等方面享有平等的权利,这是问题的根本解决之道。另一方面,出台回流儿童教育政策。从国际移民规律看,劳动力回流是经济发展过程中的必然现象。自民工潮形成以来,我国农民工回流现象一直存在。随着乡村振兴战略的推进,回流趋势将会增强。这意味着政府必须重视回流儿童群体,并将解决回流儿童教育问题作为乡村振兴的重要抓手。应将回流儿童作为除留守儿童、流动儿童之外的第三类流动人口子女予以政策支持,并在教育立法中予以落实,明确规定回流儿童的管理机构、责任主体、接收原则、资金分担和融合措施,为回流儿童重返学校提供法律支持。地方政府和学校等中微观主体应在充分调研回流儿童教育需求的基础上制定具体化的指导方案或课程草案,如制定个人学习计划、开发衔接课程、改革教学模式、心理辅导、语言支持等,以确保国家政策落到实处。

2. 强化教师指导和培训力度

国际经验表明,国家政策的实施效果取决于教师的经验和支持,如果没有识别回流儿童的教育需求,他们不会主动采取系统性的干预措施。为此,国家和地方教育机构应开展回流儿童教育政策、学业适应障碍以及干预措施等议题的教师培训,提高教师对回流儿童群体的理解、接纳和重视,以及在具体教学环境中解决回流儿童学业问题的能力。教育管理部门应采取有效措施激励教师积极关注和帮扶回流儿

童,如发放工作补贴、纳入绩效考核和职称评定体系、授予个人或团体荣誉等。同时,应充分调研教师面临的具体挑战,总结教师在班级管理、个性化辅导、分组教学、同伴协作等方面的先进经验,推动教师不断探究差异化的教学策略和开发融合性的教学材料,鼓励教师以包容并蓄的教学风格,帮助回流儿童顺利融入当地教育系统。

3. 建立回流儿童学情监测和评估系统

为系统了解农民工子女身份转化产生的中长期影响以及提高相关政策的有效性和针对性,应构建包含回流儿童在内的、共享性的农民工子女教育管理系统,以便监测和评估过程具有可比性,并加强地区间的合作。这个共同的框架应包括回流儿童的定义、监测和评估内容以及与之相关的价值观,如包容、公平和社会凝聚力等。各地方政府的监测和评估内容应包括回流儿童的总体规模、区域分布、个人背景及其流动历程等基础数据,应侧重于分析影响回流儿童学业成绩的系统性因素和作用过程,尤其是体制性和学校系统内适应障碍的分析。此外,各地应通过监测和评估,了解和推广促进回流儿童教育融入的先进经验、经典案例和创新方法系统。在实施监测和评估过程中,应采用跨文化方法和多层次方法,避免因单一方法而产生异质性偏见。通过构建一体化的监测和评估系统,为回流儿童的政策制定和跨地区合作提供依据和参考。

[基金项目:本文系国家社会科学基金教育学一般课题“农民工返乡子女学校适应困境与整合性干预机制研究”(项目编号:BFA210074)的研究成果]

汪传艳:中国地质大学(武汉)教育研究院副教授

林芸:中国地质大学(武汉)教育研究院讲师

责任编辑/孟娜

参考文献:

- [1][34]Vuorenkoski L, Kuure O, et al. Bilingualism, School Achievement, and Mental Wellbeing: A Follow-up Study of Return Migrant Children[J]. Child Psychol. Psychiat, 2000, 41 (2) : 261-266.

