

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»**

**Институт социально-гуманитарных технологий**

**Кафедра социально-гуманитарных технологий**

*На правах рукописи*

**ОРИЕНТАЦИЯ НА СЕМЬЮ В ПЕДАГОГИКЕ МИГРАЦИИ  
АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАН**

**Выпускная квалификационная работа (аспирантская диссертация)**

**13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования**

Квалификация

**Аспирант**

**Исполнитель: В.А. Краснов,**

группа № \_\_\_\_\_

*(подпись)*

**Научный руководитель: Т.В. Фурьева,**

профессор, д.п.н. \_\_\_\_\_

*(подпись)*

**Заведующий кафедрой: ...,**

ученая степень, должность \_\_\_\_\_

*(подпись)*

**Дата допуска к защите « \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 202\_\_ г.**

**Оценка \_\_\_\_\_**

**Протокол № \_\_\_\_ от « \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 202\_\_ г.**

**Председатель ГАК \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_**

*(подпись)(расшифровка подписи)*

**Красноярск 2020**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Красноярский государственный педагогический университет им.  
В.П. Астафьева»**

На правах рукописи

**Краснов Виктор Алексеевич**

**ОРИЕНТАЦИЯ НА СЕМЬЮ В ПЕДАГОГИКЕ МИГРАЦИИ  
АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАН**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**

На соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук,  
профессор Татьяна Васильевна Фурьева

**Красноярск – 2020**

## Оглавление

Оглавление .....	3
Введение .....	4
Глава 1. Становление и развитие педагогики миграций в разных странах ...	
1.1. Миграция как междисциплинарный феномен .....	
1.2. Научные основы развития педагогики миграции .....	
1.3. Семья как субъект образовательной и социально-культурной деятельности в педагогике миграции.....	
Вывод по первой главе .....	
Глава 2. Поддержка семейно-ориентированного направления развития педагогики миграции в англоязычных странах	
2.1. Дескриптивная модель функционирования «принимающей семьи»	
2.2. Анализ практик поддержки «принимающей семьи» как субъекта образовательной и социально-культурной деятельности в педагогике миграции.....	
Вывод по второй главе .....	
Заключение .....	
Список использованной литературы .....	
Приложения .....	

## Введение

**Актуальность исследования.** В настоящее время в мире происходят глобальные инновационные процессы, которые становятся промежуточной вехой при переходе от прежних привычных моделей стабильной жизнедеятельности к абсолютно новым, к которым не были готовы многие социальные и экономические государственные системы.

По мнению многих учёных, происходит отказ от прежних, являвшихся устойчивыми авторитарных моделей, изменяются привычные культурные и социальные ценности. В результате чего одной из актуальных задач современного образования становится поиск новых решений, которые могут помочь личности найти своё место в стремительно меняющихся условиях и организовать коммуникацию с представителями иных культурно-языковых сообществ.

Особенно острой становится проблема для студентов, обучающихся и граждан, сменивших своё место обитания и переехавших на новое место жительства, мигрировавших из своего отечества.

Одновременно появляются проблемы социального и образовательного характера – инклюзия мигрантов в общество происходит недостаточно ускоренными темпами и, несмотря на наличие частных организаций, увеличение количества прибывающих из-за рубежа становится заботой государственных систем образования, которым приходится изыскивать совершенно новые образовательные стратегии для более полного и масштабного включения в социум.

Исследование стратегий современной миграционной педагогики является актуальным выходом из сложившейся ситуации в связи с тем, что мир переживает глобальные перемены, которые стали импульсом к развитию инновационных стратегий обучения.

В англоязычных странах за последнее десятилетие многократно увеличен опыт практического изучения заявленной образовательной модели. Более

половины века потребовалось на разработку и анализ стратегий нового типа, которые превратились из вспомогательных средств развития личностных знаний, умений и навыков в единую практическую эффективную самообразовательную структуру, не требующую поддержки извне.

Однако проблема обучения мигрантов языку всё ещё далека от полного разрешения. Тревожность вызывают возникающие проблемы в США и Великобритании, на тех территориях, где проблема коммуникации не была рассмотрена в числе приоритетных за последние годы. Низкий уровень лингвистического образования приводит к проблемам в коммуникации с носителями, в результате чего появляются эмоциональные и психологические языковые барьеры, которые сдерживают развитие отдельной личности и сообщества в целом.

Соединённые Штаты Америки, Канада и страны Содружества наций в составе Объединённого королевства Великобритании и Северной Ирландии, Австралии, Новой Зеландии и союзных стран неоднократно переживали волны миграции, и если страны-участницы Содружества разрешают возникающие трудности консервативно – путём упреждения въезда или усложнения политики по отношению к беженцам и переселенцам, то в Штатах проблема стоит более остро: достаточно высоким остаётся количество иностранных трудящихся, которые не готовы изучать английский язык. Это создаёт барьеры для инклюзии в условиях принимающей страны, что может быть решено лишь общими усилиями общества и государства.

Поиск решения проблемы приводит к определённому результату. Так, в связи с крайней мобильностью участников образовательного процесса, особенностями, связанными с культурной и социальной адаптацией, психологическими трансформациями при изучении языка в условиях стресс-факторов и кросс-культурного шока, всё более развивается глобальный тренд на усиление информальных аспектов языкового образования. Однако оно широкоформатно, связано не только с лингвистической стороной, но и с особенностями культуры, религии, социальной политики и т.д. Для

полноценного внедрения субъекта в общество необходимо более тщательно синтезировать подходы и наработанный различными государствами опыт в данной сфере. Как следствие, необходимо проанализировать основные стратегии поддержки семейно-ориентированного направления развития педагогики миграций, которые могут быть применены на практике, в том числе с адаптацией технологий, использовавшихся ранее в формальном образовательном процессе.

В теории и практике российского образования как раз ощущается острая нехватка в применении апробированной за рубежом действующей модели проживания в семье, отсутствует его параллель, однако в туристической отрасли данный феномен был своеобразно интерпретирован в экономических интересах, что отразило стратегию подхода к обучению мигрантов, к примеру, в Великобритании.

Развитие научного направления «мигрантская (миграционная) педагогика» отражено в работах отечественных исследователей, относящихся к педагогической школе Бондаревской Е.В. (Гукаленко О. В., Сухорукова Л.М., Галоян Я.Э. и др.).

Параллельно происходят и компаративистские исследования в педагогике миграций. Так, к примеру Геворкян М.Л. исследует данное ответвление компаративистики на протяжении уже более чем десятилетия.

Концепция информального языкового образования наличествует в работах таких отечественных исследователей, как А.А. Колесников, Т.В. Лискина, Н.С. Паульзен и других.

Личностно-ориентированный подход к развитию, воспитанию и образованию детей-мигрантов, как основа миграционной педагогики, встречается во многих работах отечественных исследователей. (Е.В. Бондаревская, Л.И. Болдырева, А. В. Мельничук, Л. Г. Ткач и др.)

Педагогика свободы как теоретико-методологическая основа развития детей-мигрантов в поликультурном пространстве стала основой целого ряда исследований. (О. С. Газман, О.В. Гукаленко).

Исследование национального коммуникативного поведения также отразилось в науке в рамках контрастивной лингвистики (И. А. Стернин), равно как и лингвострановедческая подготовка и воспитание учителей нового поколения (Е. В. Бондаревская, Н. Г. Сикорская, В. А. Слостенин, Е. Н. Шиянов).

В современных исследованиях информальной модели языкового образования за рубежом отражены проблемы языковой идентичности (Ф. Бенсон, Г. Баркхейзен, Г. Браун, Дж. Джексон, Р. Митчелл, К. МакМанус, Н. Трейси-Вентура, Р.Л. Шивли, Т. Сато), общие аспекты обучения за рубежом в рамках инклюзии в социуме (Л. Дюперрон, Д. Гарднер и С. Визерелл, К. Изабелли-Гарсия, Дж. Боун, Д.П. Дьюи, С. Кинжинжер, С.М. Найт, Б. Шмидт-Рейнхарт, С. Лапкин, Д. Харт и М. Свейн, Р. Мартинсен, У. Бейкер, Дж. Дженсон и М. Ховард, П. Меара, К. Танака и Р. Эллис, Б.Л. Сэвидж, Э. Трентман, С. Борг, Т. Поаг и Дж. Сперандио, Л. Ли, С. Ли)

Вопросы профессиональной подготовки специалистов в процессе зарубежного образования рассмотрены в исследованиях Х. Аллен, Г. Баркхейзен, Ф. Бенсона, Д.М. Канг и др.

Проблемы взаимодействия мигранта и принимающей стороны раскрыты в работах Дж. Коулмэн, М. Иино, Дж.Г. Орме и Д.Дж. Черри, С.Р. Родригез и Д. Корнет-Роузиз, и в трудах Дж. Шмидт-Рейнхарт, С. Галуччи, А. Павленко, И. Пиллер и К. Такахаши, С. Романелли, Р.Л. Оксфорд, Г.П. Акуна, М.С. Хернандес и А.Л. Смит, Д. Темудо, Д. Пейдж и Р. Бенандер и др., в которых рассматриваются вопросы ценностного взаимовыгодного сотрудничества мигранта и принимающей семьи, разработана структура, общее содержание и основные критерии, которых необходимо придерживаться педагогу при взаимодействии с семьёй, а также те из них, которых следует избегать. В научных исследованиях рассматриваются отдельные аспекты сотрудничества в области информального образования, в частности: проблема подготовки специалистов, представляющих принимающую семью (Дж. Р. Браун, П. Бодикотт и У. Крю, М. Инграм, Д.П. Дьюи, Р.А. Мартинсен, М. Майнс, Р. Серрано и др.), педагогов для обучения за рубежом (Х. Аллен, Г. Баркхейзен, Ф.

Бенсон, Р. Шивли, Е. Ларсен-Остермарк, К. Васкес, Й. Жао, Т.И. Бекаревич), специалистов по работе с будущими мигрантами (Дж.Х. Кубиллос, Е. Трентман и У. Диао, С. Кинжинжер, К. Изабелли-Гарсия), студентов к взаимодействию с семьёй принимающей ячейки общества (С. Шири, Ф. Бенсон, С.Р. Джувеланд и др.).

Самостоятельной работой обучающихся занимались многие исследователи, делая акцент на том, что информальное обучение подразумевает под собой индивидуальность и персонификацию. Представителями данной ветви можно назвать практически каждого из вышеупомянутых учёных, однако основными являются Р.К. Белнап, Д.П. Дьюи, П.Р. Штеффен и Дж.Х. Кубиллос, которые изучали саморегулирование обучающихся; эффективность самостоятельной работы изучали Дж. Боун, К.Дж. Вайт, Т.В. Фуряева, З. Дорней изучал принципы самоуправления, Р.М. Вонг – саморазвитие в ходе изучения второго языка, В.П. Авени полагался на самостоятельность самого субъекта в информальном обучении за рубежом.

Однако обзор материалов в области заявленной проблемы привёл к выводу о том, что упомянутые научные работы, несмотря на их теоретическую и практическую значимость, преследуют иные цели и задачи, в связи с чем не могут дать полного определения педагогических особенностей возникновения, развития и функционирования информального образования в англоязычных странах и возможном применении положительного наработанного в англоязычных странах опыта международных образовательных программ в отечественной практике. Вследствие этого нами выявлен ряд противоречий между:

– объективной необходимостью развития современного инновационного подхода к обучению профессиональных кадров, готовых к взаимодействию и сотрудничеству с мигрантами и недостаточной заинтересованностью учебных заведений педагогического и рекреационного профиля на данную подготовку.



– необходимостью профессиональной подготовки будущего представителя принимающей семьи и отсутствия разработанности педагогического обеспечения данного процесса.

– потребностью в наличии подготовленных к взаимодействию семей и неудовлетворенностью данной потребности на профессиональном уровне

– обширным опытом по работе с принимающими семьями, накопившимся за рубежом, с одной стороны, и отсутствием знаний о нём, недостаточной востребованностью и слабым внедрением в отечественную педагогическую практику, с другой стороны.

Выявленные противоречия позволили определить проблему исследования.

**Научная новизна** заключается в том, что впервые внедрены в научный оборот многочисленные англоязычные источники, которые ранее не анализировались отечественными исследователями. В процессе их актуализации были расширены знания по теории и практике работы специалистов в сфере обучения мигрантов иностранному языку в условиях проживания в семье.

В исследовании рассмотрены и проанализированы зарубежные тенденции развития **педагогике миграций**, раскрыты социальные, педагогические, психологические и лингвострановедческие аспекты, также проработана практика особенностей обучения иностранных граждан для адаптации в условиях принимающей страны, описаны подходы и методы работы с различными группами мигрантов. К тому же в ходе изысканий выяснилось, что на законодательном уровне отсутствует определение понятия «мигрант», в связи с чем данное понятие было рассмотрено в контексте образовательного поля и реалий педагогической системы.

В работе даётся широкий анализ понятий «информальное образование», «проживание в семье», «принимающая семья», «мигранты», раскрыты социокультурные, образовательные, педагогические и психологические аспекты этих понятий; изучены зарубежные теории качественного и количественного анализа исследований в области изучения проживания в семье, освещается опыт форм работы в условиях принимающей семьи с различными типами мигрантов.

**Степень научной разработанности проблемы.** Современные англоязычные разработки по данной теме достаточно обширны. Известны работы многих педагогов, психологов, социологов, лингвистов и представителей смежных научных областей, которые анализируют проблемы обучения мигрантов за рубежом в русле педагогики миграций и воспитания чувства патриотизма, чувства долга и духовно-нравственной культуры, что неотделимо от изучения языка. Ведётся организационно-просветительская деятельность педагогами, социальными работниками.

Среди современных зарубежных исследователей, работающих над развитием языкового образования, возможно назвать Марка Майнса, Сару Рэйчел Джувеланд, Кристину-Изабеллу Гарсиа, Селесту Кинжинжер, Филиппа Бенсона. Вопросы, касающиеся информальной модели, нашли свое отражение в трудах таких исследователей, как Виктория Марсик и Карен Воткинс, Пьер Бурдьё, и других.

Проблемы и особенности применения информальной модели в рамках принимающей семьи освещены в трудах ученых Д.П. Дьюи, У. Бейкера, Р.А. Мартинсена, Р. Серрано и др.

Отдельно подчёркивается вклад в изучение и анализ тенденций развития языкового образования специалистов международных языковых программ, для которых необходима международная миграционная виза «J-1»; экспертов Государственного университета Калгари, австралийских университетов в Сиднее и Мельбурне и др.

Глубоко исследовали компетенции, формируемые в русле педагогики миграций Р.П. Мильруд, Е.Т. Черчилль, М.А. ДюФон, в частности компетенцию чтения изучали К. Фрейзер, Д.П. Дьюи, Г. Доман, Л. Ли и С. Ли, Л. Вей и др.; устно-коммуникативную (говорение) С.Л. Андерсон, Е.В. Белтран, П. Авелло, Ф. Ди Сильвио, А. Донован и М.Е. Мэлоун, М. Ист, Б. Фрид, А. и П. Голато, М. Хуан-Гарау, Д. Ларсен-Фримэн, М. Мюллер, К. Перес-Видал, Л.К. Парсиева, Л.Б. Гацалова и др.; устно-перцептивную (аудирование) Дж.Х. Кубиллос, Л. Чиффо и Ч. Фан, Х.К. Мора и др.; письменно-коммуникативную (письмо) К.

Арнетт, Б. Фрид и Н. Лазар, Х. Салазар-Ногера и Х.И. Прието-Арранц, М. Вальс-Феррер, М. Сасаки, В.С. Сокирко, П.В. Сысоев и др.; межкультурные компетенции изучали М. Байрам, А.Николс и Д. Стивенс, С.М. Найт и С. Моршиди, С. Шири, Г. Чен и др.; социолингвистические П. Мёрдок и Б. Адамсон.

Результаты и влияние информального обучения за рубежом на субъект миграции исследованы многими авторами, среди которых А.Л. Баро и Р.С. Серрано, Д.Е. Дэвидсон, Дж. Дженсен и М. Ховард, Дж.Ф. Кронхольц и Д.С. Осборн, Д. Темудо, Д.Пейдж и Р. Бернандер, С.М. Бэкон, А. Бивен и Х. Спенсер-Оати, К. Вард и А. Рана-Дейба.

С позиции методов исследования также существует достаточное количество исследований, так общей методологией занимались Х. Аллен и К. Херрон; исследованием качественных методов занимались С.М. Бёрд, Дж. Корбин и А. Штраусс, М. Лихтман, Т.Р. Линдольф и Б. Тейлор и др., а количественными Дж.У. и Дж.Д. Кресуэлл, С. Мерсер, Дж.Р. Шорт вместе с А. Бониче, Й. Ким и П.Л. Ли и др. Смешанным методом занялись Дж.Г. Бриггс, К. МакМанус, Р. Митчелл и Н. Трейси-Вентура.

Вместе с тем, при изучении публикаций по данной тематике выявлена недостаточность данных о применении **технологии** поддержки семейно-ориентированного направления развития педагогики исследуемого типа в России. В современных российских научно-практических источниках акцент делается на языковых особенностях в среде домашнего обучения или в работе частных лингвистических школ. В отечественной литературе по социологии и педагогике недостаточно внимания уделяется возможностям применения данной технологии на государственном или региональном уровне, в том числе для необходимой педагогической деятельности и апробации результатов представителями государственных учреждений. Единые методологические основы для внедрения на данный момент так и не разработаны.

Внедрение образовательной стратегии на региональном и муниципальном уровнях невозможно без определения подходов к оценке целесообразности

обучения в принимающей семье, определения механизмов контроля и мониторинга за осуществлением данного вида деятельности, переданных на исполнение негосударственным организациям в рамках языкового образования. Отсутствие целостной концепции использования проживания в семье для совершенствования языковой грамотности мигрантов и предопределило содержание научной работы.

**Цель** нашей работы заключается в том, чтобы выявить особенности развития теории и практики педагогики миграций в англоязычных странах, проанализировать ее семейно-ориентированную тенденцию, дать теоретическое обоснование возможностей использования в отечественной миграционной педагогике.

При постановке **задач** оказалось необходимо:

1. Выявить современные тенденции в развитии педагогики миграций в мире;
2. Раскрыть научные основы развития современной педагогики миграций на примере США, Великобритании, Австралии;
3. Выявить и охарактеризовать сущность семейно-ориентированной концепции в развитии миграционной педагогики;
4. Определить содержание и принципы организации информального языкового образования мигрантов в «принимающей» семье;
5. Охарактеризовать дескриптивную модель информального языкового образования мигрантов в «принимающей» семье;
6. Выявить общее и особенное при анализе реальных практик поддержки «принимающих» семей в англоязычных странах.

**Объектом** был избран процесс развития отечественной и зарубежной миграционной педагогики.

**Предметом** стало семейно-ориентированное направление развития миграционной педагогики в англоязычных странах (США, Великобритания, Австралия).

**Методы исследования.** Выбор методов непосредственно коррелирует с принципами объективности и причинной обусловленности педагогических и общественных процессов, происходящих в современном обществе повсеместно. Основными методами исследования были избраны нижеперечисленные.

**Теоретические:** анализ, синтез, обобщение, интерпретация, сравнение и сопоставление педагогической, социологической, языковедческой и лингвистической литературы по данному вопросу.

**Эмпирические:** контент-анализ, анкетирование, обобщение опыта, корреспондентский метод, описательный метод, метод перевода аутентичной литературы.

**Статистические:** количественная обработка, качественный анализ результатов исследований, графические и табличные интерпретации.

**Этапы исследования.** Работа проводилась в несколько этапов и осуществлялась в течение 2017-2020 годов.

На первом этапе (2017-2018, подготовительном) была определена область научной работы; проводилось изучение и анализ психолого-педагогической, социологической, лингвистической, лингвострановедческой и языковой зарубежной и отечественной литературы; проводилось формирование предполагаемых гипотез исследования, которые в последующем свелись в одну рабочую гипотезу эффективности информального языкового образования в условиях проживания в семье при глубоком изучении, обобщении, анализе и внедрённом позитивном опыте, накопленном зарубежной педагогической наукой, и подобного рода практикой, в процессе были определены цель и задачи.

На втором этапе, основном (2018-2019), было осуществлено изучение зарубежной и отечественной литературы по теме; был обобщён и проанализирован опыт работы с различными группами мигрантов в процессе изучения иностранного языка и педагогической практики.

На третьем этапе, завершающем (2019-2020), была проведена систематизация и обобщение результатов, оформлены материалы научной работы.

**Теоретико-методологической основой** стали **конструктивистский, этнопедагогический и культурологический подходы**, реализовавшиеся в положениях о взаимообусловленности процессов культурно-образовательной адаптации и социализации личности в системе общественных отношений посредством информальной модели функционирования «принимающей семьи» в разных странах и воспроизводстве их в официальных и неофициальных связях в социуме через призму речевого наполнения, базирующегося на знании языка, являющегося для мигрантов иностранным.

Источники исследования составляют шесть основных групп:

1. Документы международного уровня (ЮНЕСКО); законодательные и нормативные документы (РФ, США, Великобритании, Австралии и Ирландии);
2. Web-сайты из глобальной сети «Интернет» по миграционной политике МВД РФ, Государственного департамента США, Великобритании и Австралии;
3. Результаты научных исследований;
4. Материалы отечественных и зарубежных научно-педагогических, психологических, социологических журналов;
5. Монографические исследования, посвященные разным аспектам миграционной педагогики;
6. Педагогические пособия, рекомендации, методическая литература для членов принимающей семьи, работников социальных, образовательных учреждений.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в раскрытии способов влияния на эффективное изучение иностранного языка в рамках миграционной педагогики, что вносит существенный вклад в разработку проблем сравнительной педагогики, в частности, в педагогическую и социально-гуманитарную теории обучения в группах и коллективах.

**Практическая значимость** работы состоит в полученных научных выводах, которые:

– позволяют получать более эффективные результаты в обучении мигрантов и их последующей аттестации в организациях соответствующего профиля и адаптации к условиям миграции;

– способствуют более полному и целостному пониманию единой концепции обучения в семейном коллективе, инклюзии принимающей семьи как ячейки общества и социализации её условных представителей (мигрантов) в системе общественных отношений в новой для них действительности, воспроизводству положительных отношений к проживанию в семье в социуме;

– могут служить в качестве научно выверенной основы для разработки федеральных, региональных и муниципальных программ по педагогической поддержке семей, готовых к осуществлению инклюзии и интеграции мигрантов при обучении иностранному языку.

– обеспечивают решение задач методического характера. Так, к примеру, могут быть составлены пособия по социальной педагогике преподавателями кафедр социально-гуманитарных технологий, общей и социальной педагогики и психологии, а также проведены лекции и практические занятия. Материалы могут быть использованы при подготовке и переподготовке кадров социальных работников в соответствующих учебных заведениях; различными ведомствами для обоснования и реализации конкретных социально-направленных проектов по ликвидации безграмотности среди различных групп мигрантов.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. В связи с ростом интолерантных установок, явной выраженности этнической идентичности у определенной группы мигрантов возрастает актуальность поиска оптимальных путей социокультурной адаптации в рамках педагогики миграций с привлечением неинституциональных форм образования.

2. Выявлена семейно-ориентированная тенденция в развитии педагогики миграций в англоязычных странах в русле конструктивистского подхода.

3. Сущность семейно-ориентированного подхода в педагогике миграций заключается в актуализации информальных аспектов в организации языкового образования мигрантов, т.е. включения семейного контекста принимающей страны, обогащения его социокультурными аспектами.

4. Дескриптивная модель информального языкового образования в принимающей семье представляет собой систему целевых, деятельностных и оценочно-результативных компонентов.

5. Главным участниками процесса организации поддержки семейно-ориентированного направления развития миграционной педагогики выступают принимающая семья, администрация программы и мигрант.

6. В изучаемых странах существуют различные типы специализированных программ языкового образования мигрантов в семьях, они различаются по финансовому участию государственных, коммерческих и некоммерческих структур, способами набора и характером организации самого процесса обучения. Есть ряд отличий в организации педагогического сопровождения принимающей семьи.

**Апробация результатов.** Содержащиеся в исследовании положения и выводы были изложены, обсуждены и получили одобрение в ходе выступлений с научными сообщениями на научных конференциях в городе Красноярск (2017 – 2019), на заседаниях Учёного совета и кафедры социально-гуманитарных технологий Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева (2017 – 2019 гг.), а также в учебном процессе Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева и Красноярского колледжа сферы услуг и предпринимательства при чтении курсов «Социальная педагогика», «Английский язык в профессиональной сфере» для специальностей «Гостиничный сервис» и «Туризм».

**Публикации по теме.** Научная деятельность отмечена в межвузовских аспирантских научно-педагогических чтениях «Наука и современность – 2019», проведённых ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и



технологий имени академика М.Ф. Решетнёва» 19.04.2019 на кафедре психологии и педагогики института социального инжиниринга [115], в двенадцатой международной научно-практической конференции молодых учёных «Инновационные тенденции развития российской науки», состоявшейся 8-9 апреля 2019г. при поддержке Министерства сельского хозяйства Российской Федерации и Департамента научно-технологической политики и образования под руководством Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Красноярский государственный аграрный университет» и при активном участии Всероссийского совета молодых ученых и специалистов аграрных образовательных и научных учреждений, а также Совета молодых ученых Красноярского ГАУ [240], в международной научно-практической конференции «Теоретические и прагматические аспекты формирования сущности человека в образовательном пространстве», организованной институтом социальных и гуманитарных технологий «Московского государственного университета технологий и управления им К.Г. Разумовского (ПКУ)» в Москве, состоявшейся 5-6 декабря 2019 г.

Авторские статьи опубликованы в материалах отечественной научно-практической конференции «Инновационные тенденции развития российской науки» [240], международной «Теоретические и прагматические аспекты формирования сущности человека в образовательном пространстве», в электронных сборниках и в журнале «Мир человека», имеющем статус ВАК [239].

Результаты нашего исследования также опубликованы на английском языке в рамках Международной конференции по экономическим и социальным тенденциям устойчивого развития современного общества ICEST-2020, состоявшейся 20-22 мая 2020г., в журнале European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, проиндексированном в Web of Science (WoS) Clarivate Analytics [83].

**Структура и объём диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и приложений, в общем количестве на **131** **страницу**.

# **Глава 1. Становление и развитие педагогики миграции в разных странах**

## **1.1. Миграция как междисциплинарный феномен**

В данном параграфе рассмотрено понятие миграции с позиции разных наук, а также трактовки понятия «мигрант», «толерантность по отношению к мигранту», особенности отношения к мигрантам в принимающей стране. Исследования современных ученых, политиков затрагивают разные аспекты: предпосылки и эффекты миграции, особенности миграционной политики; категории мигрантов; отношение к миграции, межкультурное общение в контексте преподавания иностранного языка мигрантам, языковое образование

В настоящее время человечество проходит уникальную фазу своего существования: преобразования в обществе не только трансформируют психологию взаимоотношений, но и формировавшиеся веками глобальные культурные связи. Меняются как сложившиеся полюса геополитики, так и региональное равновесие целых государств. В сложившихся обстоятельствах на передний план межнациональных стратегий взаимодействия выходит потребность разработки инновационной системы ценностей.

Подобная система должна аккумулировать в себе основы современной модели жизнедеятельности человека, которыми становятся глобальные поведенческие принципы, культурное и психологическое влияние, зависимость от внешних условий. Именно в рамках межнационального взаимодействия появляется необходимость в обеспечении совершенной стратегии межэтнической и интернациональной языковой деятельности. В контексте реализации данной задачи важно изучать зарубежный опыт коммуникации, социализации и социокультурного развития, формирования психологического климата, других кажущихся малозначительными аспектов.

Мильруд Р.П., Сафонова В.В., Козырев В.А., Борг С. и другие учёные полагают, что именно языковое образование является определяющим показателем развития государства в целом и интеллектуального развития

гражданина в частности [248, 258, 236, 41]. Педагогика миграций в принципе основывается на языковом сегменте образования, ведь в процессе лингвистического образования субъект познаёт ключевые моменты речевой коммуникации, и экстралингвистическую составляющую, включающую в себя культурологический, поведенческий, проблемный, структурный и другие подходы, являющиеся совокупностью соответствующих методологических приёмов. Впоследствии человек, как метаединица, становится гарантированно конкурентоспособным специалистом на рынке труда в чужой стране.

Как следствие намечающегося прогресса в открытии государственных границ, резко возрастает количество людей, стремящихся изучать иностранные языки за рубежом. Их целью становятся как простейшая коммуникация, так и вынужденная необходимость оформления полноценного языкового пространства, актуализирующего сферу рабочей деятельности и экстралингвистических процессов. Выполнение же личностной цели совпадает с государственными стратегиями развития и неминуемо приводит к необходимости трансформации и расширения межгосударственных контактов.

Барбара Шмидт-Рейнхарт подчёркивает преимущества социального взаимодействия, т.к. оно предлагает немедленное внедрение в культурно-лингвистическую среду, где обучающийся одновременно находится под защитой принимающей страны [175]. Однако Е. Крилок, Т.М. Дервинг, С.С. Магнан и У.П. Риверс ставят под сомнение данное преимущество [63, 135, 166]. Они полагают, что языковое обучение становится единственной причиной участия в процессе педагогики миграций. Хотя многие исследования фокусируются на культурных и общественных факторах.

Очень часто мигранты, прибывшие в страну изучаемого языка, становятся сильно подвержены эмоциональной составляющей по причине нехватки настоящих, прочных связей с исторической родиной и семьёй, оставшейся за рубежом. Они пресекают все попытки насмешек в их сторону и стараются не быть изгоями, а наоборот, пройти инклюзию в принимающее сообщество. Присутствие мигрантов, однако, зачастую становится причиной локальных

возмущений и конфликтов. В результате для воспитания гражданской ответственности и толерантного отношения к другим культурам необходимо дать педагогические ответы на присутствие мигрантов.

Ответы кроются в отвержении локальными сообществами мигрантов. Если в целом ситуация может выглядеть удовлетворительной, то накапливающиеся внутри процессы могут вылиться в крайне негативные последствия. Мигрантам приходится постоянно оставаться в активной фазе, они заведомо находятся под пристальным вниманием окружения, в какой бы социальной роли ни находились. Многие в результате бросают трудовую деятельность, их академические успехи становятся отрицательными. Обеспеченные мигранты стараются поместить своих детей в частные учебные заведения, чтобы оградить от эмоционального и физического насилия со стороны их сверстников [257].

Решением данных проблем занимаются различные организации на различных уровнях, однако помещение мигранта в заведомо толерантные условия и организация педагогической поддержки семейно-ориентированного направления уже стала значимой для развития миграционной педагогики в таких странах как Соединённые Штаты Америки и Австралия.

От педагогики миграций в современном мире зависит многое. Решение проблем может быть достигнуто различными путями, в том числе воспитанием и обучением не только самого мигранта, но и его принимающего окружения. Основой стратегии становится педагогика социокультурного единства, деятельность, связанная с инклюзией мигрантов в принимающее сообщество [261].

Исследователи в области миграции расходятся во мнениях. Ранее бытовавшее мнение о необходимости воспитания толерантности в обществе оказывается в меньшинстве. В связи с поведением мигрантов, прибывающих в принимающее сообщество и устанавливающих там свои порядки, приходится менять стратегию поведения, прежние стратегии воспитания уже не работают. Потому на первый план выходит воспитание самого мигранта. Так за рубежом уже широко признано, что воспитание мигранта необходимо, и оно должно

начинаться ещё до его миграции в принимающую страну. Нарботанный педагогический опыт подтверждает это суждение и практика программ по международному обмену не может не учитывать растущий негатив по отношению к отдельным представителям этнических групп. Однако необходимо учитывать и особенности культуры и социума, которые заложены в представителях миграции, необходимо сохранять их социокультурную идентичность.

Впоследствии будет идти речь о культурном шоке и его эмоциональных последствиях для мигранта, однако необходимо кроме эмоциональной также учитывать и информационную составляющую субъекта. Необходим поиск адресной поддержки и педагогической профилактики пробелов, которые могут возникать в подготовке к самореализации «Я»-концепта в поликультурном сообществе [271].

Х. Аллен, С. Шири и Б. Шмидт-Рейнхарт пришли к выводу о том, что, несмотря на вопрос к качеству языкового обучения, во многих случаях миграция – единственный путь, через который возможно пообщаться с носителями и установить прочные связи, которые в дальнейшем могут стать неоспоримым преимуществом по достижению личных и межгосударственных целей [4, 178, 175].

Ф. Ди Сильвио индивидуализирует процесс и добавляет, что при обучении мигрантов американского происхождения в течении семестра испанскому, китайскому и русскому языкам обнаружилась сильнейшая взаимосвязь между удовлетворенностью проживанием и развитием устных навыков: «даже если не научишься языку, научишься, как жить счастливо» [72].

Филипп Бенсон проводил исследования в гендерном отношении к данному понятию. Так ученицы младшего возраста из Гонконга осуществляли самообразовательный процесс на протяжении семестра на территории Австралии. Главной инновацией и особенностью оказалось то, что проживание в условиях миграции являлось для них ключевым элементом комплексной и уникальной авторской технологии. В результате выяснилось, что

взаимоотношения с принимающей стороной оказались для девочек в большем приоритете нежели самостоятельность или сам процесс обучения [30].

При этом Селеста Кинжинжер добавляет, что не важно, насколько готова принимающая сторона принять человека из-за рубежа, важно, как покажет себя сам этот человек – от этого и необходимо отталкиваться [107]. С ней солидарна и Хизер Аллен, заявляя о том, что всё зависит от инициативы человека из-за рубежа и восприятия прочими представителями среды обучения [4].

На примере Австралии Джилл Блэкмор утверждает, что частью международной образовательной культуры стала австралийская еда. Одним она пришлась по вкусу, другие её полностью отвергли. Иным фактором, оказавшим влияние на участие в программе, оказалась коммерческая составляющая и, в частности, отсутствие взаимодействия из-за культурных различий [37].

Согласно неофициальной классификации зарубежных исследований, описанной Джилл Блэкмор в работе о проживании международных мигрантов в Австралии, образовательные мигранты делятся на несколько категорий:

1. «Космонавты» – подготовленные мигранты, которые на родине получили максимум информации о предстоящей программе.
2. «Парашюты» – неподготовленные участники, которые небрежно отнеслись к подготовке и имеют мало информации об условиях и правилах.
3. «Спутники» – категория обучающихся, которые зависимы от учебного заведения, администраторов или иных представителей международных программ.
4. «Дикие гуси» (*от яп. Kirogi*) – мигранты, путешествующие в сопровождении родственников.

Каждая из категорий, как следует из описания, является приоритетной для одного или другого типа темперамента. Особый статус относящихся к последней категории международных мигрантов-учеников младших классов в силу их возраста заставляет государства вводить ограничения на возможность учебному заведению предоставлять проживание без сопровождения родственников. В документах, сопровождающих программу, сообщается о том, что с семьёй,

оставшейся на родине нельзя видеться, нельзя приглашать в гости на выходные и т.п. Это крайне негативно сказывалось на эмотивности участников.

Более ранние исследования касались тревожности мигрантов, которая оказывала негативное влияние на желание переехать в другую страну в целях изучения языка даже на короткий промежуток времени, так Х. Гутель полагает, что эмоциональная окрашенность в принципе жизненно необходима для изучения языка [91]

Другие исследования, сфокусированные на эмоциях при изучении второго языка и использования его во взаимодействии с языковой идентичностью, базируются на предположении о том, что указанный процесс вовлекает эмоциональные ресурсы в личность и формируемые сообщества, что может быть поддержано, подвержено сомнению или полностью быть отрицаемо в ходе опыта изучения второго иностранного языка. [43, 86, 153, 157, 160] Исследования по обучению за рубежом, объединившие отзывы участников, приоткрыли переплетения эмоционального характера взаимодействия второго языка с вопросами идентификации личности [31, 97, 106, 155, 13], в результате чего наш отечественный исследователь А. Павленко выдвинул теорию лингвистического объединения, базирующуюся на различных ролях эмоций в ходе социализации родного и изучения иностранного языка позже в жизни [157].

Он предлагает перенести эмотивность из дошкольных учреждений на более поздние варианты изучения языка во взрослой жизни. Опыт познания языка за границей усилит впечатления, в особенности если человек впервые отправляется обучаться во внеаудиторных условиях.

Филипп Бенсон заявляет о том, что проблемы в изучении языка за рубежом кроются в первичных неудачах и закомплексованности [30]. А. А. Павленко добавляет, что некоторые учащиеся испытывают трудности в понимании эмоциональной экспрессии и в передаче собственных чувств [157]. Обесценивается «само»личность. Участники пытаются понять «себя», кто они есть на новом для них месте [13].



Эпизоды взаимодействия с носителями вызывают бурные эмоции, порой и негативные. Например, в общественных местах, где почувствовали дискриминацию, унижение и т.п. В особенности, когда взаимоотношения с семьёй оказываются под угрозой. Данный фактор особенно важен для исследований, так как он резко негативно влияет на политику миграций в общем и миграционную педагогику, в частности.

Эмотивный заряд исследует также С. Галуччи и Дж. МакГрегор. Они полагают, что эмоция имеет потенциальное влияние на итог обучения языку. Данная работа сопровождается вопросом: «Как эмоция связана с личностью в условиях обучения?» и даёт возможность продолжить исследования в этой области [84, 141].

Кстати, Х. Гутель, в ходе своих исследований подобной окрашенности пришёл не только к выводам по поводу эмотивности, как необходимого ингредиента культурного погружения, но также перешёл к другому выводу о том, что культурное погружение создаёт успех для обучения [91], а подобную высокую степень погружения в культуру как раз и могут предложить стратегии миграционной педагогики.

Сложно переоценить значимость иностранного языка в современном развитом многополярном мире. Трудно представить и отдельного человека, не владеющего минимальным словарным языковым запасом, позволяющим проводить успешную коммуникацию [165]. В англоязычных странах уже стало нормой для хорошего специалиста знание нескольких языков [15, 16, 68, 153, 160, 201].

Так, к примеру, при поездке за рубеж, если она сопряжена с трудовой деятельностью, умение общаться с представителями принимающей стороны становится важным признаком престижа, одновременно являясь и вынужденной необходимостью. Оно способствует расширению международных связей, межкультурному сотрудничеству. Но в процессе глобальной конгломерации и объединения на первый план выходит не просто лингвистическое образование, а

в большей степени умение коммуницировать, применять полученные знания и навыки в условиях ускоренного ритма жизнедеятельности. Обучение начинает приобретать практико-ориентированный характер и появляются предпосылки для развития педагогики миграций на территории страны-носителя языковой культуры и, соответственно, на территории той страны, куда вернётся мигрант после языковой практики.

Однако, прежде чем раскрывать макропедагогическую стратегию миграций, рассмотрим более обстоятельно субъект миграционной педагогики с научной точки зрения.

### Мигрант

Согласно количественным показателям, до двухтысячного года термин «мигрант» отсутствовал как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе. В прежнюю эпоху для обозначения подобного рода субъектов чаще использовались частично синонимичные обозначения «эмигрант» и «иммигрант» для выездных и въезжающих переселенцев. В наши дни соотношение использования составляет 8; 20,3; 8,3 пунктов соответственно [212].

На международном уровне понятие на данный момент окончательно не закреплено. Ранние источники, определявшие термин, были изъяты из публичного доступа в связи с их несостоятельностью в отношении определённых групп лиц, которых возможно причислить к мигрантам на основании различного рода условий, однако не являющихся по факту таковыми.

Так, к примеру, в 2004 году в связи с несоответствием международному и российскому законодательству, был отклонён законопроект, в котором под мигрантом предлагалось понимать «лицо, совершающее перемещение на новое место проживания (временное или постоянное)» [282]. Данное определение не соответствовало действовавшему на тот момент Решению Экономического Суда СНГ [283], в котором было указано, что понятие не отражено в законодательных

документах, уступая место понятиям «беженец» и «вынужденный переселенец», а единственный официальный документ на территории СНГ позиционировал данное понятие лишь в отношении отдельной категории трудовых мигрантов как «лиц и членов их семей, постоянно проживающих на территории одного государства и осуществляющих свою трудовую деятельность на территории другого» [284].

Возникли и другие сложности с определением термина. Так, к примеру, для всеобщей переписи населения необходимо учитывать количество граждан определённой страны, однако возникают проблемы при изменении правового статуса или границ государств, в результате чего при изменении границ лицо, ранее проживавшее на территории «А» перемещается на территорию «Б», одновременно никуда не перемещаясь физически. Соответственно, если человек никуда не переезжал, его невозможно считать мигрантом, т.к. он не совершал фактического перемещения. Но юридически он стал гражданином иного государства, переместившись на соседнюю территорию. Возникает неразрешимый парадокс, который, после тщательного анализа, приводит к необходимости поиска иных подходов к решению задачи.

Отвлекаясь на толкование понятия с лингвистической точки зрения, обращаемся к латинскому языку, где мигрант (от лат. «migrantis» – «переселяющийся») – это лицо, совершающее миграцию («пересечение границ тех или иных территорий со сменой постоянного места жительства навсегда или на более, или менее длительное время») [228, с.169; 280, с.123, 285].

В более широком смысле термин описывает любого человека, изредка отбывающего в иные населённые пункты для осуществления трудовой деятельности, туризма или отдыха. Также им может стать любое лицо, перемещающееся в определённые промежутки времени между несколькими поселениями, либо покидающее своё постоянное место жительства в целях трудовой деятельности (командировки), либо переселяющееся в тех же целях, при этом он снимается с регистрации в предыдущем месте проживания, а на новом месте встаёт на регистрацию по временному (постоянному) месту

жительства. Таким образом, статистические органы, вручая листы убытия и прибытия, ведут миграционную статистику на территории различных государств [255].

Обобщая и анализируя вышеперечисленные определения, синтезируем более короткое определение субъекта: мигрантом возможно именовать переселенца, меняющего постоянное место жительства на некий период времени, либо навсегда [254].

С точки зрения социологии мигранты – это представители социальных групп, члены которых осознают себя целостным субъектом поведения на новом месте жительства и обладают чувством групповой солидарности. В настоящее время в мире насчитывается около ста семидесяти пяти миллионов мигрантов, то есть «почти 3% населения нашей планеты проживают в странах, не являющихся их родиной» [279, с.5.].

Согласно статистике Организации Объединённых Наций на 2000-й год, в США проживало 35 миллионов мигрантов, в Канаде – 5,8 млн, Австралии – 4,7 млн, Великобритании – 4 млн [там же, с.6.], что составляет внушительные цифры для данной категории граждан. Учёт языкового образования данной категории если и принимался в расчёт, то имел некоторые статистические погрешности, но логично предположить, что большее число из этого количества не были способны коммуницировать на иностранном для них языке, что приводило к разного рода проблемам.

Возвращаясь к упоминанию трудовых мигрантов в Соглашении от 15.04.1994, также затрагиваем определение генеральной ассамблеи ООН, где данный вид переселенцев определяется в рабочих целях организации как «лицо, передвигающееся с места обычного проживания либо внутри страны, либо пересекая международные границы временно или постоянно по различным причинам» и предназначен для обозначения как трудовых, так и экономических, политических и образовательных мигрантов [285, с.61, 112, 123]. Главное, что для всех типов мигрантов главным является степень владения языком страны, в которой он находится. Языковая подготовка выступает на передний план как

базовый фактор адаптации и в конечном счете социо-культурной инклюзии (включения) гражданина другой страны в чужую реальность.

Речь идет о проблемам формирования этнокультурной идентичности, о многонациональном, полкультурном образовании. В частности, в исследованиях отечественных ученых, занимающихся проблемами адаптации детей из семей мигрантов, выявлены такие детерминирующие факторы как включение их и членов их семей в реальную деятельность по освоению окружающего пространства; формирование позитивного образа всех этносов, представленных в учреждениях и ближайшем социальном окружении; становление и развитие образа будущего, выстраивание жизненных траекторий и самоопределение мигрантов.

Теоретическую и методологическую основу этих исследований, составляют важнейшие принципы деятельностного, культурно-исторического (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия), историко-эволюционного (А.Г. Асмолов) подходов, а также методология гуманитарного знания о человеке, раскрываемая в работах современных отечественных педагогов и психологов.