- [2]Orellana M F, Thorne B, et al. Transnational Childhoods: The Participation of Children in Processes of Family Migration[J]. Social Problems, 2001, 48 (4) : 572-591.
- [3]石智雷. 国外迁移劳动力回流理论研究述评[J]. 人口与发展, 2013 (1) : 29-37.
- [4][11][14]Kunuroglu F, Yagmur K, et al. Motives for Turkish Return Migration from Western Europe: Home, Sense of Belonging, Discrimination and Transnationalism [J]. Turkish Studies, 2018, 19 (3) : 422-450.
- [5]Cornelius W A, Martin P L, et al. Controlling Immigration: A Global Perspective [M]. Stanford: Stanford University Press, 1994: 191.
- [6]施蒙. 国际人才流动有哪些新趋势. <https://m.gmw.cn/baijia/2021-12/24/35403670.html>.
- [7][21]Hazzichristou C, Hopf D. School Adaptation of Greek Children after Remigration: Age Differences in Multiple Domains[J]. Journal of Cross-Cultural Psychology, 1995, 26 (5) : 505-522.
- [8]Ette A, Erlinghagen M. Structures of German Emigration and Remigration: Historical Developments and Demographic Patterns[M]//The Global Lives of German Migrants. Berlin: Springer International Publishing, 2021: 43-63.
- [9][33][48]Vathi Z, Dyci V, et al. Homeland (Dis) Integrations: Educational Experience, Children and Return Migration to Albania[J]. International Migration, 2016, 54 (3) : 159-172.
- [10]Ravenstein P E. The Laws of Migration[J]. Journal of the Statistical Society, 1885, 48: 167-227.
- [12]Cerase F P. Expectations and Reality: A Case Study of Return Migration from the United States to Southern Italy[J]. International Migration Review, 1974, 8 (2) : 245-262.
- [13]Unger K. Greek Emigration to and Return from West Germany[J]. Elastics, 1981: 290+369-374.
- [15]Wessendorf S. Roots Migrants: Transnationalism and 'Return' among Second-Generation Italians in Switzerland[J]. Journal of Ethnic and Migration Studies, 2007, 33 (7) : 1083-1102.
- [16][20]Razum O, Sahin-Hodoglugil N, et al. Health, Wealth or Family Ties ? Why Turkish Work Migrants Return from Germany[J]. Journal of Ethnic and Migration Studies, 2005, 31 (4) : 719-739.
- [17]Dustmann C. Children and Return Migration[J]. Journal of Population Economics, 2003, 16 (4) : 815-830.
- [18][24]Konzett-Smoliner S. Return Migration as a 'Family Project': Exploring the Relationship between Family Life and the Readjustment Experiences of Highly Skilled Austrians[J]. Journal of Ethnic and Migration Studies, 2016, 42 (7) : 1094-1114.
- [19]Ní Laoire C. Narratives of 'Innocent Irish Childhoods': Return Migration and Intergenerational Family Dynamics[J]. Journal of Ethnic and Migration Studies, 2011, 37 (8) : 1253-1271.
- [22]Gmelch G. Return Migration[J]. Annual Review of Anthropology, 1980 (9) : 135-159.
- [23]Scalettaris G, Gubert F. Return Schemes from European Countries: Assessing The Challenges[J]. International Migration, 2019, 57 (4) : 91-104.
- [25][29]Zevulun D, Kalverboer M E, et al. Returned Migrant Children in Kosovo and Albania: Assessing the Quality of Child-Rearing from a Non-Western Perspective[J]. Cross-Cultural Research, 2015, 49 (5) : 489-521.
- [26][37]Arslan S, Yildiz Y. School Adaptation Problem: Examining Turkish Children Born Abroad[J]. The Universal Academic Research Journal, 2019, 1 (1) : 1-10.
- [27][30]Langa C, Dumitru F. Perspective of the Romanian Remigrant Students on the Process of Adapting to the Romanian School[A]. Romania Ploiesti, International Conference 8th Edition Electronics, Computers and Artificial Intelligence, 2016-06-30.
- [28][31]Canollari A. Parents' Social Representations of Their Children's Schooling—The Case of Albanian Non-Emigrants and Returned Emigrants [D]. Oxford: Oxford Brookes University, 2012.
- [32]Cena E, Heim D, et al. Changing Places: Children of Return Migrants in Albania and Their Quest to Belong[J]. Journal of Ethnic & Migration Studies, 2018, 44 (7) : 1156-1176.
- [35]Catalano H. Socio-Educational Consequences of the Remigration Phenomenon [J]. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2015, 180 (5) : 49-54.
- [36][49]Zacellari M L, Mico H. Issues Regarding Quality Education for Returned Migrants' Children Into Albania[C]//SZELE B. Shaping the Future Through Dialogue, Quality and Education. Budapest: Kodolanyi Janos University, 2019: 119-129.
- [38][41]Vuorenkoski L. Childhood between Two Countries: Resilience and Mental Well-Being of Finnish Remigrant Children and Adolescents[D]. Oulu: The University of Oulu, 2000.