Отечественные ученые делают вполне обоснованный вывод связи между характером становления этнической (национальной) идентичности у мигранта и характером отношений в людям другой национальности в обществе, в учреждении, т.е. речь идет о наличии и отсутствии толерантности у детей и взрослых, жителей данной страны.

В России с ее многонациональным составом и многовековой традицией совместного проживания, деятельности процессы этнической консолидации, ассимиляции и интеграции протекают позитивно. Однако серьезные перемещения представителей различных этносов по огромной территории РФ вызывают напряжение у коренных народов. Так, последние 20 лет характеризуются очень высоким естественным приростом населения Северного Кавказа, уменьшением численности населения славянских народов, существенным сокращением численности коренных народов Севера и Дальнего Востока. Сам процесс становления этнической идентичности в поликультурном

обществе – процесс очень сложный. Особенно это актуально для национальных меньшинств. Многочисленные исследования, проведенные в самых разных странах (США, Великобритании Новой Зеландии и других), показали, что у детей другой национальности формирование собственной (позитивной или негативной) идентичности ориентировано в значительной степени на групповую принадлежность.

В современной отечественной науке (философии, акмеологии, психологии, социологии, педагогике) накоплен значительный массив данных по поводу проблемы формирования поликультурной личности (А.Г. Асмолов, А.А. Деркач, К.В. Бердников, С.К. Бондырева, Р.Р. Валитова, И.Б. Гриншпун, А.А. Гусейнов, Д.В. Зиновьев, В.М. Золотухин, П.Ф. Комогоров, В.А. Лекторский, А.К. Лукина.

В настоящее время вопросы развития поликультурности личности входят в основные приоритетные направления государственной политики, в первую очередь в сфере образования. При этом поликультурность выступает как особая система взглядов, ценностей, мотивов, установок, как результат внутреннего рефлексивного осмысления этнической диверсификации общества, что выражается в стремлении человека строить отношения с собой, людьми своей и других национальностей, миром без принуждения, при конструктивном разрешении проблем и противоречий посредством выбора (Е.Ю. Клепцова).

В отечественной педагогике личности особое значение уделяется воспитанию культуры межнационального общения, национальному самосознанию. (Ю.В. Бромлей, Л.М. Дробижева, А.Ф. Даждамиров, В.С. Мухина, Ж.В. Топорков и др.).

Понятие «толерантность» в настоящее время активно используется в психологии, социологии, политологии, этнологии, конфликтологии и понимается как признание за другими права на уважение их личности и самоидентичности, т.е. готовность к принятию иных логик и взглядов, право отличия, непохожесть, «инаковость» терпимость по отношению к взглядам, обычаям, мнениям других<sup>1</sup>.

Понятие «толерантность» определяется социологами в качестве действия, как готовность принять «других» такими, какие они есть, и взаимодействовать с

---

<sup>1</sup> См.: Снежкова И.А. К проблеме изучения этнического самосознания у детей и юношества. (По материалам г. Киева и Закарпатской области) // Советская этнография. 1982. № 1.

ними на основе понимания и согласия. Понимание толерантности в контексте теории социального действия опирается на представление о том, что это свойство принадлежит всем элементам его структуры: потребностям, интересам, находит свое воплощение в идеях (как проекте движения к удовлетворению потребностей), мотивах и целях<sup>2</sup>.

В 1995 г. Генеральной конференцией ЮНЕСКО была принята «Декларация принципов толерантности», провозглашающая толерантность не только важнейшим принципом, но и необходимым условием мира и социально-экономического развития всех народов. Именно взаимная терпимость, в соответствии с этим документом, поможет избавить грядущие поколения от бедствий войны, утвердить веру в основные права человека, в достоинство и ценность человеческой личности. В этом документе описаны понятия толерантности, её политические и социальные аспекты, роль воспитания в утверждении принципов толерантности.

Реализация принципов толерантности на государственном уровне требует предоставления каждому человеку возможностей для экономического и социального развития без какой-либо дискриминации. Отчуждение и маргинализация могут стать причиной состояния подавленности, враждебности и фанатизма у дискриминируемых групп.

Особую роль в формировании толерантности Декларация отводит семье, местному сообществу, системе образования и средствам массовой информации, от которых она требует укреплять дух толерантности и формировать отношения открытости, внимания друг к другу и солидарности, содействия свободному и открытому диалогу и обсуждению (ст. 3.2).

К настоящему времени сложилось множество смыслов понятия «толерантность»: как безразличие, снисхождение, параллельное существование при невозможности взаимодействия, как расширение собственного опыта и критический диалог, и т. д.

Из всех изложенных моделей толерантности лишь последняя означает уважение других в их инаковости, признание самоценности различных мнений, поэтому данная модель в современной ситуации является наиболее плодотворной. Истинная толерантность базируется не столько на понимании непохожести, сколько на признании и принятии различий во взглядах, точках зрения, представлениях об истинности.

---

<sup>2</sup> См.: Петров В. Н. Этнические мигранты и полиэтническая принимающая среда: проблемы толерантности // Социологические исследования. 2003. № 7.

Таким образом, представители организации выделяют понятие мигранта в своём рабочем пространстве в отношении, в том числе, педагогики миграций как социально-культурной и психолого-педагогической составляющей образовательного процесса.

социокультурной среде.

Следует различать миграцию свободную (добровольную) и вынужденную. Вынужденная миграция может быть вызвана стихийными бедствиями, войнами, политическими преследованиями и т. д. Добровольная миграция связана с поиском условий для «лучшей жизни», творческой самореализации, хорошего заработка, социально-политической стабильности и т. д. В этом случае решение принимается обдуманно, после консультаций с родственниками, и происходит чаще всего в те места, где уже есть земляки, которые могут оказать помощь в первые дни, недели, месяцы пребывания на новой территории. Роль этих национальных диаспор недостаточно изучена в литературе (по крайней мере, нам не известны такие исследования), однако фактически является очень важной для решения проблем «укоренения» на новом месте.

Подробное описание проблем и процессов аккультурации – вхождения в новую культуру – проделан К. Уорд<sup>3</sup>. Она выделяет три основных теоретических и эмпирических подхода к проблеме: аффективный, поведенческий и когнитивный. Теоретические основы всех трех подходов лежат в области психологии и применяются к личности, усваивающей чужую культуру. Аффективный подход связан с психологическими моделями стресса и его преодоления и применяется для изучения состояний человека при перемещении в иную культуру и оказании помощи при адаптации к ней. Поведенческий подход описывает процессы адаптации и определяет способность соответствовать требованиям и ожиданиям окружения или эффективно взаимодействовать с новым культурным окружением. Подход с точки зрения социальной идентификации связан с теориями социальной идентичности<sup>4</sup> и уделяет основное внимание восприятию себя и окружающих, включая обработку информации о собственной группе (мы-группа) и прочих группах (они-группы).

Социальная идентификация, по мнению Тэджфела, базируется на таких процессах, как социальная категоризация и социальное сравнение, т.е. на разделении всех групп на «свои» и «чужие» и их сравнении по определенным критериям в выбор в пользу «лучшей»<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> См.: Психология и культура. под ред. Д. Мацумото. СПб, 2003. С. 657–690.

<sup>4</sup> См. Эрискон Э. Идентичность: Юность и кризис. М., 2007.

<sup>5</sup> Tajfel H. Social stereotypes and social groups // Inter group behavior / Ed. by J.C. Turner, H Giles / Oxford, 1981. P 144–167.



Для описания стратегий аккультурации недоминирующих культурных групп Дж. Берри предложил модель, в основу которой положены две переменные: стремление переселенцев поддерживать собственную культурную идентичность и важность для них контактов с культурой места пребывания. Исходя из этой модели возможны четыре базовых стратегии аккультурации. (см. табл. 5)<sup>6</sup>.

Таблица 5

Стратегии аккультурации (по Дж. Берри)

Важность взаимоотношений с другими этническими группами	Важность поддержания собственной культурной идентичности	
	ДА	НЕТ
ДА	Интеграция	Ассимиляция
НЕТ	Сепаратизм	Маргинализация

Наиболее продуктивной для обеих сторон является стратегия интеграции, однако её реализация требует определенных усилий. Эта стратегия предполагает от недоминирующих групп принять основные ценности большого общества, в то время как доминирующая группа должна быть готова адаптировать национальные институты (образование, здравоохранение) таким образом, чтобы лучше удовлетворять потребности всех групп, проживающих совместно.

Существует тесная связь между процессом аккультурации и межгрупповыми отношениями или межгрупповой напряженностью, оцениваемой через этнические стереотипы, установки и предубеждения членов группы, а также оценки ими испытываемой дискриминации и благоприятного или наоборот враждебного отношения со стороны представителей других групп.

В рамках большинства концепций интеграций наиболее успешной признаётся стратегия аккультурации – и на индивидуальном, и на групповом уровнях, и на уровне общества. Это путь к построению мультикультурного общества, в котором сохраняется широкая палитра различных этнокультурных оттенков, в противоположность так называемому «плавильному котлу» – такому варианту развития общества, когда исходная самобытность культурных меньшинств все больше и больше теряется.

Продолжительное пребывание в другой стране иногда приводит мигрантов в состояние «стресса аккультурации», описанное канадским психологом Дж. Берри<sup>7</sup>. В качестве проявлений стресса аккультурации большинство исследователей и практических психологов называют социальную дезинтеграцию, депрессивные, параноидные и тревожные симптомы. Привычный социальный порядок и культурные нормы разрушены, и человек может легко растеряться в измененной ситуации. Однако в результате

<sup>6</sup> Цит. по.: Лебедева Н. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М., 1999. С. 205–206.

<sup>7</sup> Berry J.W. Immigration, acculturation and adaptation // Applied psychology: An international review. 1997. Vol. 46 (1). P.5–34.

переживания стресса возможен и положительный опыт – оценка проблем и их преодоление.

Более сильное негативное переживание при изменении культуры описывается термином «культурный шок», введенным американским антропологом К. Обергом. Основными признаками культурного шока являются напряжение, сопровождающее усилия, необходимые для адаптации; чувства потери или лишения, отверженности и отвержения в новом сообществе; сбой в ролевой структуре, путаница в самоидентификации; тревога, связанная с осознанием культурных различий; чувство неполноценности. Обычным явлением оказывается недостаток уверенности в себе, недоверие к окружающим и психосоматические жалобы.

Исследователи отмечают, что иммигранты и беженцы достаточно быстро овладевают новыми моделями поведения и жизненными навыками, однако установки и ценности, как правило, меняются не так быстро. Как правило, молодые мигранты более гибки, чем старшее поколение, и обычно быстрее усваивают нормы и ценности новой культуры. Чаще всего, быстрее осваиваются мигранты, имеющие более высокий социальный и имущественный статус и образование – это позволяет легче осваивать новую культуру, интегрироваться в неё, отстаивать своё право на культурное своеобразие.

И всё же существует вероятность того, что успех языковой подготовки в условиях педагогики миграций зависит не только от самого субъекта образовательной деятельности, но, и даже в большей степени, от методики обучения на первичном этапе. Способность педагога заинтересовать соотносится с различными подходами, которые могут варьироваться, интегрироваться или же полностью исключать друг друга. Однако какие бы школы и их представители не влияли на педагога, основным умением представителя образования должно оставаться личное использование специализированных методов и соотнесение их друг с другом в динамике меняющегося мира и потребностей обучающегося.

Языковое образование обладает подобными методами ведения учебной деятельности. Несомненно, что оно служит основой для развития когнитивных и межсоциальных, поликультурных и познавательных, политических и экономических процессов в условиях всемирной глобализации; оно становится

не просто одним из видов учебной деятельности, но также и определенным ресурсом, базой формирования всех остальных умений и навыков на поликультурном и международном уровне.

«Небывалый спрос, – утверждает С.Г. Тер-Минасова, – потребовал небывалого предложения» [270, с.25]. И действительно, преподаватель иностранного языка в современности – наиболее востребованный специалист, новатор и одновременно наставник и основной пример для подражания на интернациональном уровне, ведь для развития глобальной коммуникации в различных сферах, начиная с области инженерных коммуникаций, нефтедобывающей отрасли и заканчивая высокоточными инновационными проектами и запусками шаттлов, требуется знание языков – как легендарная Вавилонская башня не была построена лишь из-за отсутствия коммуникативных компетенций достаточного уровня среди участников её возведения, так и современный международный проект, каким бы инновационным он ни являлся, обречён на провал в случае недостатка условий для надлежащего взаимодействия.

И.А. Бодуэн де Куртенэ, один из основоположников современного этапа развития языкознания и представитель Казанской языковой школы, чьи идеи были подхвачены Фердинандом де Соссюром, основоположником Женевской лингвистической школы и структурализма и автором «Курса общей лингвистики», считал, что изучение иных средств коммуникации – это самый настоящий активный творческий процесс. «Объяснение языковых явлений может быть только психологическим или в известных пределах физиологическим» [249, 252].

Немного иначе мыслил Е.И. Пассов, специалист в области методики иноязычного образования: «При усвоении <...> необходимо не язык изучать, а окружающий мир (иную культуру) с его помощью» [253, стр. 18].

Таким образом, подобная учебная деятельность всегда находится на грани и часто выходит за пределы области лингвистики, как только начинается речевое взаимодействие двух и более субъектов. Если углубляться, стоит уточнить, что

учёные в принципе разделяют понятия «язык» и «речь», в некоторых случаях как диаметрально противоположные [242, 263], однако в контексте данной работы понятие языкового образования является спутником понятий «речевое образование», «ораторское искусство» и иных, сопряжённых с ними.

В современную эпоху глобализации и интеграции информационно-коммуникационных технологий лингвистическое просвещение становится общедоступным, потому как право на образование – основополагающая и неотъемлемая часть гражданина согласно конституциям различных государств [277].

Иностранный язык становится необходимым для нормального функционирования экстралингвистических структур и систем. Так, к примеру, происходит интеграция в автомобильной, нефтегазовой промышленности и других отраслях, формируются совместные проекты по прокладке коммуникаций, по совместному строительству сооружений [87, 180]. Также он приобретает индивидуальную значимость с учётом стимулов, склонностей, возможностей, интересов и других особенностей субъекта обучения.

В процессе обучения происходит непосредственная персонификация и ориентация образовательной программы на определённые цели. В связи с этим происходит профессионально-ориентированное языковое обучение с целью включения субъекта в социум, при этом условно неважна длительность включения (год или десятилетие): обучающемуся необходимо овладеть языком для успешного общения с носителем языка в конкретный момент и на конкретный срок [67, 98, 109, 126, 133, 164, 173, 192, 202].

Для разрешения проблем, связанных с подобными ограничениями при профессиональном координировании педагогической деятельности в отношении обучения иностранному языку, согласно Н.Д. Гальсковой, необходимо соблюдение определённых условий для обучения, таких как:

– конкретное формулирование целей: они могут быть самыми различными, от устройства на работу мечты или поездки в интересное место до восприятия речи гида на выставке музейного искусства или проживания в течение

некоторого времени с представителями иной культуры, и эквивалентны смене обстановки. При этом следует понимать, что подобная деятельность не ставит целью чистое научение языку, она практична и зависит лишь от обучающегося-мигранта;

– социальная и профессиональная направленность: родственник наследного принца, конечно, может внедриться в семью руководителя цеха сборки автомобилей, однако взаимодействие и ожидаемые результаты будут заведомо ниже, чем в ситуации, когда в обучении принимает участие, к примеру, аспирант, ведущий исследование в области английской культурологии, попадающий в семью художника-импрессиониста;

– удовлетворённость при решении частных задач: результат работы должен оправдывать вкладываемые силы и средства. Основные принципы психологии обучения строятся на том, что деятельность должна носить практико-ориентированный характер, её результаты следует применять в реальной жизни для выполнения различных задач, соответствующих поставленной цели. В ином случае достижение результата приносит лишь краткосрочное удовлетворение, либо вообще может лишить стремления продолжить обучение впоследствии;

– наличие творческого контекста: однообразная подача устаревшего материала априори становится формализованной и скучной для реципиента. Как только в процесс обучения добавляются элементы квеста, игры-головоломки или иной нетривиальной деятельности, меняется сам образовательный контекст и повышается заинтересованность субъекта;

– благоприятная психологическая обстановка: в любой деятельности важен позитивный настрой и эмоциональная поддержка участников. Чем прочнее эмоциональный контакт, тем проще проходит коммуникация и дальнейшая инклюзия мигранта в обществе;

Также сюда возможно отнести и ожидания педагога от процесса познавательной деятельности обучающегося: если ожидания были позитивными, а процесс языкового взаимодействия проходит не по плану, то

результат обучения может оказаться далёк от предполагаемого или вовсе не быть достигнут. В обратном случае эмоциональный подъём и поддержка помогают достичь качественных итогов за меньшее время и с меньшими затратами [122].

Вышеперечисленные условия способствуют повышению качества процесса языкового взаимодействия, который осуществляется постепенно. Чтобы достичь достаточно высокого уровня, необходимо провести определённое количество часов за изучением и закреплением материала. И в этом процессе, каким бы профессиональным ни был педагог, значительную и зачастую бóльшую долю времени будет занимать индивидуальная работа обучающегося [273].

Тенденция к персонификации и индивидуализации обучения прослеживается не только в англоязычном мире. Повсеместно главенствующую роль занимает личностно-ориентированный подход к обучающемуся. И если ранее педагог ограничивал самостоятельную деятельность определёнными рамками домашнего задания или практической работы, то в наши дни усиливается роль достижений обучающегося [5, 10, 25, 187, 191, 236].

Участник образовательного процесса проявляет стремление к независимости его регулирования. Обучающийся находится в среде изучаемого языка, перенимает лингвистический и культурный опыт, стремится вести независимую стратегию самообразования, которая позволит ему выйти на уровень владения языком, обеспечивающий поставленные цели и задачи.

Понятие индивидуальной работы включает в себя самостоятельные мыслительные операции и способность воспринимать и запоминать информацию [29]. Закономерно будет сделать вывод о том, что любая познавательная деятельность по своей сути является исключительно самостоятельной, ведь даже в процессе диалога информация усваивается персонализированно и индивидуально [186].

В развитии миграционной педагогики самостоятельная работа играет особенно важную роль, т.к. преподаватель может лишь направить, подтолкнуть к решению, а всю основную работу выполняет обучающийся. И, если в

формальном обучении данная деятельность отражена в учебном плане, в виде заведомо рассчитанного количества отводимых академических часов, то в процессе неформального обучения (речь о котором будет идти впоследствии) ей отводится главное место.

Развивая мысль, приходим к следующему умозаключению: самостоятельная работа, являясь формой организации языкового образовательного процесса, заведомо определяет, что преподаватель не включён в активное управление, организацию, мотивацию, планирование, оценивание и дальнейшее закрепление материала. Скорее он является неким «проводником», корректирующим не ход обучения (в контексте составления учебного плана или ведения методической работы), а неточности, возникающие в процессе сотрудничества. В таком случае преподаватель, либо лицо, выполняющее педагогические функции, становится не авторитарным педагогом, а личностно-ориентированным наставником обучающегося, только тогда может состояться неформальное обучение в комфортных для мигранта «семейных» условиях [114, 139].

В итоге получаем определение самостоятельной работы через опосредованную организацию образовательной деятельности преподавателем как индивидуальную деятельность обучающегося, в результате которой приобретаются персонально-личностные компетенции [179].

Существует ещё одна категория научных работ с позиции психологии овладения языком и последующего ему обучения в рамках миграционной педагогики.

Так, Кристина Изабелли-Гарсия глубоко изучает вопрос, анализируя работы учёных в данной области [95]. К примеру, она разделяет исследования стратегий по *компетенциям*, связанным с основными органами восприятия и передачи данных, которые были нами переработаны, дополнены и синтезированы до четырёх субъектов:

1) *Чтение*. В исследуемой плоскости рассматривается способность чтения текстов, составленных на условном языке «А», представителями иной

лингвистической системы, либо понимания упомянутой системы представителями условного «А»-социума.

Например, в первом случае изучается способность чтения текстов на английском языке русскоязычными мигрантами, во втором же случае – способность понимания англоязычным мигрантом китайского языка в стране миграции, соответственно, – в Китае.

В ходе сбора информации анализируется влияние внешних факторов, эмоциональной составляющей, языковых барьеров, подготовленности субъекта к данному процессу деятельности. [80, 70, 74, 127]

Дьюи анализирует достижения обучающихся чтению в Японии. Черчилль и Дюфон полагают, что компетенцию вообще не следует рассматривать в рамках миграционной педагогики. По их мнению, даже в своём отечестве возможно изучить исследуемую компетенцию без посторонней поддержки [55, 76]. Как следствие итоги работы других учёных ими обесцениваются. Однако Брехт, Лапкин, Харт, Свейн и Кинжинжер полагают, что навык чтения повышается именно в результате зарубежной практики [44, 119, 106].

Фрейзер углубился в изучение способности сопоставлять анафору и катафору, изучая беглость [79, 80], а тот же Дьюи улучшил отношение исследователей к компетенции, подтвердив результаты прежних исследований по поводу пополнения вокабуляра именно за счёт чтения, что отражено и в более поздней работе Бриггс об улучшении рецептивного и продуктивного знания слов [45].

При этом Дьюи не нашёл особенных различий в отработке навыка за рубежом и в своём отечестве, отметив, что у практиковавших чтение на языке «А» носителей иной языковой системы появилась бóльшая уверенность в правильности, чем у тех, кто занимался параллельно в домашних условиях.

Возможно, результаты исследований компетенции минимальны из-за того, что существует мало работ по вопросу мотивирования обучающихся собственно к процессу, ведь в основном измеряются навыки, такие как понимание прочтения, развитие словарного запаса, наличие отклика [110]. Немаловажной



особенностью является и то, что стратегии чтения различны в разных странах. Аллен и Херрон вообще полагают, что информация должна быть получена из общения (устной речи), но никак не из письменных источников [3].

2. *Устно-перцептивная* (аудирование) является малоизученной, связана с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устной речи, однако остаётся не менее важной, чем остальные [65, 143]. П. Меара и Дж.Х. Кубиллос утверждают, что скорость, практика понимания и лексическая доступность взаимозависимы. Сам процесс речепонимания стоит исследовать глубже [66].

3. *Устно-коммуникативная* (говорение) изучена более широко, потому как является одним из основополагающих факторов языкового обучения и результатом данной деятельности. Холистические измерения не показывают роста компетенции, а вот атомистические действуют иначе. Проводились анализы беглости и длительности речи, пауз, возникающих в разговоре и самоповторов, произношения, разговорной грамматики и прагматики. Мюллер, исследуя фонологическую сторону коммуникации в своём исследовании подчёркивает, что сходство в произношении и звуковая подражательность нарабатываются со временем [150]. Также временная составляющая исследована в работах Белтран Е.В. в отношении самого акта коммуникации в процессе отзывов [27]. Специфические особенности региона адаптируют фонологическую составляющую, но не позволяют развить фразеологическую и смежные составляющие до уровня использования носителями [149]. Серрано полагает, что необходимо фокусироваться не на акценте, а на речепонимании и речепродуцировании [176]. Тест на владение языком оказался сомнителен из-за его искусственности [40, 184, 118, 117, 78], к тому же включал в себя общение обучающихся друг с другом [159], что идёт вразрез с основным принципом общения за рубежом исключительно с носителем. Разговорная вежливость изучалась Р.Л. Шивли, акцент – Диао, также Мартинсен Р.А. [140]. Паттерны разговора в отношении еды и приёмов пищи – Дюфон 2006 [180, 193].

Стоит обратить внимание на то, что способность к коммуникации (преодолению барьеров) зачастую выделяется в отдельную категорию из-за сложности в определении данного понятия в контексте иных процессов. Многие обучающиеся показывают противоречивые результаты в различных условиях, потому считается, что данный компонент нельзя включать в состав предыдущих и последующих. Есть и те, кто считает, что спонтанная речь позволяет увидеть более естественный, естественный язык. Она менее искусственная, чем задание на устное чтение и позволяет заметить на слух тонкости, которые делают речь аутентичной.

4. *Письменно-коммуникативная* (письмо) изучается наравне с остальными, однако оказывается за пределами языковой составляющей, т.к. зачастую не считается результатом образовательной деятельности в условиях обучения за рубежом [9, 23, 130, 158, 170, 262, 267].

Большее количество исследований было направлено на объективные меры для документации развития навыков письменной речи, таких как беглость и качество эссе. Б. Фрид утверждал, что нет разницы в обучении за рубежом и в своём отечестве [81]. М. Сасаки обнаружил объединение в воображаемые «сообщества» с носителями, что мотивирует к созданию записок и коротких сообщений [170]. П. Видал указывает на прогресс в беглости письменной речи и лексическом разнообразии [198]. Е.Л. Баркин обращает внимание на повышение языковой точности, осмысленности и синтаксической сложности предложений [23]. Изучалась и грамматика в других языках обучающимися с родным английским языком [77].

По словам Х. Гутеля основной успех в обучении приходит только в результате культурного погружения. Более точно сформулировано данное понятие в работе М.Х. Чейзлинг, где указано на то, что изучение языка зависит от эмоциональной составляющей и мотивации субъекта [54].

Так стимулом для овладения языком в ускоренном темпе является возможность последующего полноценного общения с носителями языка [96], основным же процессом поддержания успеха, по мнению М. Мюллера, является

постоянное пополнение активного вокабуляра [150]. Кроме того, М. Хуан-Гарау, Х. Саллазар-Ногера и Х.И. Прието-Арранц выделяют мотивацию и ожидания от результатов в совершенно отдельную компетенцию при изучении иностранного языка [100].

Исходя из вышеизложенного логично заключить, что активная работа задействует особую систему взаимосвязи органов восприятия (невербального общения) в связке с речью и слухом (вербальное общение) при посредстве систем мышления и памяти. И одна из задач миграционной педагогики – дать обучающемуся понять, как возможно организовать подобную взаимосвязь в автономном процессе самообучения и определить серьёзную мотивацию, без которой невозможна вся дальнейшая деятельность.

Её развитие реализуется в процессе самовоспитания в рамках всей системы жизнедеятельности. Представляется более вероятным, что обучающийся родом из Японии будет вежлив и почтителен к старшему поколению [142], а представитель Новой Зеландии будет проявлять умеренное любопытство к другим культурам, а всё это произрастает на основе заложенного в семье и в среде субъекта обучения. Возможность выстроить мотивацию к информальному образованию на семейных традициях, культурных особенностях имеет более высокую вероятность, чем методом проб и ошибок в условиях неизвестной или даже кажущейся эмоционально враждебной принимающей страны. Итогом становится появление мультикультурной личности, способной адекватно реагировать на инновационные изменения в социуме.

Работы вышеперечисленных учёных, а также многих других, занимавшихся подобного рода исследованиями, в основном строятся на методологии качественного анализа, где используются методы интервью, опроса, анкетирования. В итоге результаты работ могут быть подвержены значительным корректировкам, учитывая искренность ответов реципиентов. Однако большое количество опрошенных сводит статистическую погрешность к максимально возможному минимуму.

Переходя к современной парадигме языкового образования, как совокупности представлений и определений, терминов и ценностных установок, принимаемых и разделяемых научным сообществом [231, 230, 241], необходимо вернуться к рассмотрению значимости изучения иностранного языка, которая заключается не только в познании языка «ради самого познания», но и в изучении различных традиций, привычных для носителя иноязычной культуры, что будет служить необходимостью рассмотрения данного субъекта в структуре педагогики миграций.

В процессе освоения языковой стороны обучающийся погружается в культурные, социальные, поведенческие особенности страны изучаемого языка, и в некий момент становится частью иноязычного сообщества, не обязательно принимая гражданство. Он способен с немного большей вероятностью подняться по карьерной лестнице, будучи привлекательным в плане социальной коммуникации и связей, авторитета среди носителей языка и соотечественников.

Тенденция к постижению обычаев иной культуры становится всё более узконаправленной и ориентированной на англоязычные страны, однако языковые мигранты постигают сложившиеся устои не с позиций аксиом, не требующих доказательств, а стараются разобраться и постичь структурные и системные взаимосвязи, таким образом приходя к пониманию современной парадигмы языкового образования с позиции социокультурного подхода и его влияния на развитие коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку [217, 83, 93, 133, 151, 156, 182, 196].

Наследие зарубежного педагогического опыта в области освоения теоретического материала в отдельных работах позволяет рассматривать анализируемое понятие как, прежде всего, культурное развитие, ориентирующееся на гнозис «я-концепта» среди таких же стремящихся к самопознанию личностей. Однако в контексте познания культурная сторона не должна превалировать над языковой, в ином случае не произойдет метапредметная коммуникация, способная позволить принять иные ценности на металингвистическом и межязыковом уровне [48, 56, 155, 205].

Три субъекта влияют на выбор ценностных реалий языковой деятельности в социуме: государство (государственные ценности), общество и личность [95, 108, 195], формируя тенденцию к триединству социальных компонентов.

Государство и общество тесно взаимосвязаны друг с другом с одной стороны настолько же, насколько связаны общество и личность с другой. Человек не способен существовать без коммуникации, которую предполагает социум, а государство не имеет значения без поддержки масс. Социальная составляющая является связующим звеном между запросами личности и государства. Если политической структуре необходима статусность собственного языка, и его «валидность» в глобальном отношении (так, к примеру, основными языками ЮНЕСКО являются английский, русский, испанский, арабский и китайский), то отдельному человеку необходима значимость собственного языка, который важен лично для него и его окружения. В нашей работе главными участниками процесса поддержки становятся несколько иные субъекты, которые по своей сути синонимичны описанным. Так государство зачастую организывает языковые программы, становясь администрирующим звеном. В роли общества выступает отдельная его нуклеарная ячейка – «принимающая семья». Мигрант становится тем самым человеком, который не может существовать без коммуникации.

В современном поликультурном мире крайне сложно общаться без знания культурных и языковых особенностей коллег по коммуникации, но язык не является неким окаменевшим образованием, имеющим строгие рамки и принципы (кроме «мертвых», таких как древнерусский, коптский, латинский и т.д.). Язык постоянно эволюционирует, а вместе с ним эволюционирует и культура [258].

В процессе формируются личностные ориентиры, перенаправляются ценностные векторы, определяется положение в обществе.

Язык может являться инструментом общения во время крупных международных симпозиумов и конференций, однако локальные идентичности несут в себе особую культурную ценность, как с точки зрения уникальности

лингвистической структуры, созданной в соответствующую историческую эпоху, так и необходимости передачи социокультурного опыта прежних поколений.

В результате основой глобальной образовательной парадигмы остаётся языковая коммуникация, использующая и продвигающая английский язык (наряду с другими иностранными языками) в ряд приоритетных образовательных дисциплин.

Что касается уже упомянутых *тенденций* практического применения лингвистических, дидактических, психологических и иных аспектов развития современной миграционной педагогики, то они широко отражены в различных вариантах упражнений, использующих не только собственно языковые формулировки, но и психолого-педагогические подходы. Так, к примеру, одна и та же тема «времена в английском языке» может быть закреплена как визуально (схемы, таблицы, иллюстрированные изображения, модели, перенос понятий на субъект или объект, в зависимости от участия обучающихся в процессе лингвистического общения с педагогом), так и аудиально (различные записи, аудиоупражнения, речевая коммуникация с педагогом и соответствующими устройствами звукозаписи и воспроизведения).

В продолжение рассмотрения образовательных подходов необходимо уделить внимание коммуникативному, компетентностному и социокультурному [53, 86, 132, 151, 211]. Именно они создают подходящую среду для образования такого понятия как «поликультурные умения», опытный владелец которых получает возможность обмениваться не только языковыми парадигмами, но и является представителем своей культуры и одновременно реципиентом чужой [216, 248, 253].

Проанализируем особенности обучения иностранному языку. За рубежом различные подходы к данному виду деятельности являются основной категорией в методике преподавания и самообучения, представляющей отношение субъекта к процессу формирования знаний, умений и навыков в необходимой сфере [216].

Методика обучения иностранному языку в настоящее время не предполагает унифицированной классификации подходов к обучению. Они разнятся с точки зрения психологии, лингвистики, педагогики, других предметных областей. Однако начнём с ориентации на субъект обучения.

В зарубежной методике существует одна из интерпретаций личностно-деятельного подхода, которой является субъектно-ориентированный подход, суть которого заключается в максимальной передаче инициативы ученику. Центр обучения смещается. Задача учителя при этом состоит в раскрытии личностного потенциала, в помощи при выборе стратегии овладения предметом изучения, в наибольшей степени отвечающей индивидуальным особенностям субъекта. Особенностью подхода является его актуальность в процессе информального обучения в рамках проживания в семье, что является основой гипотезы нашего исследования.

Другим направлением науки в методике лингвистического образования является культурологический подход. В данном подходе культура вводится как объект и рассматривается как основное содержание обучения, наряду с языком, но трактуется учёными по-разному и представлен в лингвострановедческом (Е.М. Верещагин, О.Г. Оберемко и др.) [219, 249, 232, 236], социокультурном (Е.М. Верещагин, П.В. Сысоев и др.) [219, 266] и лингвокультурологическом (И.И. Халеева, М.А. Суворова) подходах [273, 263].

Если в лингвострановедческом подходе лицу, выступающему в роли педагога, необходимо заинтересовать, ознакомить с культурой и историей страны, то в социокультурном задача сводится к попытке рассмотреть общество как социальное и культурное единство и объяснить ментальные процессы и связи этих процессов с их культурно-историческим контекстом. [215]. В противовес двум вышеперечисленным подходам культурноязыковой стремится к антропоцентрической образовательной парадигме. Он изучает совокупность духовных ценностей и опыта языковой личности и знакомит с действительностью принимающей страны, ориентируясь на новую систему культурных ценностей, интерпретацию фактов и явлений. Иными словами, при

лингвострановедческой интерпретации субъект приобретает сведения о принимающей стране, в социокультурной происходит успешная вторичная социализация мигрантов, а для полноценного успеха лингвокультурной необходимо глубокое знание иностранного языка для изучения культуры [222].

Из перечисленных подходов для исследования ближе всего оказывается последний, так как он концентрируется на антропоцентрической образовательной парадигме, где центральным смыслом является формирование языковой личности учащегося в контексте культуры.

В отечественной науке он в свою очередь делится на:

Культурологический (А.Д.Дейкина, Т.Ф.Новикова). Основной задачей является формирование личности, живущей в культуре, средствами внеучебной деятельности [225, 226, 248].

Культуроведческий (Л.А. Ходякова, А.П.Еремеева и др.). Сфокусирован на усвоении учащимся жизненного опыта народа, его культурного, духовного и эстетического воздействия на мысли, поведение, чувства [228, 274].

Собственно лингвокультурный (Е.В. Любичева, Л.И. Болдырева и др.) [17, 181, 242].

Межкультурный подход концентрируется на выходе учащегося в реальный контекст общения совместно с проведением эмпатии и рефлексии [34, 51, 123, 134, 178, 218, 233, 241].

Комплекс различных подходов и методов научения приводит к формированию *тенденции* к интегрированному (комплексному) обучению. Интегрированный подход не просто преподносит основные правила, но и разрабатывает структурно-семантические связи в мыслеформирующей и сенсорной области познания обучающегося, что определяет успех в самостоятельной работе. При этом мыслительная деятельность, в частности мыслеформирующая и логическая, направлена на познание, сравнение, анализ структуры и логических связей, синтез и формирование выводов. И все эти процессы могут происходить спонтанно, сиюминутно и неосознанно.



Для определения следующей глобальной *тенденции* необходимо упомянуть про понятие интернационализации, которое, согласно С.М. Найт, использовали в области политологии и международных отношений уже несколько десятилетий, однако более широкую известность оно приобрело лишь в 1980-е [111].

Согласно О.В. Сагиновой, задача интернационализации состоит, в первую очередь, в «доступности результатов дома» [256, с.22].

В рамках использования понятия Дж.А. Коулмэн в 1997-м году также упоминает другие термины, подходящие для использования в нашей работе: «пребывание за рубежом», «обучение внутри страны», «языковое погружение», «образовательная миграция» [*пер. с англ.*, 57].

Основываясь на статистике интернационализации, зарубежные авторы исследований утверждают, что большинство студентов из Азии и Восточной Европы испытывают языковое погружение за рубежом, получают степени, но только 2% выпускников США отправляются в образовательную миграцию [107].

Из этого следует вывод: изучение языка в той стране, где он является государственным, является престижным до тех пор, пока субъект обучения не оказывается обучающимся внутри страны.

Эту тенденцию хорошо видно на примере английского языка. Так обучающиеся в США граждане, чей родной язык является одновременно и государственным, не особо стремятся к пребыванию за рубежом, согласно статистике [2], однако обучающиеся английскому языку мигранты из других стран, в частности стран Азии и Океании, активно переезжают в рамках образовательной миграции в Северную Америку для обучения внутри принимающей страны. Это связано, в первую очередь, со сравнительной молодостью государства и европейской консервативностью английского языка, удобством его интернационального использования по причине разработанности методик обучения, учебных материалов и т.п. Английский язык стал «лингва франка» для науки [135] как немецкий язык в двадцатом веке.

Как уже было упомянуто, языковые мигранты выбирают страну, где язык изучения отличается от их собственного, что закономерно и логично. Но они проходят языковое погружение в рамках педагогики миграций не просто по собственному желанию, а имея некоторые национальные, этнические, этнорелигиозные или лингвистические связи с данным государством в частности или регионом в целом.

Афроамериканские студенты учатся, к примеру, в Гане, еврей-американцы – в Израиле, мексикано-американцы – в испаноязычном мире [177].

Шорт и его коллеги подчёркивают, что объединение государств, в результате которого происходит инклюзия культурных ценностей в едином социокультурном пространстве, способствует языковой унификации и помогает межкультурной коммуникации. Одновременно в ходе этого процесса формируется всеобщий культурный капитал, в том числе и на основе единой лингвистической картины [181].

Чтобы понять, как действуют образовательные мигранты и каким образом их активность влияет на познание ими же лексических единиц, необходимо основываться на изучении второго языка как родного, как повода для появления начинающих социокультурных билингв. В отличие от людей, владеющих двумя и более языковыми системами с рождения, они приобретают новые языковые реалии на основе сложившейся в подсознании системы родного языка. То есть, в отличие от человека, рожденного в семье, где родственниками являются представители различных языков и культур, начинающий билингва лишь во взрослом возрасте начинает познавать, язык «А» через призму культурной и лексической наполненности языка «Б», на котором он общался к началу обучения [15, 16, 68].

Международные научные исследования, статьи и образовательные стандарты последнего десятилетия стремительно переориентируются на всё возрастающий уровень языковой подготовки подобных субъектов. Причем данная тенденция проявляется не только в виде информационного насыщения, но и в плане обмена знаниями представителями сообществ на межнациональном

уровне (возросшее количество межнациональных конференций, семинаров, круглых столов, в особенности в условиях дистанционного взаимодействия). Изначально она была вынужденной в сложившейся неблагоприятной эпидемиологической обстановке, однако на нынешний день является одной из наиболее перспективных.

Иноязычная подготовка в англоязычных странах претерпевает значительные изменения, взяв курс на ориентир США и стран Содружества, в особенности Новой Зеландии и Австралии.

В указанных странах считается нормой знание нескольких иностранных языков. Этот факт является показателем высокой компетентности специалиста, престиж которого за рубежом резко повышается при наличии специфических знаний в соответствующей области. Так, к примеру, представитель нефтегазовой отрасли более конкурентоспособен, если он полноценно владеет лексикой в нефтегазовой сфере, которая значительно отличается от привычного обывателю универсального языка. Однако с другой стороны нехватка людей, владеющих узкой специализацией сильно отражается на развитии, потому государства ведут образовательную политику по обеспечению инклюзивной образовательной среды для получения доступа к современным возможностям языкового образования всем желающим.

Данная *тенденция* существовала и ранее, однако сейчас переживает новый период возрождения и является показателем расширения межнациональных контактов и возрастанием интереса к межкультурному общению, которое может происходить непосредственно (в виде конференций, симпозиумов и т.п.), и опосредованно (к примеру, в виде общения партнёров по команде). Образовательным мигрантам знание языка помогает стать лучше среди сверстников и завоевать определённые награды (к примеру, грант на обучение за рубежом).

Государственная политика подразумевает обязательность владения соответствующим языком на уровне, необходимом для стабильного процесса коммуникации и рабочего взаимодействия. Для обучения и контроля уровня

владения языком мигрантами используются государственные системы ускоренного профессионального обучения, тестирование и последующая сертификация с получением документа о подтверждённом уровне владения языком, языковой подготовке или результате обучения (NINA и др., которые будут упомянуты во второй главе).

Существует значительное количество литературных источников, обобщённых и переведённых в единый формат курсов и языковых программ, предполагающих индивидуальное и групповое обучение с параллельным погружением в окружающую культурную среду. Если информационные технологии предполагают внедрение электронного обучения языку, то наше направление всё же формирует опосредованное изучение языка через культуру, одним из ответвлений которого является проживание за рубежом в условиях, наиболее приближенных к привычной социальной ячейке в образе принимающей семьи.

Таким образом, исходя из наличия разносторонних подходов к изучению языковой составляющей, можем сделать вывод о том, что в отечественной науке ведётся широкомасштабная работа в рамках научной теоретизации миграционной педагогики в контексте языкового образования.

Также, подводя итог, выделим основные языковые тенденции педагогики миграций, к которым относятся:

1. Углубление межгосударственного сотрудничества в области образования в общем и языкового образования, в частности.
2. Увеличение гуманитарной составляющей в глобальном образовании и возрастающий уровень языковой подготовки.
3. Распространение инновационных нововведений в области языкового образования при консервативном отношении к сохранению национальной культуры, традиций и самосознания. Ориентация на воспитание личности, познание «я-концепта» и отказ от авторитарной модели консервативного обучения иностранному языку в угоду независимости регулирования процесса обучения.

4. Изучение иностранного языка как средства коммуникации с принимающей стороной и познания их культурно-языковой картины мира, включающей нормы поведения, ценности, специфику и т.п.

5. Демократизация, выражающаяся в единстве государственных и локальных составляющих, а также в диверсификации и свободе в методах и способах достижения цели обучения, выражающейся в интегрированном обучении.

## 1.2. Научные основы развития педагогики миграции

В данном параграфе рассматриваются научные основы, как положения, на которых базируется реальная педагогическая практика работы с мигрантами. Основные вопросы воспитания рассмотрены через призму школы Е.В. Бондаревской, в других современных исследованиях.

С точки зрения дидактики переходим к языковому образованию мигранта, которое рассмотрено в следующих аспектах:

- а) терминология языкового образования;
- б) теоретические тенденции и предпосылки развития;
- в) модель языковой образовательной миграции;
- г) языковые функции;
- д) интерес к языковому образованию за рубежом;

Далее рассмотрено информальное языковое образование в отечественной науке, базирующейся на выводах А.А. Колесникова и его коллег, а также зарубежные стратегии и аспекты.

Современный период мировой истории – это время ускоренного развития в сфере информационных технологий и экономики во взаимосвязи с социальным и культурным развитием государств. Одновременно с развитием вышеперечисленных сфер актуализировались проблемы анализа больших блоков информации, выявления взаимосвязи функционирования различных систем и структур, последующий синтез и построение модели, которая могла бы стать достаточно прагматичной, чтобы быть новаторской идеей инновационного развития образовательной системы – таким образом стала активно развиваться образовательная составляющая и начались значительные реформы, послужившие толчком к развитию педагогической науки в целом и в особенности языкового образования, что на самом деле продолжает консервативную стратегию изыскания теорий и методов педагогического

влияния на обучающихся с целью научения самостоятельно изыскивать подходы к изучению.

Любое образование, каким бы инновационным оно ни было представлено, не может быть ограничено лишь трансляцией информации и теоретических научных знаний к получателю. Образование, в особенности языковое, ставит целью воспитание гражданина в частности и личности в целом, имеющих задатки поискового мышления, ориентирования в меняющейся глобальной обстановке, быстрой переориентации в условиях масштабных изменений и смены культурных и социальных парадигм.