- [39][42] Rist R C. On the Education of Guestworker Children in Germany: A Comparative Study of Policies and Programs in Bavaria and Berlin[J]. The School Review, 1979, 87 (3) : 242.
- [40]Janta B, Harte E. Education of Migrant Children—Education Policy Responses for the Inclusion of Migrant Children in Europe. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1655.html.
- [43][55]Hopf D, Hatzichristou C. Migrant Workers' Children: School Problems in the Host Country and in the Country After the Return Home[A]. San Francisco, CA: The Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1992-04-20: 24.
- [44]Bingöl A S. Mother Tongue Instruction Policies towards Turkish Migrant Children in Europe[J]. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2013, 70 (25) : 1016-1023.
- [45]Butenko V, Chekmazov A. Sweden's Immigrant Integration Policy: The Role of Language[J]. Przegląd Europejski, 2020(4): 133-138.
- [46][54]European Commission/EACEA/Eurydice. Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures[R]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019.
- [47]Kaczmarek-Day A. Polish Children in Wales: Negotiating Identities in School, Church and Neighborhood[D]. Cardiff, Wales: Cardiff University, 2013.
- [50]Žibias K. Immigration Policies in Lithuania: Institutional and Legislative Developments, Challenges and Opportunities[J]. Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje, 2015, 31 (4) : 59-79.
- [51]Klementjeviene A. Lithuania as a New Country of Immigration[R]. Prague: Multicultural Center Prague, 2010.
- [52]OECD. Skills and Labour Market Integration of Immigrants and Their Children in Finland[R]. Paris: OECD Publishing, 2018.
- [53]Essomba M A, Tarrés A, et al. Research for CULT Committee—Migrant Education: Monitoring and Assessment[R]. Brussels: European Parliament, 2017.
- [56]Bajo T, Kërpaci. The Role of Environment Change on the Learning Process of Albanian Return Migrants' Children: The Case of Students at Arsakeio College[A]. 1st Albania International Conference on Education, 2013.

(上接第12页)

- [7]毛慧君, 多强. 少年儿童政治启蒙的两条线索: 自然主义教育和公民教育——基于卢梭的教育思想[J]. 少年儿童研究, 2023 (5) : 123-127.
- [8]石艳, 崔蓓. 教育数字化转型背景下的教师专业能力结构重塑[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版), 2023 (5) : 55-66.
- [9]世界慕课与在线教育联盟秘书处. 高等教育数字化变革与挑战——《无限的可能: 世界高等教育数字化发展报告》节选五[J]. 中国教育信息化, 2023 (1) : 44-60.
- [10]周自波, 蒋立兵, 等. 供给侧改革视阈下网络教育质量提升路径研究[J]. 中国电化教育, 2019 (12) : 53-60.
- [11]邵艳芬. 高等教育数字化的缘由、理念与发展理路[J]. 现代教育管理, 2023 (8) : 31-39.
- [12]刘革平, 陈笑浪, 等. 审美动机: 教育游戏的张力与困局——破茧而出的自主学习新纪元[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2023 (6) : 108-117.
- [13]曾毓逸. 以人工智能技术为核心的针对个体教育型游戏可能性研究[J]. 经济师, 2023 (6) : 213-214.
- [14]程莉莉. 教育数字化转型的内涵特征、基本原理和政策要素[J]. 电化教育研究, 2023 (4) : 53-56+71.
- [15]尚俊杰, 李秀晗. 教育数字化转型的困难和应对策略[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2023 (3) : 72-81.
- [16]康晓宇, 艾伦. 义务教育数字资源标准化研究[J]. 中国电化教育, 2023 (8) : 119-124+133.
- [17]徐芸. 项目化深度仪式教育的实践探索——以五年级《寻根·徐汇源》项目化学习为例[J]. 上海教育科研, 2022 (9) : 64-68.
- [18]郑雨焯. 数字时代的大学治理: 从碎片化到整体性[J]. 应用型高等教育研究, 2022 (2) : 8-14.