Образование является приоритетным среди прочих государственных стратегий инновационного и консервативного развития. Зачастую оно является двигателем экономических, политических и исторических процессов наряду с иными надязыковыми реалиями. Языковое обучение является основным средством передачи культурных ценностей отдельного государства и ступенью к пониманию ценностей и культуры иных стран, потому научно-исследовательские работы в данной области могут иметь большой потенциал и, более того, должны проходить в рамках государственных стратегий инновационного развития.

Как известно, научные основы – это положения, на которых базируется реальная педагогическая практика работы с мигрантами.

Для начала рассмотрим отечественные школы, изучающие вопросы воспитания в образовательных учреждениях.

В результате изучения педагогики миграции становится очевидной необходимость развития языкового образования, которое, в свою очередь, не может происходить без достаточного уровня владения иностранным языком. Однако прежде необходимо сфокусироваться на определении для дальнейшего развития стратегий исследования.

Чтобы раскрыть данное понятие наиболее полноценно, необходимо обратиться к материалам научной школы Е.В. Бондаревской, в которых «педагогика миграций» или «мигрантская педагогика» понимается как «интегрированная область современной педагогики, изучающая процесс адаптации детей мигрантов и их семей в иноязычном культурном пространстве» [224, 266].

То есть основой данной категории педагогики является изучение процесса миграции с точки зрения взаимоотношения семей мигрантов с иноязычным обществом, оказавшимся вынужденно или по необходимости принимающей стороной. Попытка выделить отдельную науку для изучения данного процесса оказалась успешной. Ранее миграция и связанные с ней теоретические и практические знания изучались в составе географии, политологии, юриспруденции и прочих наук. Однако именно педагогика миграций позволяет нам акцентировать внимание не на государственных или юридических проблемах, связанных с переселением субъекта миграции, а с педагогической ролью данного субъекта в контексте языкового образования.

Крайне интересна позиция Касеновой Н.Н., как представителя Института детства НГПУ [235]. Работа с детьми мигрантов проводится институтом и связанными с ним учебными заведениями в жестком взаимодействии с родителями, таким образом заявлена семейная позиция работы с мигрантами. Проект ««Среда возможностей»: подготовка педагогов по работе с детьми-инофонами, билингвами и мигрантами в школах г. Новосибирска» является продолжением учебной деятельности в области воспитания нового поколения молодых педагогов, способных работать с мигрантами из-за рубежа.

Основным направлением деятельности Касеновой и её коллег является программа по созданию адаптивной интеграционной модели в городское сообщество представителей зарубежья и различных национальностей в контексте организации взаимодействия семьи и администрации общественных



организаций, а также учебных заведений, и последующая программа реализации повышения квалификации заинтересованных педагогов.

Заявлена привлекательность территории проведения эксперимента для мигрантов, потому работа с последними становится актуальна в условиях многонационального состава проживающих. Формируется конструктивное взаимодействие между мигрантами и принимающим сообществом. Социальный заказ государства выражен в предоставлении гранта на проект, осуществленный в конце 2020, также ведётся наблюдение за результатами работы, что акцентирует озабоченность государства результатами процесса работы с мигрантами в контексте педагогической модели организации педагогического сопровождения семей мигрантов в условиях детского дошкольного учреждения и общеобразовательной школы.

На территории Ростова-на-Дону также проводятся практические исследования в области воспитания детей-мигрантов и их семей на территории школ №15, №40, других учебных заведений. Однако основные аспекты работы заключаются в усилении деятельности в отношении самих детей, в то время как работа с родителями отходит на второй план. Тем не менее возможно утверждать, что деятельность Болдыревой М.А. и её коллег направлена в русло педагогики миграций и основные стратегии обучения совпадают с общепедагогической теорией воспитания поликультурной личности, способной в дальнейшем противостоять вызовам современного мира и быть способным осуществлять трудовую деятельность в сложившихся обстоятельствах межязыкового взаимодействия, а также вырасти в отдельную педагогическую школу, т.к. наличествующие предпосылки развития могут привести к практическим результатам, достойным внимания отечественной науки [218].

Деятельность Красноярского государственного педагогического университета в области исследования миграционной педагогики также заслуживает внимания. Находясь в развитии собственного направления, кафедра

социальной педагогики в лице проф. Фуряевой Т.В. рассматривает инклюзивный подход и плюралистичность педагогического знания. Педагогическое сопровождение заявлено в русле поддержки и помощи ребёнку в сложившейся трудной жизненной ситуации. Данная модель актуальна для нашего исследования, потому что затрагивает не только отечественные, но и зарубежные методы подхода к проблеме.

Таким образом возможно заключить, что в дальнейшем, при актуализации заявленной проблемы, накопленного теоретико-практического материала может быть вполне достаточно для оформления данного направления в одну из интегративных школ педагогической поддержки и практической работы с мигрантами.

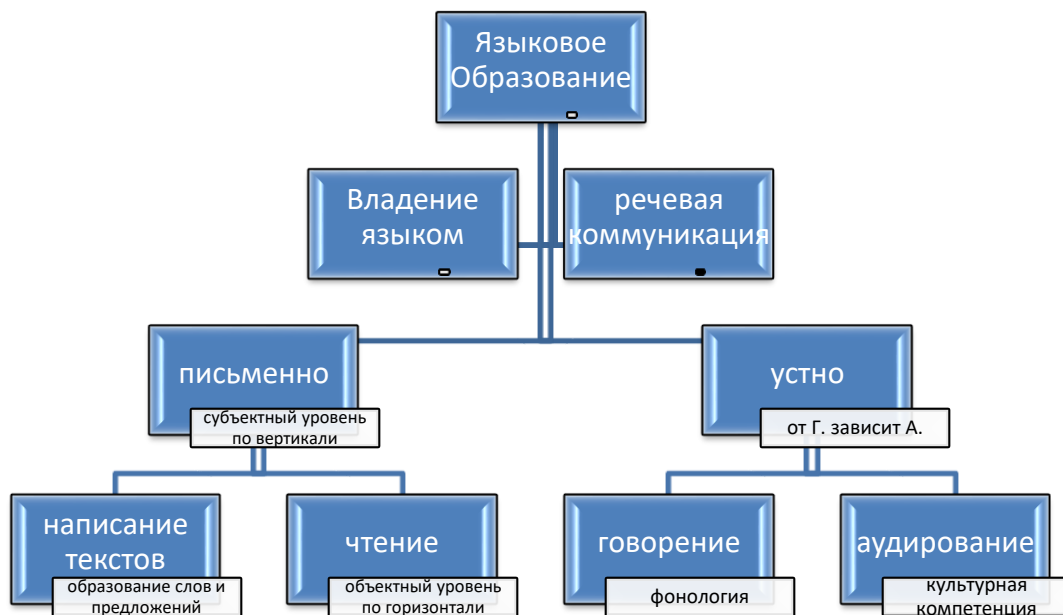
При переходе к дидактике нельзя не затронуть такой крупный субъект педагогики миграций, как языковое образование.

Рассматривая педагогику миграции в контексте изучения иностранного языка, остановимся на субъекте языкового образования личности в общем и мигранта, в частности.

Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин, составители словаря методических терминов и понятий, определяют языковое образование как «процесс и систему организации обучения государственному, родному и иностранным языкам» [213].

Козырев В.А. дополняет термин, указывая на одновременность «процесса и результата познавательной деятельности, направленного на овладение языком и речью», т.к. деятельность по умолчанию имеет некие временные рамки [236]. Само понятие «образование» может иметь процессуальный подтекст. В таком случае речь будет идти о постижении информации теоретическими либо практическими способами или конечном результате, когда смысл заключается в просвещении в контексте сформулированной концепции, отражённой в получении знаний, умений и навыков и подтверждённую документально в виде сертификатов, дипломов и т.п.

Схема №1. Языковое образование



Основной задачей рассматриваемого понятия заявлена поддержка и развитие многоязычия и языкового разнообразия в социуме [214].

Основными тенденциями, выделяемыми авторами, являются:

1. Поликультурность субъекта, т.е. его способность восприятия многочисленных культур и их этнической наполненности через образование.
2. Языковой плюрализм и толерантность к другим культурам.
3. Диалог культур как постоянный деятельностный процесс, состоящий из взаимовлияния и обмена ценностями [225].

С точки зрения личностно-субъектного отношения языковое образование является тем уровнем владения языком, при котором может происходить речевая коммуникация (*от лат. «соттинисо» делаю общим, связываю, общаюсь*) [247]. В свою очередь она может быть рассмотрена в двух плоскостях, письменной и устной, которые также зависят от субъектно-объектных связей (*зд. и далее см. Схема №1*).

При рассмотрении ветви письменного владения языком на субъектном уровне, видим, что обучающийся приобретает знания в написании текстов и в их чтении, что не является взаимодополняющими категориями, т.к. научение письму необязательно приводит к навыкам чтения текстов [70, 74, 80, 127, 201].

На этом же уровне происходит гармоничное функционирование в области говорения и понимания на слух (аудирования) в рамках устной коммуникации. Так, субъект может изъясняться, к примеру, на английском языке, но не понимать речи носителя. Это не означает, однако, что носитель не поймёт речи субъекта.

В данных случаях уровень говорения рассматривается в разных контекстах и будет зависеть в большей степени от фонологических особенностей человека. Аудирование же является культурной компетенцией, потому как напрямую зависит от понимания и концепции культуры, постигаемой в процессе обучения (в данном случае представленной языковой составляющей). [8, 12, 73, 78, 81, 88, 89, 99, 102, 66, 148]

При устной коммуникации деятельность в области говорения и понимания неразрывно связана друг с другом и потому упомянутые категории не могут существовать друг без друга [113, 121, 122, 125, 159, 170]. В области же письменной коммуникации всё обстоит иначе. Если написание текста происходит на уровне образования и построения слов и предложений [262, 267], то чтение является скорее средством языковой социализации и обучения культурно-лингвистическим особенностям [151].

В систему языкового образования включены оба данных понятия. И если обучение является деятельностью по передаче-получению образования, то социализация, как процесс усвоения человеком в результате воспитания, образования и накопления жизненного опыта элементов культуры, социальных норм и ролей, образцов поведения, характерных для данного общества, группы и культуры, становится системой, способствующей сотрудничеству обучающегося-мигранта и принимающей стороны.

Однако прежде чем переходить к взаимодействию указанных субъектов, стоит сделать вывод, на основе проанализированного материала, о том, какие основные языковые функции существуют:

1. Коммуникация с представителями иных культур. Данная функция необходима для передачи и восприятия опыта, необходимого для развития собственной культуры и общества.

2. Познание зарубежной культуры. Данная функция может являться подкатегорией предыдущей, однако всегда находится в непосредственном взаимодействии со следующей.

3. Отражение собственной культуры в масштабах международного обмена опытом. Необходимо не только для развития иных субъектов, но и для самоутверждения, осознания необходимости и причастности к общему взаимодействию культур и социумов.

4. Повышение качества обучения родному языку как иностранному. Педагогическая направленность отражена в методических исследованиях, а также необходима для того, чтобы ориентировать образование на взгляд с другого ракурса, с точки зрения субъекта, познающего неизвестный ранее язык.

5. Ориентирование в развивающемся мире технологий. Необходимо для оценки собственных возможностей и являет собой практическую сторону педагогики миграций в частности и образования в целом. Зачастую относится к категории профессионального образования, однако данная область более обширна.

6. Приобретение культурных и социальных ценностей и норм невербального поведения, отличающих поведение носителей различных культур. Соотносится со второй функцией, однако также является практической стороной её применения. Возможно познание без применения. Однако крайне маловероятна обратная ситуация.

Указанные функции являются результатом анализа и обобщения исследований по данному вопросу, открывающие возможность синтезировать основные мотивы изучения иностранного языка, которые во многом совпадают с мотивами миграции в страны с иными культурами, языками и жизненными укладами.

Переходя к основным причинам повышения интереса к языковому обучению за рубежом, выделим следующие:

1. Построение личных взаимоотношений (создание или воссоединение семей) и налаживание социальных мостов [15].
2. Духовное самосовершенствование (смена обстановки, культуры и окружения, включая религиозное: паломничество, хадж и т.п.) и культурное восприятие [там же].
3. Профессиональное образование и трудовая деятельность (социальная инклюзия и последующий карьерный рост, расширение специализации, перевод на более высокооплачиваемое место работы, недоступное ранее из-за языкового барьера) [162].

Последний пункт подтверждает, что в условиях глобализации одним из ярких показателей компетентности специалиста является не только его образование, но и лингвистическая грамотность.

Получаем вывод о том, что изучение иностранного языка является предпосылкой профессионального роста; деятельность подобного характера позволяет контактировать с зарубежными партнерами и расширять связи. Отдельные институты способны обеспечить соответствующую базу владения речевыми средствами, вхождение в образовательное пространство и сферу мультикультурализма через концепции и методики овладения языком посредством педагогического влияния и последующего развития системы непрерывного самообразования «в течение всей жизни» (*от англ. «long-life learning»*), которая может быть рассмотрена более подробно в контексте информального языкового образования.

Альтернативные формы обучения становятся востребованными, набирая в свои ряды последователей по всему миру [163].

В отечественной науке образование детей вне школы пропагандировал Иван Ильич – социальный философ, аналитик и критик современного мира и образовательной структуры. Автор не упоминал о том, что школы нужно

закрывать, но в своих работах он не соглашался с их правом на монополию в сфере образования, вводя новый термин «дескулинг» (от англ. «Deschooling») – «освобождение наших представлений об образовании от монополии обучающей школы-машины» [232, с.97].

Согласно А.А. Колесникову и Т.В. Лискиной в отечественной педагогике до сих пор не сформирована единая терминология для классификации видов образования [237].

Однако, по их словам, за рубежом, в рамках Болонского процесса, такое разделение произошло, сформировав две категории: «life-long learning» (англ. «образование длиною в жизнь») и «life-wide learning» (англ. «образование шириною в жизнь»).

Если «образование длиною в жизнь» отличается простотой в понимании и означает процесс получения знаний с возрастом, в ходе естественного процесса взросления, то вторая категория более сложна в своей интерпретации.

Составляющими «широкого» или «горизонтального» образования [169] являются три типа образования. Первые два типа, формальное и неформальное, глубоко изучены как в отечественной науке, так и за рубежом. К первому типу относится деятельность учебных заведений государственного образца, ведущих образовательную деятельность в рамках государственных стандартов и программ, планов и стратегий развития, прописанных на несколько десятилетий, в то время как домашнее, надомное и семейное обучение, языковые школы и другие негосударственные учреждения составляют неформальный тип образования, также имеющий стратегии и программы обучения, которые не всегда подстраиваются под обучающегося в рамках личностно-ориентированного подхода. Эти два типа зачастую противопоставляются друг другу в научных исследованиях и исследовательских работах.

Третьим типом является информальное образование, включающее иные формы личностной познавательной деятельности и индивидуальной работы (самообучение, ускоренное обучение и т.д.).

Формальное и неформальное образование создают предпосылки для третьего типа. Основной особенностью и отличием является его независимость от государственных и иных учреждений. Оно происходит вне учебного заведения в рамках социального, профессионального и других пространств. Однако одновременно оно находится немного в стороне от остальных, т.к. дидактические характеристики довольно сложны в применении систематизации, что является, с другой стороны, положительным моментом для индивидуализации обучения, также его отличительными свойствами являются необязательность и самостоятельность образовательного процесса.

Согласно Н.В. Ляшевой, в рамках социокультурного подхода информальное образование рассматривается как один из видов «горизонтального» образования, которое «отрицает принципы формальности: институализированность, обязательность, целенаправленность, тщательная спланированность и др.» в отличие от неформального, которое противопоставляется формальному [245, стр. 3 в ст.]

Протекая независимо и спонтанно, исследуемый процесс позволяет каждому человеку в течение жизни быть вовлечённым в информальную деятельность, т.к. она происходит в привычной культурной среде. Педагогическую роль может выполнять любое объединение: семья, друзья, коллеги по работе и т.п.

Средствами изучения и познания становятся телевизионные программы, общение со сверстниками, посещение культурных и массовых мероприятий, чтение (включая, но не ограничиваясь научной или образовательной литературой) и другие виды культурно-развлекательной деятельности. Данный тип образования не имеет структуры (в ином случае он будет «формализован» и структурирован, теряя свою особенность), однако построен на основных принципах индивидуальной работы и самообучения: он зависит от личностной мотивации, имеет процессуальность, не зависящую от временных рамок, и нацелен на результат, который может меняться в процессе обучения.



Несмотря на отсутствие явной логической структуры и системности, информальное образование использует стандартные методы обучения, применимые, в том числе, к прочим типам образования: метод проб и ошибок, взаимообучение в процессе совместной познавательной деятельности, изучение материала под руководством педагога или опытного специалиста (во взаимодействии со сверстниками, родителями или даже в процессе сёрфинга в интернете) и многие другие.

Сам по себе исследуемый тип образования находится в особой группе образовательной системы и может происходить даже в стандартном формальном образовательном процессе, однако обучающиеся любого возраста не сидят за партами, которые построены в перпендикулярные ряды и не ждут звонка, который обозначает равные промежутки времени. Если дело касается контроля, обучающиеся младшего возраста могут находиться в любой точке помещения под присмотром как воспитателя и педагогов, так и собственных родителей. Педагог выполняет лишь свои вспомогательные функции, выступая в роли помощника-наставника.

Строгое регулирование задач является необходимостью, однако оно должно проистекать не «включая», а «основываясь» на формализации учебной деятельности, потому как она ограничивает индивидуальность решений субъекта и технологии развития индивидуального обучения.

Образовательные стратегии следует развивать в процессе познания, основываясь на устойчивом фундаменте глобальных характеристик. Также в информальном обучении не происходит непосредственного контроля результатов извне, однако это не означает, что он полностью опосредован. Наличие рефлексивных карт в работе Колесникова, других способов личного управления повседневным самообучением являются примерами непосредственного контроля со стороны самого субъекта.

Если обучающегося в учебном заведении нацеливают изначально на то, где искать информационные источники, как использовать социальные связи и иноязычные контакты, то мигрант, попавший в иную языковую среду, зачастую

не имеет данных навыков. К тому же в школе или университете они прививаются системно, и обучающийся неосознанно познаёт их в процессе изучения языкового материала, а субъект информального обучения такой возможности не имеет в силу различных обстоятельств.

Иначе говоря, специально учиться тому, как самообучаться нет необходимости, если данный навык уже был сформирован субъектом в процессе образовательной деятельности «длиною в жизнь». Однако при его отсутствии может не состояться сам процесс индивидуальной работы.

Любые итоги, полученные в процессе самообразования, необходимо перевести и актуализировать в иные формы учебной деятельности, переведя их в результат, за который ответственно формальное образование, дополняя его и мотивируя участника процесса к дальнейшей работе над собой.

Рассматривая информальный тип образования с точки зрения самообразовательной деятельности, учёные разделяют его на осознанное и неосознанное обучение [139]. Так, Колесников в своей работе ссылается на зарубежных учёных, определяя место самообразования только в том случае, если неосознанное проходит через сознание, обрабатываясь субъектом обучения. Как только внешние информационные потоки становятся значимыми для обучающегося и появляется желание постигать нечто новое в структурированном виде, систематизировать и анализировать, начинается процесс осознанного обучения.

Однако разница между осознанным и неосознанным самообразованием в контексте нашего исследования не является приоритетным знанием, т.к. информальное образование для мигранта заведомо осознанно – переезжая в другую страну обучающийся подразумевает, что в процессе жизнедеятельности он будет сталкиваться с различными проявлениями языковых и культурных явлений принимающей страны, что априори вызывает необходимость в языковой подготовке.

Таким образом, получаем закономерность: подсознательное «прескевю», еще не осознанное, но уже принятое, является частью информального

образования. У каждого реципиента данное обучение происходит индивидуально, однако закладываемые теоретические и практические знания, умения и навыки находятся в зависимости от общей культурологической и языковой картины.

Обобщая характеристики эффективности информального образования, описываемые в различных исследованиях, в том числе согласно А.А. Колесникову [237], выделяем следующие:

1. *Личностная мотивация.* Этот пункт является основополагающим, служит целью и основным вектором развития образовательного процесса. Обучающийся лично заинтересован в получении определённого результата в процессе языкового обучения, а, значит, процент успеха зависит лишь от верно расставленных приоритетов, от правильно определённых задач.

2. *Учебная автономия* – ведущая стратегия повседневной самообразовательной деятельности. Обучающемуся необязательно быть привязанным к авторитарным условиям языкового обучения. Он лично выбирает подходы и языковые методы, а также получаемые на выходе знания, умения и навыки, которые определяют принципы его самостоятельной деятельности по языковому самообучению. Также образование может происходить в любой обстановке и в любое время – хоть каждый день.

Самостоятельная работа обучающегося в принципе подразумевает под собой информальное образование, т.к. субъект переносит не просто содержание обучения, но и индивидуализирует приёмы работы, методику, отработанную в условиях формального и неформального образования, таким образом формируя сущность информального образования, выступающего не в противовес существующим, а скорее как средство обучения в условиях отсутствия образовательных факторов и стратегий, присущих иным типам образования.

3. *Ориентированность на практический контекст* – в продолжение развития темы самостоятельной работы – постигаются не математические формулы, таблицы и аксиомы, не требующие доказательств (хотя при необходимости возможно и их изучение), но, в первую очередь, практическое

применение языковых навыков в процессе жизнедеятельности. Функционально-речевым аспектом является активное речевое поведение.

4. *Самоконтроль*. Осознание и анализ явлений, самооценка и понимание. Информальное образование также позитивно отражается на результатах языкового обучения в том случае, если обучающийся готов рационально управлять собственным временем и ресурсами. Если в учебном учреждении имеется ограниченное количество часов, выделяемое на предмет, то при информальном обучении субъект самостоятельно выбирает темы, на которые ему по определению необходимо потратить большее количество часов. Стратегия успеха напрямую зависит от личных качеств и самодисциплины. Логично предположить, что она не подойдёт обучающемуся, плохо ориентирующимся в тайм-менеджменте и распределению нагрузки, однако для людей усидчивых и способных рационально распределять время это – идеальный вариант обучения.

### 1.3. Семья как субъект образовательной и социально-культурной деятельности в педагогике миграции

Традиционные категории обучения являются объектом рассмотрения в данной главе. Постепенно исследование пролонгируется в роль домашнего окружения (семьи) для мигранта в инклюзии/эксклюзии и продолжается сравнительной характеристикой семей.

Современные исследователи зачастую обращают внимание на несколько категорий обучения, среди которых выделяются три основных: проблемное, традиционное и программированное.

У каждого из них своя специфика, так проблемное изучает мышление и творческое усвоение знаний [272], в то время как программное основывается, соответственно, на программе, которая имеет некую последовательность конкретных задач [259], в свою очередь традиционный вид образования, являясь наиболее консервативным, строится на труде и взаимопонимании основной ячейки общества – семьи. Родная семья использует для языкового обучения различные технологии как в области формального образования на уровне семейного, домашнего и заочного образования, так и стратегии неформального образования, которые прочно вошли в педагогическую деятельность современного мира. Это отказ от традиционной школы и переход к обучению своими силами (*от англ. анскулинг*), либо с помощью профессионала (репетиторы, волонтеры, няни, гувернантки, онлайн-обучение (кроме дистанционного образования). Однако ученик по-прежнему обязан сдавать экзамен, прикрепляясь к школе и его успех зависит от государства. Сами же родители не имеют подобной возможности и выбирают новые модели обучения, включающие неформальное образование, о котором речь будет идти в следующем параграфе.

В процессе погружения мигранта в принимающий социум важно понимать, что какие бы стимулы и знания не были заложены в субъект,

определяющую роль играет его домашнее окружение. Именно взаимоотношения на уровне «дочь-отец» или «муж-жена» и им подобные определяют устойчивые функциональные стратегии развития. Мигранту становится проще ориентироваться в непривычной для него среде, если его окружает действительность, к которой он привычен и приучен на уровне подсознания [222].

В настоящей работе не будет рассматриваться поддержка семьи мигранта с точки зрения субъектов, окружающих его с детства, нами будет затронута психолого-педагогическая, культурная и иные виды деятельности по поддержке мигранта в условиях искусственно созданной модели «принимающей семьи», основывающейся на образе нуклеарной ячейки общества, привычной для субъекта, погружённого в иноязычную культуру.

Основополагающим принципом и ведущим фактором социокультурной адаптации мигранта является гостеприимность семьи [47].

Согласно психолого-педагогическим исследованиям, человек, комфортно чувствующий себя в новых условиях будет более склонен к интеграции в принимающем сообществе как на экстралингвистическом, так и на внутриэмоциональном уровне. Так, в процессе опроса некоторые мигранты сообщали, что в условиях обучения за границей не чувствовали эмоциональную защищенность, потому что были лишены прочных семейных связей [2]. Те же, кому повезло оказаться в семье и присоединиться к повседневным социокультурным мероприятиям (полуденному приёму пищи или играм с детьми), оказалось намного проще и менее проблемно привыкнуть к новым условиям.

Семье необходимо взаимодействовать в своём культурном сообществе, так будут известны тонкости организации коммуникации и социального взаимодействия. Приэтом необязательно подыскивать партнёров с тем же цветом кожи или уровнем психологического развития. Самое важное, чтобы семья оставалась семьёй в самом полном понимании этого термина [47].

Простые правила коммуникации способны сделать для обучающегося больше, чем недели теоретического изучения материала. Приветствие при встрече, запоминание имён (многие мигранты жаловались, что представители программ даже не помнят их имени), уважительное обращение, особенно при детях, такое же отношение к мнению партнёров – всё это важно для адаптации и последующей инклюзии.

Семья, вовлечённая в общую работу, жизнедеятельность – залог успеха каждого из её субъектов. Если родители поддерживают детей, последние будут самообучаться намного более эффективно. Недостаточно адаптивные семьи могут не пойти на конфликт в тех ситуациях, когда необходимо защитить своего представителя. Слишком агрессивные также являются некорректным примером взаимодействия. Однако интолерантные установки и выраженность этнической идентичности в принимающем сообществе лишь способствуют укреплению эмоциональной связи с семьёй, к тому же поведение человека не является перманентным и устойчивым, потому степень открытости – лишь один из факторов взаимодействия.

В условиях проживания необходимо постоянно решать задачи коммуникативного характера. Однако необходимо ориентироваться и на истинно психологические факторы: думать, прежде чем что-то сказать, думать, прежде чем что-то сделать, и здесь находится тонкая грань между боязнью совершить ошибку, эмоционально-психологическим барьером и его преодолением. Только близкие люди могут служить элементом открытости и решения проблем для мигранта.

Быть включённым, пройти инклюзию не означает, что необходимо быть экспертом в поликультурном мире. Необходимо быть не просто открытым, но и способным к обучению и развитию. Необходимо быть тактичным, не ожидать многого, стандартного или привычного. Немногие люди желают испытывать проблемы в различных делах, касающихся рабочей или учебной сферы. Школа – это работа для учащихся, профессиональная деятельность – для взрослых, а семья – это работа для всех её членов.

Представители импровизированной модели общества не обязаны интегрировать привычки мигранта в свою жизнь, однако они стали представителями принимающей страны и таким образом сформировали субъект – субъектное взаимодействие на уровне, необходимом для социокультурного взаимодействия и адаптации мигрантов.

В США при подселении к педагогу последний принимает на себя определённые социальные роли. Он становится не просто учителем, наставником, но он же выполняет и другие роли: полицейского, священника, психолога (например, мигранту проще обратиться с душевными проблемами не к профессиональному психологу, а к человеку, с которым он живёт бок о бок), однако и при незначительных нарушениях мигрант любого возраста должен нести своё наказание. Общество привыкло видеть в данной роли ребёнка: повредил имущество, даже непреднамеренно, – наказание в виде лишения материальных благ... Однако, когда с данной ситуацией сталкивается взрослый человек, он несёт не меньшую ответственность, и здесь степень «наказания» ограничивается лишь нормами морали принимающей стороны, как в случае законодательства в целом, так и в случае отдельных принимающих семей, в частности.

Так, к примеру, были представители среди обучающихся, которые не хотели общаться с шестидесятипятилетней пенсионеркой, взрослым, наоборот, надоедали хозяйские дети, ограничение тем при разговоре с одинокими пожилыми людьми и необходимость приглядывать за теми и другими.

Были случаи, когда взрослые мигранты не взяли дочку из принимающей семьи на пляж, потому что думали, что ей надо подготовиться к важной контрольной работе. Дочь же других мигрантов сломала душ и провела из-за этого много времени в ванной. В другой ситуации мигранты оказались в неприятной обстановке, во время ссоры представителей проживания в семье. Не во всех семьях роль «друга», «квартиросъёмщика» или «гостя за плату» была чётко определена. Не везде и забота о принятии мигранта эмоционально была выше забот об иной культуре или его родном языке.



Но были и те, кто жил в «полноценной» семье – участвовал в жизнедеятельности, ездил в походы и в гости, знакомился с родственниками и их друзьями... Кошмаром стало для многих восприятие проживания в семье как работы, обучения в ВУЗе, а не отдыха в процессе информального обучения. [30]

Таким образом возможно заключить, что эмоциональная наполненность может стать как инклюзией для мигранта, так и эксклюзией – в зависимости от его базовых предпочтений. Эмоциональный негатив может превратиться в позитив, если мигрант запросто вольётся в семью. Если присутствуют некие проблемы с культурными особенностями, кажущиеся обидными слова или жесты, информальное языковое образование разрешает проблемы.

Кроме того, представители проживания в семье берут на себя роль школьных преподавателей, и это крайне важно для мигранта. Они говорят медленнее и яснее, чем для других членов своей семьи, толерантны к повторению, помогают понимать местные законы и обычаи. Они также обучают и проверяют новые слова, служат «мобильным словарём».

Сравнивая межкультурную коммуникацию в англоговорящих странах, не стоит пропускать и исследования о коммуникации самих англоговорящих мигрантов за рубежом. С. Шири исследует инклюзию в расширенных семьях в Египте и приходит к выводу, что взаимодействие с обучающимся фокусируется на матери, отец практически не принимает участия [178]. С. Кинжинжер исследует программу обмена, где американцы оказались в условиях проживания в семье в Китае, где происходила инклюзия в нуклеарную семью [107]. С этой точки зрения разнообразие семей в США поражает представителей восточных стран, но мигранты из США обижаются, что с ними обращаются как с детьми, в то время как мигранты из Азии, попавшие в США, рады стать «детьми в семье».

Семья влияет на становление личности вне зависимости от условий жизнедеятельности. Так, к примеру, муж и жена влияют друг на друга и меняют свои привычки в процессе совместной жизни. Получается, что социальный капитал накапливается «извне» человека. К примеру, только старшему члену

семьи возможно выступать от лица всей семьи или защищать честь слабых. Культурный капитал накапливается в семье, и во время создания материального капитала отцом мать передаёт детям культурный капитал, отказываясь от участия в создании материального капитала, однако баланс восстановится, когда дети вырастут и увеличат капитал. Однако в современном мире, согласно П. Бурдье династии не могут быть образованы из-за отсутствия наращивания экономического капитала в рамках нуклеарной семьи [42].

## Выводы по первой главе

Многообразие культур в условиях интеграции сообществ и глобальной инклюзии увеличивает значимость изучения современного иностранного языка как средства межнационального поликультурного общения.

Расширяются рамки международных связей в отношении экономики, торговли, производства и сбыта, подписания контрактов. На культурном уровне происходит обмен между высшими учебными заведениями как в плане технологий обучения и новейших методик, так и в плане прямого обмена обучающимися и научными сотрудниками. Учреждения культуры также участвуют в обмене в силу своих возможностей.

Таким образом, основной тенденцией современного лингвистического образовательного пространства является создание благоприятных условий для развития владения несколькими языками и формирования компетенций, связанных с культурным компонентом педагогики миграций.

Процессы интеграции и дальнейшее становление сотрудничества на межгосударственном уровне делают владение иноязычными компетенциями значимым для самого субъекта, развивается языковое образование.

Следствием локальных изменений и развития лингвокультурных особенностей личности становится не только самоопределение и возможная инклюзия в иноязычном социуме, но и достойное представление собственного этноса и мультикультурное взаимодействие с сохранением самобытности, однако при этом следует помнить, что мигранты и принимающее сообщество должны находиться в условиях толерантного взаимодействия.

Педагогика миграций не ставит задачей подтверждение получения знаний, умений или навыков. Она нацелена, в первую очередь, на приобретение информации, необходимой для использования на определённом жизненном этапе. Мотивацией становится личностная заинтересованность субъекта (образовательного мигранта). Кроме того, возраст не является барьером на пути к получению знаний, потому отдельные стратегии миграционной педагогики,

дополняя, но не полностью исключая неформальное образование, становится всё более востребованным людьми различных возрастов и профессий. Существующие категории мигрантов позволяют судить о разнообразии в сфере языкового образования, кроме того необходимо учитывать эмоциональную составляющую, влияющую на отношение к миграции.

Нормой становится знание нескольких языков и поликультурность субъекта. Мигрант становится центральным субъектом педагогики миграций и, определяя типологию и типизацию термина, возможно судить о наличии дополнительных проблем, которые раскрывают простор для дальнейшего изучения исследователями.

Преподаватели иностранного языка становятся задействованы в организации языкового информального образования, и становятся сами вовлечены в процесс образовательной деятельности в роли объектов педагогики миграции. Таким образом подтверждается, что иностранный язык становится важнейшей дисциплиной для функционирования экстралингвистических структур.

Рассмотренные условия обучения иностранному языку по Гальсковой, способствующие повышению качества языкового взаимодействия, позволяют говорить о необходимости анализа и систематического определения отдельных практик в отечественную науку.

С практической точки зрения возможно выделить самостоятельную работу обучающихся, индивидуализация которой способствует прогрессу в рамках миграционного образования в целом и языкового – в частности.

Рассмотренные компетенции, связанные с основными органами восприятия, к примеру, восприятие письменного текста (чтение) или же восприятие на слух (аудирование), взаимодействуют с процессом речевой деятельности как в устной (монолог, беседа), так и в письменной (эссе, рассказ, письмо, художественное или научное произведение и т.п.) форме, способствуя развитию коммуникации и дальнейшего взаимодействия субъектов педагогики миграции на мировой арене.

Современная парадигма языкового образования затрагивает культурный и социальный контекст развития государств. Существует и иная составляющая языкового образования: воздействие на меняющийся окружающий мир и последующая инклюзия. В этом отношении языковое образование является средством формирования сознания, социальной инклюзии личности в открытое информационное пространство посредством овладения коммуникативной компетенцией. Данную категорию изучают представители различных дисциплин, начиная от экономики и истории, и заканчивая, но не ограничиваясь, социальной педагогикой. А уже в их категоризации рассматриваются тенденции практического применения и подходы к образовательной деятельности в условиях педагогики миграций.

Исследования в области научных основ и положений позволяют говорить о том, что в отечественной науке сложились несколько направлений, разрабатывающих педагогику миграций в разных контекстах, как с точки зрения педагогического подхода образования семей мигрантов на уровне воспитания (школа Е.В. Бондаревской, деятельность Болдыревой М.А. и Касеновой Н.Н. и их коллег), в других современных исследованиях. Дидактика заключается в языковом образовании, сформирована модель, определены языковые функции и аспекты интереса к языковому образованию за рубежом.

Традиционные категории обучения становятся актуальны в рамках повышения роли домашнего окружения и собственно семьи для мигранта как в инклюзивном контексте, так и с точки зрения эксклюзии и неприятия обществом.

Приводится характеристика семей и анализ педагогической поддержки.

## **Глава 2. Поддержка семейно-ориентированного направления педагогики миграции в англоязычных странах**

### **2.1. Дескриптивная модель функционирования «принимающей семьи»**

В параграфе описывается адаптация к условиям миграции и среда информального образования. Раскрыт термин «принимающая семья» и описан её вклад в изучение языка. Также проанализированы категории принимающих семей и рассмотрены различные виды исследований зарубежных учёных по поводу отношения мигранта к принимающей семье и обратной стороны взаимоотношений. Также изучены исследования педагогов, попавших в условия проживания в принимающей семье и предложены решения по нейтрализации негатива к принимающим семьям и мигрантам. Были проанализированы положительные и отрицательные стороны проживания в семье в результате исследований, рассмотрены барьеры и концепции обучения. Заключительным пунктом стало исследование культуры принимающей семьи.

Международные отношения испытывают определённую стагнацию в плане развития культурных и социальных связей лингвистического и экстралингвистического характера, однако на смену консервативным методам обучения выходят инновационные, способствующие мощному скачку в развитии языкового образования в целом и изучения иностранных языков в частности.

При изучении иностранного языка человек начинает не просто на нём говорить, но и рассуждать, выстраивать сложные языковые структуры, и в момент перехода к новой языковой картине, в момент её познания и принятия, лингвистическая картина мира проходит синтез с культурной, зависящей от региона проживания человека. Так, к примеру, лексика и культурные ценности городского жителя будут кардинально отличаться от ценностей жителя сельской местности, занятого решением совершенно иных проблем в процессе жизнедеятельности.

Попадая в непривычную обстановку человек зачастую испытывает кросс-культурный шок [191, 243]. Это состояние сравнимо с внедрением инновационных технологий, когда, к примеру, было известно, что экран телевизора не является предметом тактильного взаимодействия, а теперь человек вынужден обращаться с сенсорным экраном на телефоне или планшете.

Обобщив данные различных исследований [25, 137, 199], мы пришли к выводу, что существует три типа адаптации в данных условиях:

1. Учебная (познаются нормы и ценности языка);
2. Социально-психологическая (происходит взаимодействие с партнёрами, семьёй, сверстниками и т.п.);
3. Культурная (различные культурные мероприятия, творчество, постижение истории и археологии, экскурсии и современная мода).

В процессе адаптации также необходимо установление новых ролевых отношений. Мигрант может посещать музеи, книжные выставки. Возможно взаимодействие со студиями, театральными и молодёжными кружками. Однако при этом необходимо взаимное побуждение к сотрудничеству.

Государства предлагают данное сотрудничество в виде заботы об экологии, патриотизма, желания помочь нуждающимся (сбор макулатуры, субботники, патриотические линейки и подобные мероприятия). Образовательные системы формируют правило «зависимой ответственности» – привычки учитывать точку зрения другого человека, которая может отличаться от собственной, умение согласовывать личные интересы с интересами других. При успешном внедрении стратегий разовьётся умение правильно находить единственно верное решение, потребность к изучению общества, эмоциональная сфера и самосознание.

Развивая тему, возможно допустить, что, для формирования языковой картины мира и лингвистической составляющей, в рамках миграционной педагогики, мигранта необходимо поместить в среду информального образования, отвечающую следующим требованиям:

1) Контроль за самообучением субъекта не следует возлагать непосредственно на преподавателя (либо человека, выполняющего схожие функции), по возможности его необходимо проводить опосредованно и перманентно, на протяжении всего процесса коммуникации.

2) Представителю принимающей стороны предпочтительнее являться профессиональным субъектом образовательного сообщества – таким образом (при соблюдении благоприятных условий) сократится время, затраченное мигрантом на проведение экспериментов, сопровождающихся методом проб и ошибок, а также скорректируется негатив, связанный со слабой организованностью самого обучающегося.

3) Мигранту необходимо иметь первичные навыки организации и умение формировать цели и задачи, для чего следует ещё в стране исхода освоить базовые знания о культуре страны изучаемого языка, языке и речи, способствующие нарастанию новых умений и навыков более высокого уровня в обстановке, отвечающей за языковое познание, во избежание возможных конфликтных ситуаций.

4) Процесс обучения необходимо проводить независимо и спонтанно. Например, можно поучаствовать в мероприятии, посвященном дню города, и составить сообщение на английском языке. Эта цель выполняется неосознанно, когда мигрант ведёт блог в интернете (особенно в иностранных социальных сетях) и делится своими впечатлениями. Происходит закрепление культурологического материала (описывает, к примеру, передачу «трубки мира» по кругу, указывая на необходимость и значимость данного ритуала для коренных жителей Америки). Одновременно отрабатывается лексическая сторона. Предметы «трубка», «вигвам», «священный круг» и другие обретают не только языковое наполнение, но и заполняют подсознательную лакуну, отвечающую за логичность поведения в ситуации культурного обмена – когда человек, не сталкивавшийся с данными образами негативно относится к курению и к общению с представителями данных культурных сообществ в целом, создавая для себя субъективный стереотип.



Конечно, указанные решения основываются на результатах зарубежного опыта и должны быть адаптированы к реалиям современного российского общества, однако предполагается, что данные указания могут быть полезны для развития деятельности в области проживания в семье.

Информальное образование в этом отношении дополняет другие уровни обучения, но на практике, когда нет возможности использовать преимущества формального и неформального образования (в особенности в первое время после переезда в другую страну) происходит нехватка информационных ресурсов для устранения пробелов в социальном, культурном и языковом развитии. Кроме того, деятельность по жизнеобеспечению занимает приоритетное место и не позволяет посвящать время стандартным методам обучения.

Таким образом, в условиях проживания мигранта в принимающей семье процесс применения информального языкового образования становится особенно релевантен и актуализирован, в особенности если один из членов принимающей семьи имеет педагогический опыт в области обучения собственному языку как иностранному.

Исследователи сходятся в определении термина «проживание в семье» (*от англ. «homestay»*). М.Х. Чейзлинг [54] в контексте международного образования формулирует понятие как «размещение, в ходе которого обучающиеся из-за рубежа живут в домах как члены семей и вовлечены в семейные обязанности», на данную цитату ссылается в сборнике работ Питер Бодикотт [39, стр. 113-122]. Бахнер Д. и Зельцер У. добавляют к описанию, что опыт проживания становится единственно важным и эффективным результатом информального обучения [14].

Хина Акбар, Таня Ван Баель, Йасмин и Грэм Багули дают следующее определение представителей проживания в семье: «как правило – это одиночки или полноценные семьи, которые предлагают жильё обучающимся из-за рубежа на полное время пребывания или его часть» [*пер. с англ., 1, стр.1*]. Они же закрепляют термины «условия проживания в домашних условиях»;

«организаторы»; «обучающиеся» в своей научной работе, которую цитируют в более поздних исследованиях [пер. с англ., там же].

Наличие первичных языковых навыков необходимо для инклюзии в процессе проживания в семье, потому данный процесс не может заявлять самоцелью лингвистическое обучение. Согласно мнению Селесты Кинжинжер, «обучение во время пребывания за границей требует значительного вклада в изучение <языка> наряду с активным участием и вовлечением в местную социальную действительность» [пер. с англ. 189, с.156]. Это же обстоятельство отражается и в других работах, из чего следует, что стабильность и качество повышаются, когда снижается рутинность заданий.

Шарлотта Бойд и Кэролин Эшли в своём исследовании заявляют, что проживание в семье на самом деле доступно лишь для тех, кто является участником формального образования, обладает «сносным английским языком» и находится неподалёку от столиц государств [11].

Тем не менее, проживание в семье – это важный компонент, улучшающий владение языком и межкультурной компетенцией участников [111, 112, 175]. Время, проведённое с носителями, даёт положительный эффект от изучения.

Получаем вывод о том, что контакт с членами семьи практически эквивалентен социокультурной адаптации, при этом акцентируется то, что самым важным звеном в данном процессе являются дети-члены принимающей семьи. Они жертвуют временем, свободой и вниманием собственных родителей ради чужих людей. Порой, не разобравшись в факторах зависимости, родители находятся в таком эмоциональном восторге от процесса образовательной деятельности и собственного успеха, что решают завести ещё одного ребёнка. С другой стороны, некоторые семьи начинают рассматривать мигранта как гостя, который, останавливаясь на целый месяц, приносит достаточно много хлопот и неприятностей.

Информальное обучение в принимающей семье превращается в обучение в «школе одного класса», где один «учитель» преподаёт «ученику» индивидуальные знания в зависимости от его уровня. Данный подход

предполагает гибкость, потому что отсутствуют временные рамки, нет звонков; свободу в пространстве, т.к. нет школьных парт или рядов как в высшем учебном заведении; свободу в расписании: мигранты сами дают указания в отношении того, что они хотят изучать, более того, процесс обучения происходит незаметно и опосредованно; а самое главное – появляется гибкость в отношениях, уважение и искреннее доверие к наставникам, что служит залогом успеха в процессе информального обучения [221].

С другой стороны, если рассматривать ожидания мигрантов от процесса и результатов педагогики миграций в рамках принимающей семьи, то выбор страны переезда оказывается в большей степени зависимым именно от них [101]. Так, к примеру, Шэрон Вилкинсон обобщила результаты своих исследований, синтезировав опрошенных участников исследования до двух условных обучающихся, ожидания которых от проживания в семье были и, соответственно, не были оправданы [202] и пришла к выводу, что поиск нового отечества, пусть и временного, происходит более спонтанно, чем ожидалось, хотя маркетинговые ходы образовательных учреждений и менеджеров программ по обмену несомненно играли значительную роль во влиянии на принятие решения. Таким образом, опыт пребывания зачастую становится зависим от ожиданий.

Шэрон также рассматривает проживание в семье с точки зрения роли языкового образования и степени исполнения данной роли семьёй. Эта же тема встречается и у Коити Танака, исследовавшего, в том числе, и работу Б. Вудал и Й. Такеуши, которые, правда, исследовали лишь четверых мигрантов [190]. Все перечисленные выше и ниже исследователи не ставят под сомнение необходимость проживания в семье в образовательном плане, но конкретизируют её значимость.

Обучающиеся полагают, что принимающая семья повлияет положительно на изучение языка, и их основной мотивацией для миграции в образовательных целях становится высокий потенциал расширения словарного запаса вне аудитории [81], другие полагают, что проживание в семье – это единственный

способ взаимодействия с носителями языка – [33, 82, 91, 209], некоторые же подходят более практично и считают проживание за границей скорейшим способом овладеть языком [202], но есть и несогласные с тем, что возможно изучить язык в условиях проживания в семье, особенно если участвовать в программе просто ради проживания [135, 204], так, к примеру, поставлено под сомнение предположение о том, что язык необходимо изучать в семье, так как он усвоится более углубленно [81]. Кстати, хотя погружение в языковое сообщество носителей зачастую описано как единственно верный способ достигнуть беглости в изучаемом языке, на самом деле нами было обнаружено крайне мало эмпирических сведений для поддержания этой теории.

Так У.П. Риверс заявляет об отсутствии эффекта в области формирования речевой деятельности, как с точки зрения реципиента, так и субъекта, организовывающего процесс устной коммуникации [166], но указывает, что проживание в принимающей семье оказало положительное влияние на компетенцию чтения, предположительно из-за того, что языковой уровень подготовки был низок и приходилось общаться письменно, при помощи коммуникационных устройств. Но о компетенциях речь шла в первой главе. Теперь следует рассмотреть сам процесс проживания в семье как образовательную стратегию.

Некоторые учёные указывают на тот факт, что появление проживания в семье зависело не только от возможности изучить язык, более того, изначально данный вид проживания предполагался способом разгрузки образовательных учреждений, не имевших иных способов размещения зарубежных студентов, либо для культурного обмена гражданами различных стран в процессе расширения межкультурного сотрудничества и образовательного обмена [55, 91, 94, 190, 202, 203, 208].

Ранее 2000-х годов не было программ подготовки принимающей семьи к образовательному режиму проживания в семье, об этом говорят Крилок, Дервинг и Гибсон [63], потому внедрение подобных программ повысило успешность обучения.

Принимающая семья в США описывается исследователями с различных сторон, однако обобщая все представления, приходим к выводу о том, что существует четыре категории.

*Первой* является обычная гетеросексуальная пара, имеющая маленьких детей, которых сложно воспитывать. Родители зарабатывают средства на существование, выходят из положения и принимают в свою семью мигрантов, которые могут обучаться языку, одновременно ухаживая за их маленькими детьми. Как правило, данный вид проживания в семье так или иначе соотносится с программами категории “Au Pair”, родители становятся работодателями для молодых девушек, которые готовы заработать, предложив свои услуги в роли нянь за возможность обучаться и проживать в комфортных условиях [50, 62].

*Вторым типом* принимающих семей являются одинокие мужчины или женщины, как правило, в возрасте, которые находятся в ситуации отсутствия коммуникации. Согласно мнению исследователей, в подобной семье интроверту будет очень сложно, так как представители семей будут искать внимания со стороны проживающего у них гостя.

Немного иначе представляется семья в возрасте, если это семейная пара. Представители *третьего типа* в основном либо профессиональные педагоги на пенсии, либо хорошие воспитатели, чьи семьи по разным причинам больше не проживают совместно.

В современных условиях набирает обороты и доступность проживания в условиях семьи, где представителями является однополая пара без детей, причём исследования показывают, что такие семьи ведут официальную деятельность не только на территории США, но и в других странах, что подтверждает их заинтересованность в развитии межкультурной коммуникации и деятельности в области педагогики миграций.

Мнение о том, что семья берёт на себя педагогическую роль, проявляется у многих мигрантов [204], но на практике это не всегда может быть реализовано. Некоторые семьи предлагают проживание в семье лишь с коммерческой точки

зрения, предоставляя возможность выучить разговорный язык, которому не научат в школе.

Так Фил Бенсон выяснил в результате многочисленных анкетирований и опросов, что участники программы сходятся во мнении о том, что семья – это скорее возможность взаимодействия и языковой практики, но не изучения языка.

Изучая образовательную деятельность обучающихся из Гонконга, прибывших на один семестр по программам университетов Австралии, Британии и Канады, исследователь выяснил, что приоритетами для мигрантов становятся возможность комфортного сна, своевременного приёма пищи, погружения в язык и культуру, результативность изучения языка не приоритетна.

Возможно, так происходит, потому что проживание в семье является развивающимся трендом в образовании. Однако заинтересованными лицами являются не только принимающие семьи, получающие материальные и нематериальные выгоды от проживания мигранта на их территории. Сами мигранты и их окружение всё более заинтересованы в данном виде информального образования как в материальном плане, – ведь проживание в семье зачастую более выгодно, чем, к примеру, общежитие, – так и в плане познания разговорного иностранного языка и социокультурной инклюзии в обществе через отдельную ячейку принимающего социума [52].

В США ранее проживание в семье являлось альтернативой условиям проживания в кампусе или на обычной съёмной квартире, в силу того, что образовательный мигрант, обучающийся языку, мог принять участие в жизни семьи, полностью погрузиться в систему жизнедеятельности и тем самым пройти социокультурную инклюзию, но теперь, наряду с семейным/домашним образованиями становится популярной массовой тенденцией, которая может быть оформлена в виде дескриптивной модели функционирования принимающей семьи.

Схема 2. Deskриптивная модель функционирования принимающей семьи.



На схеме изображена модель функционирования «принимающей семьи», основанная на анализе исследованного материала её практического применения в англоязычных странах. Администрация образовательной программы, в роли которой могут выступать как само государство, так и частные организации, имеющие право на ведение организационной деятельности, контролирует весь процесс, однако основными субъектами взаимодействия являются мигрант и принимающая семья.

В зависимости от условий проживания выделяем два типа взаимодействия: активное и пассивное. При активном типе взаимодействия семья заинтересована в успехах мигранта, интересуется его деятельностью, помогает в развитии и воспитании, образовании и становлении «Я»-концепта. В пассивном типе, соответственно, семья не принимает активного участия в жизнедеятельности мигранта. Такая ситуация возможна при определённых условиях:

- 1) *Учебная деятельность вне семьи.* В случае, если мигрант осуществляет учебную деятельность и возвращается на место проживания лишь на определённый период, необходимый для гигиенических процедур, приёма пищи, сна, отдыха и т.п.
- 2) *Рабочая деятельность вне семьи.* Эквивалентна предыдущему пункту, с той лишь разницей, что мигрант более старшего возраста и прибыл по рабочей визе.
- 3) *Обмен семьями.* Данная категория взаимодействия привычна для австралийских семей, когда представители одной ячейки общества отправляются в гости за рубеж, а через определённое время принимают бывших гостеприимных хозяев уже у себя дома.

В активном типе взаимодействия происходит основная часть неформального языкового образования. Конечно, нельзя сказать, что в пассивном типе она полностью исключена, однако в данном случае она составляет большую часть проведённого за рубежом времени.

Условия проживания в семьях с активным взаимодействием совпадают с пассивным, только деятельность происходит в самой семье.

Так мигранты могут работать в качестве няни, репетитора или гувернёра для детей, а принимающая сторона предлагать в обмен условия для проживания и заработную плату.

В ином случае мигрант приезжает в семью специально чтобы обучаться языку на практике – это идеальный вариант принимающей семьи с точки зрения педагогики миграций в целом и практики неформального образования в частности, однако в аспекте консервативной системы образования не является официальным, т.к. участник образовательного процесса не получает никаких официальных документов, свидетельствующих о результатах обучения.

Но есть и исключение из подобного варианта, когда мигрант попросту является «гостем» – он платит за проживание, а не за обучение и ждёт от принимающей семьи элемента культурного погружения. Такие варианты проживания возможны, тем не менее они не пользуются большой



популярностью в иных странах, кроме Великобритании, где являются источником стабильного дохода для некоторых представителей принимающей стороны.

Модель предназначена для описания и объяснения наблюдаемых фактов, и в неё не вошли такие категории, как коммерческая сторона функционирования, подготовка и результаты обучения в принимающей семье, и всё же стоит упомянуть, что принимающая семья проходит обучение и подготовку к образовательной деятельности не менее тщательно, чем сам мигрант, которого готовят к пребыванию за рубежом. Оба субъекта получают необходимые разрешения, свидетельства, справки об эпидемиологическом окружении и другие типы медицинских справок, допуски (визы – для мигрантов) и т.д.

Мигрант проходит обучение для ознакомления с правилами, его предупреждают об ответственности и об ограничениях, в случае нарушения которых он может быть сразу же репатрирован, а принимающую семью могут отстранить от подобной деятельности со штрафом или запретом на ведение образовательной деятельности на определённый срок или бессрочно.

Коммерческая составляющая также зачастую становится важным компонентом взаимодействия, т.к. при определённых условиях мигрант может приобрести дополнительные услуги, в случае неоказания которых принимающая семья также может быть привлечена к ответственности.

Целевой, деятельностный и оценочно-результативный компонент системы образуют педагогический процесс, который включает в себя не только взаимодействие семьи и мигранта, но и все основные цели и задачи, которые необходимо выполнить субъекту. Именно они составляют целевой компонент формирования личности обучающегося.

В каждую из этих целей и задач необходимо вкладывать определённый смысл – так образуется смысловой компонент, а вот организация и управление процессом деятельности, самостоятельная или под опосредованным контролем

семьи является деятельностным компонентом, также называемым в научной литературе процессуальным или организационно-управленческим.

Эффективность процесса деятельности, который определяет результаты, поставленные в соответствии с целями и задачами, образует результативный компонент.

Все вышеперечисленные компоненты действуют в связи и неотделимы друг от друга, составляя единую систему языкового образования в частности и всего обучения в целом. А так как педагогический процесс в Российской Федерации, также, как и за рубежом имеет определённый вектор, необходимо соотносить потребности развития педагогики и необходимость подготовки кадров для последующего использования в соответствующих ситуациях педагогической деятельности.

Только так возможно будет выделить основную цель процесса педагогики миграций, как и всего образовательного процесса в целом – поликультурное, многополярное и всестороннее развитие личности.

Именно таким развитием интересовались в условиях проживания в семье такие зарубежные учёные как: Х. Аллен, Х.М. Кук, Ф. Ди Сильвио, А. Донован и М.Е. Мэллоун, М. Иино, С. Кинжинжер, С.М. Найт и Б. Шмидт-Райнхарт, С.С. Магнан и М. Бэк, У.П. Риверс, С. Шири. [4, 60, 72, 94, 108, 109, 135, 166, 178]. Все они проводили качественные либо количественные исследования. Некоторые из них использовали смешанные подходы, однако результаты оказались во многом схожи.

Преимущество количественного изучения в том, что оно позволяет исследовать информальное образование за рубежом в комплексе, анализируя рекурсивное взаимодействие между побуждениями и личностью мигранта [4, 106] их восприятием культуры проживания в семье в частности и принимающей страны в целом [13], и их отношением к этим видам культуры [107], а также последующим осознанием опыта проживания в семье. Но этот тип подхода не способен охватить все переменные, влияющие на мотивацию студентов. Он связан со счётом, статистикой и корреляцией. Исследователь проводит

вычисления, обработку, систематическое объединение многочисленных данных в целях изучения паттернов и определения связи среди переменных.

Используется для описания связи между феноменами или для решения вопросов, проверяющих гипотезы. В данном случае исследование связей называется «ассоциативным», «корреляционным» или «исследовательским» [64].

Том Хюбнер – возможно единственный исследователь-экспериментатор, использовавший произвольный контроль и эксперимент. Он сравнивал по часам в классе, педагогическому подходу и т.д.; пять из двадцати трёх студентов выбыли, т.к. основным фактором была мотивация, остались десять за рубежом и восемь в контрольной группе. Цифры не могут сказать о многом. «В таких случаях статистика не имеет силы» [92].

Качественные исследования документируют пути взаимодействия принимающих семей с иностранцами и отношение к ним влияет на предоставляемые мигрантами отзывы [60, 60, 93, 105, 124, 129, 131, 183].

Р. Шивли в данном контексте исследует запросы обучающихся к условиям проживания [179], Р.М. ДеКейсер – развитие лингвистической грамотности [69], Шири приобретение особенностей разговора, акцента вроде немецкой частички «also» [178].

С. Кинжинжер подчеркивает, что качественные исследования в основном сводятся к культурному воздействию (харрасменту) семей [109], и здесь необходимо взаимодействовать с педагогической точки зрения.

Кристина Изабелла-Гарсия, анализируя опыт предшественников в изучении положительных сторон проживания в семье, отводит особое внимание таким переменным, как тревожность, мотивация, отношение к отзывам предыдущих мигрантов [95]. Она же указывает, что в литературе не было рассмотрено понятие самоорганизованного «расписания на дому» и предполагает, что следует прибегнуть к прикладной и образовательной лингвистике в процессе информального обучения.

Ч. Жоу создаёт модель стресса и управления им в контексте проживания в принимающей семье, которая в результате превращается в модель культурного изучения и теорию социальной идентификации мигранта, основные положения которой заключаются в самоопределении мигранта в принимающем сообществе, его страхах и стрессовых ситуациях, языковых барьерах, возникающих в результате неприятной психологической обстановки [210].

Смешанные методы контролирования стресса, которые помимо лингвистики также затрагивают меж- и транскультурную компетенцию, были изучены Дж. Джексон, А. Бивен и Х. Спенсер-Оати [97, 25].

Помимо моделей психологического взаимодействия и теорий контролирования стресса исследователям было важно и педагогическое улучшение изучения иностранного языка за рубежом в отрыве от школ [95].

Практические исследования в данном поле имеют целью «выслушать участников и построить понимание, основанное на услышанном» [64].

Х.А. Коулмэн предлагает увеличить количество исследований по поводу того, чем конкретно должен заниматься человек из-за рубежа: обучением, трудовой деятельностью или ещё чем-то, т.к., по её мнению, лучшее средство изучить способности человека – это наблюдать за тем, как он буквально спит, ест и пьёт [59]. В этом случае проживание в семье буквально предлагает возможности, связанные с осуществлением базовых потребностей в еде, сне, а также образовательных потребностей в рамках познания языка и культуры.

Программы по обмену образовательным и социокультурным опытом считаются контекстом для изучения языка [46, 71, 185]. В рамках данного контекста исследования в отношении проживания в семье проводились с различных сторон. Так лингвистическое соответствие участников отражено в работах Л. Аллен [6, 7], индивидуальные различия мигрантов и принимающих «родителей» анализировал С.Л. Андерсон [8], языковые задачи, аквизицию и приобретение навыков исследовали А.Л. Баро и Р.С. Саррано [22], способность речеизъяснения была объектом пристального внимания Д.М. Канг [102], лингвистической практикой занимался Е. Ларсен Остермарк [123],

особенностями развития лингвистических навыков в процессе проживания – С. Ли, Б.Л. Сэвидж, Т. Сато [128, 171, 173], умений – Л. Ли, В. Савики [127, 174], коммуникативной компетенции – Т. Локли [132], лингвопрагматики – С. Ли, А. Рейнолдс-Кейс, Р. Шивли [128, 164, 180, 188] и языковой идентичности – Т. Сато [171].

Вышеперечисленные исследования сфокусированы не на студентах-подростках или школьниках, а на учителях, взрослых людях. Учителя оказывались в ситуации, приближенной к естественной – одна группа исследуемых выступала в роли представителей проживания в семье у себя на родине, а мигранты были их подопечными, другая же мигрировала в иную страну, чтобы обучать носителей языка «Б» языку «А».

Участие в программе не выявило обязательного улучшения навыков языка и у представителей педагогического сообщества также. Андерсон поддержал в этом Кинжинжер, исследовавшую данный вопрос со стороны обучающихся-мигрантов.

Однако исследователи не расстраиваются по поводу отрицательных результатов, потому как, согласно Ф. Бенсону, Г. Бархейзен, П. Бодикотт и Дж. Браун, проживание в семье нацелено не только на улучшение языковых навыков, но также включает укрепление личной независимости, межкультурной компетенции и привычные академические знания, которые сложно оценить в условиях образовательной системы [31].

С. Мерсер продолжает мысль и выделяет философскую «я-концепцию», состоящую из представлений о самом себе, собственном восприятии, которое не обязательно является фактом, но «она справедлива для самого человека». Исследователь рассматривает «я-концепт» как индивидуальное описание себя, своих компетенций и оценочных чувств о себе как о личности, изучающей нечто неродное, непривычное [145].

В противовес Ф. Бенсон, Г. Бархейзен, П. Бодикотт, Дж. Браун и др. рассматривают позицию участников, ощущающих себя в качестве изучающих второй язык и применяющих его на практике (т.е. проводящих рефлекссию) в

контексте обучения за рубежом [31, 172]. Выясняется, что «я-концепт» динамичен. В.П. Авени, изучая личностное самосознание педагогов, пребывающих в условиях проживания в семье упоминает о том, что участники часто сообщают о чувстве, что их принимают за недостаточно умных, не имеющих собственной личности или юмора, или же жалуется на то, что их интеллектуальное развитие сравнивают с подобным у ребёнка [13].

Данные неприятные ситуации происходят из-за особенностей акцента, неверного построения предложений, неправильной интонации или любых других недочётов языковой системы, к которым ранее участники морально были готовы.

Спустя время учителя-участники программы поняли, что необязательно «всё знать» – языковые навыки приходят со временем. Т.е. они прошли стадию принятия и начали работать над собой. Однако оказались и другие представители педагогического сообщества, которые не справились с ситуацией [246].

Например, по окончании пребывания за рубежом одна из участниц стала менее уверенной в себе и своих знаниях, т.к. ранее свободно говорила на английском языке в Индонезии, а в принимающей стране пришлось заново изучать некоторые языковые особенности, так как её попросту не понимали [2].

Попавшим в иное сообщество мигрантам были не всегда приятны и понятны американские шутки. Стратегия интеллектуального превосходства также имела негативный эффект. В результате выяснилось, что проблема была не в говорении, а в выражении себя в корректных определениях, адаптированных к пониманию участников коммуникации, а это совершенно иная компетенция.

Авени поясняет, что «обучающиеся приглядываются к тем людям, кто заведомо лучше или хуже, чем они сами и формируют взаимодействие» [с.91]. Но Мерсер оспаривает, что сравнение себя со сверстниками становится «внешней структурой отношений» в образовании «я-концепта» среди обучающихся. [145, с.128]

Лингвистический «я-концепт» учителей создаётся на основе стратегии успеха в процессе коммуникации с представителями различных культурных

сообществ и в любой заданной ситуации. Самое важное, что их наработанная практика и полученный опыт приравнивается к участнику программы любого возраста и опыта. Не всегда английский именно такой, к какому они привыкли, и это добавляет эмпатии в отношения и разговор с незнакомыми людьми.

Арифак Мардинингум подошёл к исследованию лингвистического обучения в процессе проживания за рубежом совершенно иначе. Цель его работы заключалась в раскрытии лингвистической «я-концепции» группы учителей из команды «Английский как иностранный» в программе обучения за рубежом. Процесс формирования языковых навыков, как выяснилось, связан с лингвистическими особенностями и культурой. В программе участвовали шесть учителей-аспирантов из Индонезии, находившихся по программе проживания в семье в США. Результат был достигнут посредством полуструктурированных интервью с видеоконференцией. «Я-концепция» также показала, что недостаток владения языком сказывается на получении опыта и взаимодействии в принимающем сообществе [138].

Основываясь на результатах вышеперечисленных исследований, приходим к следующим решениям, которые исправят негативный фон:

1) следует включить подготовку к проживанию в семье в общеобразовательный курс иностранного языка. В рамках данного пункта необходимо рассмотреть особенности традиций, устоев, обычаев – вплоть до этикета за столом и того, в какую сторону и с какой силой поворачивать вентиль смесителя в ванной комнате при гигиенических процедурах [104]. Таким образом будет устранён коммуникационный барьер, связанный с неловкостями, возникающими при ежедневной деятельности.

2) включить в краткий курс психологии взаимоотношений и в социальную науку особенности взаимодействия в рамках модели «мигрант – принимающая семья».

3) ввести основы домоводства и самостоятельной деятельности в непривычных условиях в образовательный курс. Данный пункт заложен в

программы обучения в интернатах и специализированных учебных заведениях, где воспитанников готовят ко взрослой жизни в отсутствие семьи. Основные стратегии и приёмы могут быть заимствованы и перенесены в курс языкового обучения и подготовки к проживанию в проживании в семье.

4) проанализировать подготовку преподавателей иностранных языков к возможному взаимодействию с мигрантами в условиях проживания в семье как основных предполагаемых специалистов в области преподавания языка как иностранного (опросы, анкетирование и последующее практическое изучение вопроса).

5) обобщить страхи и прочие эмоциональные триггеры образовательных мигрантов. Это поможет более тщательной разработке соответствующих индивидуальных программ обучения и возможности противостоять интолерантным установкам принимающего сообщества.

б) внести изменения в политику интернационального обмена в отношении мигрантов младшего возраста, чтобы снизить количество проблем, возникающих в ходе проживания детей в принимающей семье в отрыве от собственной.

Кейт Брюбейкер сообщает о недостатке в домашнем курсе «концепта и процесса культурного обучения». В результате отдельные представители не могли выразить свои мысли, чувства, опыт и наблюдения [48]. Она же предложила упражнения на культурную и персональную дифференциацию и другие виды практической деятельности.

Как было упомянуто ранее, в методологии исследований было выделено два основных метода изучения.

Первый метод – построение стратегии исследования на основе интервью и живого общения [29, 31 и др.] Второй – анализ «коротких историй» участников [20, 197 и др.], названных позже отзывами принимавших участие в программе.

Так, к примеру, вторым методом воспользовался Ф. Бенсон. Его данные основаны на системном анализе коротких историй, записанных со слов более чем двух сотен студентов на протяжении 5 лет [30]. Они изучали английский язык в



Австралии, Британии и Канаде. Хотя заявлена гендерная нейтральность исследования, однако стоит оговориться, что в девяносто пяти процентах принимавшие участие в исследовании были женщинами и девушками. И вот что выяснилось:

Зачастую понятие «мать» и «отец» остаётся размытым, т.к. обучающихся принимали одинокие, либо пожилые пары. Их размещение происходило на территории ранее занимаемой детьми представителей семьи, а в некоторых семьях проживающих было больше чем членов самой семьи. И эти семьи очень отличались от родных.

Негативные эффекты сказались скорее на личностном уровне: незнакомая еда, ограничения по времени принятия душа, доступа к интернету, телевизору, ранний подъем, незнакомые правила, местные нормы вежливости, взаимодействие с принимающими родителями.

Иная категория исследований затрагивает вопросы культурной специфичности. Так В.Г. Мендельсон исследует ожидания студентов о «погружении» и отражает взгляды педагогов и администраторов программ проживания в семье, которые «воодушевлены первичными наработками». Но обстоятельства проживания в семье меняются от страны к стране [144].

Проживание в семье в условиях родительской заботы рассматривается так же в работах М.В. Ванде-Берга, Дж. Коннора-Литтоне и Р.М. Пайге [32], а вот Р. Митчелл рассматривает проживание в семье как размещение в рабочих условиях [146]. В подобном русле мыслит и Д. Ларсен-Фримен, внедряя собственные термины, добавляемые к списку качественных и количественных исследований.

После тщательного анализа исследований по данной теме, были выделены основные положительные и отрицательные стороны изучения иностранного языка в принимающей семье.

*Плюсы:*

1. Вся семья может путешествовать совместно.

2. Пока принимающая семья занимается с ребёнком, родители-мигранты отдыхают.
3. Пока участники программы проживания в семье занимаются с одним из родителей, их ребёнок находится под присмотром второго.
4. У мигрантов отсутствует страх отпускать своего ребёнка, пока они работают (путешествуют и т.п.).
5. Семья преподавателя предоставляет полный пансион и организацию досуга.
6. Патриотизм и любовь к Родине проявляется за рубежом. Человек познаёт иную жизнь в сравнении.
7. Обязательная коммуникация на иностранном языке (параллельно может выступать онлайн-обучение, где зарубежные подростки готовы коммуницировать за малую плату).
8. Сериалы или мультфильмы познаются на языке при помощи «консультантов-педагогов».
9. С точки зрения языковой практики – это возможность:
  - а) освоить новую лексику;
  - б) избавиться от неприродного акцента;
  - в) научиться распознавать интонации собеседника;
  - г) преодолеть языковой барьер.

*Минусы для обучающегося:*

1. Семья не может путешествовать совместно, если обучается ребёнок младшего возраста.
2. Нельзя сразу обращаться к носителю, если языковой уровень очень слабый.
3. Наступает усталость, отсутствие интереса, особенно в непривычной атмосфере, где нет чётких рамок «педагог-студент».
4. Сложно восстановить заинтересованность, возможна потеря мотивации.

5. Необходимы навыки самоконтроля.
6. Нужно «учиться на языке», а не «учить язык».

*Плюсы или минусы в зависимости от ситуации*

1. Окружающий мир более развит (физика, химия и т.п.) на ином языке. Так отечественные учёные могут просто не знать о концепциях, принимаемых за аксиому за рубежом.

2. Один человек, находящийся в семье, обучается менее эффективно, чем двое или более мигрантов, говорящих на разных языках и изучающих язык принимающей семьи. (Здесь результат зависит от возраста, уровня коммуникации и психологических особенностей человека (интроверт он или экстраверт)).

3. Никто не заставляет учиться. (Некоторым людям сложно делать что-то по указанию извне).

4. Невозможно использовать хитрости и привычки, которые помогали в родной стране (притвориться больным, чтобы не ходить в школу или отправиться в командировку на неделю во время крупного проекта).

5. Проживание в доме-квартире, а не в коммунальной квартире или общежитии. (Одним нравится жить «в гостях», других ограничения слишком эмоционально раздражают).

6. Наличие домашних животных (логично, что это особенно опасно для аллергиков).

Подводя итог и объединяя эффекты обучения в проживании в семье, выделим отдельные категории, которые в дальнейшем могут служить для построения мотивационного курса при подготовке мигранта-обучающегося, либо представителей принимающей семьи.

- 1) Поддержка семьи в рамках педагогики миграций.
- 2) Организация досуга, предоставление жилья и предпосылки к международному туризму.

- 3) Языковое образование в информальных условиях.
- 4) Повышение общего культурного и социального развития.
- 5) Столкновение культурных парадигм, способствующее переоценке собственных возможностей и изменению в «я-концепте» или (в случае принимающей стороны) переоценки отношения к собственной семье.

В продолжение исследования барьеров с точки зрения коммуникации необходимо помнить, что главным условием актуальности изучения языка являются миграционные процессы на территории различных стран, при этом самой большой проблемой как для самого мигранта, так и для общества, с которым они готовы провести интеграцию, является языковой барьер. Именно способность налаживать коммуникацию на языке принимающей страны определяет особую важность для мигрантов и семей. От этого зависит не только повышение по карьерной лестнице, но и простое понимание речевых оборотов в процессе языкового взаимодействия в различной языковой обстановке, происходящего «онлайн», здесь и сейчас.

Языковой барьер полностью преодолевается при надлежащей работе обучающегося в процессе изучения иностранного языка. Основная же проблема возникает при социокультурном взаимодействии, которое находится на уровне более глубоком, чем владение языком. Социальные службы принимающей страны проводят мероприятия, посвящённые культурно-досуговому общению с носителями языка, создают специальные курсы и разрабатывают программы, однако в реалиях современного мира проблемы социокультурного аспекта разрешаются в большей степени лишь за счёт развивающегося инклюзивного образования.

Существует определённая группа барьеров, которые необходимо преодолевать прибывшему из-за рубежа обучающемуся:

1. *Языковой.* Общность и различие культур могут в равной степени мешать развитию государств. Удалённость и близость стран также является преградой для взаимопонимания, т.к. некоторые особенности становятся либо слишком однообразными, либо слишком отторгаемыми от привычного мироощущения.

Данный тип барьеров влияет на общение в торговых, здравоохранительных учреждениях, мешает развитию туристической отрасли, гостиничному делу и многим другим отраслям.

2. *Образовательный.* Желание и мотивация к обучению могут отсутствовать. В подобном случае возникает вопрос в необходимости языкового обучения, который корректирует планы и стратегии развития.

3. *Культурно-досуговый.* Отношение к мигранту может меняться на протяжении его пребывания в принимающей стране. Также и некоторые непривычные новшества могут вызвать эмоциональный всплеск, однако при более детальном изучении вызвать негатив и даже отторжение. Так культурные стереотипы, принятые в том или ином обществе, заставляют придерживаться определённых правил всех участников, задействованных в жизнедеятельности, однако стереотип может быть нарушен, что приведёт к непредсказуемым последствиям, которые могут сказаться на отношении к мигранту.

4. *Социокультурный* включает в себя систему взаимопомощи и социальной поддержки, принятую в обществе.

Каждый мигрант за рубежом сталкивается с трудностями. Недостаточная лингвистическая эрудированность ведёт к проблемам с общением, а недостаточное представление о культурных и исторических ценностях чревато более серьёзными проблемами, вплоть до развязывания международных конфликтов.

Разделение языкового и культурного барьера скорее условно, т.к. язык является частью исторического наследия народа, а наследие, в свою очередь, отражено в языке.

Подчёркивая вышесказанное, возможно заключить, что какие бы запросы ни делало государство или общество, основополагающей всё равно остаётся личная заинтересованность субъекта образовательной деятельности. Она может совпадать с общим курсом политики государства в области образования, а может кардинально от него отличаться, становясь одной из причин миграции и последующей коррекции языковой картины мира.

Способность социальной инклюзии становится критичной для мигрантов, представляющих свои семьи, либо для самих членов принимающей семьи. Лингвистические и культурные различия могут привести к расизму и различным предубеждениям. В будущем же одни смогут получить работу получше, продвинуться по карьерной лестнице, быть более глубоко вовлечёнными в гражданские отношения и общественную жизнь, а другие пересмотреть отношение к собственной семье, завести ребёнка и т.д.

Таким образом, складываются две основных концепции обучения:

1. *Социокультурная* (привитие культуры и адаптация второго языка через общение, создание ролевых отношений в рамках новой семьи, мотивация к сотрудничеству, изменение мышления, бикультурная личность);
2. *Межкультурная* (открытость международных отношений, многоязычность, мультикультурализм, мобильность населения)

Обе они неразрывно взаимосвязаны друг с другом, вследствие чего семейные традиции занимают лидирующее значение, и отношение к семье происходит как к социальному институту, проявляется социальная стратификация, во главу угла ставятся гендерные роли и психологическая зависимость человека от коллектива.

В этом отношении социокультурная норма развития человека состоит в осознании «я-концепта» как полноценного участника не только семьи, но – на её базе – и общественно-культурных отношений. Однако осознание «себя» при социокультурной инклюзии не должно проходить на родном языке и на основании родной культуры человека, потому особенно важную роль в данной концепции играет изучение неродного языка и овладение им в процессе краткосрочной практики.

С. Кинжинжер меняет подход к проблеме, задаваясь вопросом, насколько обучающиеся мигранты являются обучающимися языку. Она полагает, что их нельзя назвать языковыми обучающимися, ведь они приехали с иными целями.

Так, к примеру, могут влиять на миграцию романтические настроения, люди стремятся к построению серьёзных отношений [58], отправляются на

свидания, в спонтанные романтические путешествия [177]. Гендерные причины в принципе зачастую влияют на совершенно неожиданные миграционные взаимодействия [49]. Нередко бывает, что миграции способствуют религиозные трансформации сознания человека [161] или же нахождение собственной профессиональной идентичности [116].

Марк Майнс подходит к вопросу с точки зрения иного субъекта языковой деятельности – принимающей семьи. Не у всех есть средства на путешествие – и вот это способ познать другую культуру, приютив у себя мигранта [136].

Опыт приёма заставляет переоценивать собственное место участников принимающей семьи в своём маленьком коллективе. Семьи постигают новый культурный опыт в аналогичной мере как и мигранты. Однако не имея педагогического образования это зачастую весьма проблематично.

Согласно различным исследованиям для успешного коммуникационного взаимодействия принимающей семьи и мигранта необходимо просто чтобы семья была гостеприимной. И это является самым важным фактором для осуществления культурного взаимодействия. Необходимо только разработать базовые принципы взаимоотношений, применимые во многих социальных ситуациях и к разным социальным ролям. В данном случае гостеприимность семьи является скорее социокультурной составляющей, однако именно она влияет на лингвистические успехи в обучении. Так некоторые участники программ заявляют, что принимающие семьи не оказывали должного гостеприимства, в связи с чем возникали проблемы с языковым барьером. Обычная чашка кофе, предложенная на завтрак, подталкивает к процессу коммуникации намного лучше, чем час, проведённый в условиях классной комнаты. Сама семья должна состоять в социокультурной инклюзии в общество. Если семья не общается ни с кем вне своего дома – это лишний повод задуматься, стоит ли обучаться в такой атмосфере. Семья, активно взаимодействующая в сообществе, участвующая в культурных мероприятиях, отправляющаяся на собрания улиц или района, посещающая культурные выставки и попросту общающаяся с соседями может обогатить культурную картину мира реципиента

намного полнее, чем та семья, которая будет рассказывать о культурных традициях в теории.

Важен и базовый этикет, в который входят приветствия, прощания, разговор. Некоторые представители программ не заинтересованы в мигрантах настолько, что даже не запоминают их имён. Но обучающемуся также следует помнить, что при обращении к своим «приёмным родителям» также необходимо употреблять вежливую форму, титул или звание, хотя бы во время первого знакомства.

Раскрываются и базовые понятия психологического взаимодействия в процессе жизнедеятельности, которые могут быть упущены в процессе воспитания в родной семье: исполнение обещаний, отношение с уважением к привычному жизненному укладу семьи, внимательность и забота, оценка мелочей, которыми пренебрегают ради обучающихся, готовность к инклюзии.

В данном случае последнее не означает необходимости быть экспертом в области взаимодействия культур и мультикультурализма. Главная цель процесса – в открытости и желании обучаться и расти в профессиональном плане. Не всегда люди могут выразить свои переживания открыто, потому необходимо быть более лояльным и дипломатичным в отношении различных ситуаций для последующего успешного освоения социокультурных норм и требований, выдвигаемых ячейкой более крупного социума.

Следует также понимать и другое: несмотря на то, что семья является принимающей, это вовсе не означает, что она обязана выполнять те же самые правила, что и приёмная семья, хотя стоит допускать, что многие принципы совпадают. Так в присутствии детей-подростков нужно придерживаться ролевых отношений, которые не смогут повредить родительскому авторитету. Одновременно и выделение собственных детей перед детьми-мигрантами также не является хорошим образцом поведения.



## **2.2. Анализ практик поддержки «принимающей семьи» как субъекта образовательной и социально-культурной деятельности в педагогике миграции**

В следующем параграфе описано начало международного обмена, а также координация трёх составляющих программ международного обмена, проанализированы отдельные категории программ международного обмена. В результате синтезированы три типа программ, на основе которых реализована программа курсов для подготовки к информальному языковому образованию в рамках педагогики миграций.

Согласно отчёту Белого Дома от 2011-го года по поводу построения миграционной системы двадцать первого века, практически каждая американская семья имеет собственную историю миграции [287].

Однако, в случае фокусирования внимания на политике миграции, оказывается, что опыт Америки основывается на программе соседнего географического субъекта. Так в 1971 году Канада стала первой страной в мире, принявшей свод правил о Мультикультурности. Документ был закреплён юридически в 1988 году. Основная цель данного свода – закрепить понимание мультикультурализма как основополагающего понятия Канадского наследия и развития [35].

В отношении прироста мигрантов самыми подготовленными городами Соединённых Штатов являются Лос-Анджелес, Нью-Йорк, Бостон, Чикаго, Хьюстон и Майами. Здесь тенденция празднования межкультурных мероприятий, этнические анклав и особенности религии и культуры становятся обязательной парадигмой существования конгломераций мигрантов. Совершенно иная ситуация прослеживается в других штатах, где миграция может столкнуться с серьёзными проблемами в контексте столкновения культур, и такие столкновения нередко возникают в штатах Джорджия, Северная Каролина, Невада, Теннесси, Колорадо и Канзас. Иной широкоформатной

тенденцией остаётся расселение мигрантов в пригородах. Правительство решает данные проблемы различными способами, однако на данный момент ситуация всё ещё остаётся неразрешённой.

Одним из основных перспективных решений заявленной проблемы является международный образовательный обмен, который начался в 1940-х, когда была приглашена группа латиноамериканских журналистов в Соединённые Штаты. Принимающей организацией стало Бюро образовательных и культурных взаимодействий. К 1961-му году Бюро приобрело государственную значимость, а в августе 2010, опубликовало видеотрейлер с выступлением государственного секретаря Хиллари Клинтон в поддержку проживания в семье. Десятого сентября 2013-го года Государственный Департамент США подготовил видеосюжет с олимпийским медалистом Мишелом Кваном, убеждавшим семьи принимать мигрантов. Таким образом политика популяризации педагогики миграций стала приоритетным направлением работы государственного Департамента.

Посольство США в Индонезии заявило о семи тысячах индонезийских мигрантов, обучавшихся в Америке в 2014-м году. В будущем планируется удвоить число за счёт реализации взаимодействия двух стран и двух государственных систем. Так программа Фулбрайт (правительство США) и DIKTI (управление высшего образования Индонезии) планируют объединить некоторые из основных составляющих, произвести обмен знаниями, что в особенности станет позитивным решением для педагогов, отобранных для этой процедуры.

Таким образом возможно заключить, что программы международного обмена имеют приоритетное направление и являются частью педагогической системы англоязычных государств.

Переходя к конкретным задачам, синтезируем основные из тех, что необходимо выполнять представителям координационных советов и администрации программ проживания в семье и педагогики миграций в целом по отношению к представителям принимающей стороны.

1. Снабжать полной информацией о программе и возможных негативных ситуациях, о том, как с ними бороться и как их предупреждать.

2. Сообщать об особенных запросах или проблемах мигрантов, прибывающих в страну.

3. Поддерживать участников программы во всех возможных вопросах и возникающих непредвиденных ситуациях.

4. Проводить тренинги и инфокурсы, посвящённые обмену положительным опытом и стратегиями обучения и воспитания в контексте домашнего проживания.

Компания «Всемирное образование» и её партнёры определяют данные задачи как динамический двусторонний процесс, в ходе которого как иммигранты, так и принимающее сообщество работают совместно на построение безопасного, взаимоподдерживающего и приносящего пользу другим сообществу.

Разработанная в США программа по интеграции новых американцев NINA, являющаяся организацией по сплочению разрозненных сообществ на территории государства за счёт поддержки гражданской, лингвистической и экономической интеграции мигрантов и спонсируемая Отделом обучения взрослых и профессионально-технического образования (подразделение Министерства образования США) определяет данные задачи как средство для достижения следующих целей:

- 1) улучшение доступности эффективных инновационных языковых программ для мигрантов;

- 2) поддержка мигрантов на пути к получению гражданства;

- 3) поддержка построения карьеры мигрантами через тренинги и обучение;

На практике вышеупомянутые цели выполняются в комплексе. Так программа NINA, занимающаяся инклюзией мигрантов в принимающее сообщество, является совместным проектом организации «Всемирное образование» и трёх ведущих национальных консорциумов по интеграции

иммигрантов «Национальное Партнёрство для Новых Американцев» (НПНА), «Импринт» и «Доброжелательная Америка», также определённый вклад вносят организация «Нэтворк Импакт» и «Комьюнити Сайенс», под руководством Управления профессионального образования и образования для взрослых. В состав организаций входят также 12 сообществ мигрантов «НПНА», 5 участников организаций «Импринта» и 22 аффилиата «Доброжелательной Америки».

Организацией обучения мигрантов в контексте информального обучения в данных структурах занимаются посредники – менеджеры частных компаний самостоятельно или совместно с образовательными учреждениями.

Сама же принимающая семья является подведомственной им структурой, которая одновременно является относительно независимым субъектом образовательной и культурно-социальной деятельности в плане педагогики миграций.

В рамках программ к участникам, особенно младшего возраста, предъявляются крайне жёсткие требования и ограничения. Обучающиеся мигранты становятся не просто гостями, а полноценными членами принимающей семьи. Свободное время они обязаны проводить с принимающими семьями, также они должны принимать участие в социокультурной жизни. Запрещается путешествовать в одиночку, навещать родственников или знакомых. После окончания сроков обучения или работы допускается провести не более пяти (в США – тридцати) дней на территории страны пребывания. Продление проживания при своевременной оплате при этом не гарантируется. При нарушении законов принимающего государства или в случае успеваемости в учебном заведении ниже уровня «удовлетворительно» возможны суровые наказания, вплоть до репатриации. После окончания обучения отсутствует письменная сертификация в виде диплома или подобного документа, но участник получает транскрипт с отметками, который возможно представить в образовательное учреждение родной страны.

Существующие международные программы по обмену возможно разделить на несколько категорий с точки зрения социально-культурной адаптации мигрантов в обществе. В ходе исследования было выявлено пять основных подгрупп, которые позволяют не только практиковать язык за рубежом, но и учиться младшим участникам, а более старшим – проводить исследования, мастер-классы, конференции, семинары и т.п., либо обучать собственному языку как иностранному.

1) Программы категории “Au Pair”. Является международной, но, как видно из названия, родоначальником является Французская Республика. Как правило, в рамках данной программы принимают участие девушки от восемнадцати до двадцати шести лет. Приёмная семья предоставляет возможность проживания и одновременно обучения языку в обмен на обязанность присматривать за их собственными детьми.

Основной сложностью участия в подобной программе закономерно является отсутствие навыков воспитания детей и подобного опыта в своей стране или за рубежом. Но преимуществами является не просто информальное языковое образование, но и поддержка хостов в социализации, включающая подготовку к пребыванию за рубежом, помощь с последующим трудоустройством, даже в случае прекращения сотрудничества по истечении срока, и с поиском жилья. Как правило, представители семьи заинтересованы в продолжении сотрудничества даже после завершения.

Особенностью является возможность обучения в учебном заведении, однако при этом обучающемуся необходимо получить не менее шести «кредитов» (*англ. эквивалент отечественных отметок «зачтено»*). По условиям участнику выплачивается определённая сумма на обучение (в среднем – пятьсот долларов), а принимающая семья оплачивает время, проведённое с их ребёнком. Однако и здесь присутствуют ограничения. Оплата за работу «няней» ограничена сроками (к примеру, в США не более десяти часов в день и не более сорока пяти часов в неделю). Кроме того, мигрант проходит тщательные проверки при участии в программе в дальнейшем.

К строгим запретам возможно отнести следующие:

- 1) работа с ребёнком до трёх месяцев (исключением может являться присутствие родителей дома);
- 2) работа в семье с детьми до двух лет (исключением становится профессиональная подготовка и более двухсот часов работы няней);
- 3) взаимодействие с детьми с особыми потребностями (разрешается только при наличии соответствующей квалификации);
- 4) особый запрет распространяется на проживание и воспитание детей в семьях родственников. Таким образом государство упреждает отток человеческих ресурсов из иных стран, а также защищает собственных граждан от безработицы.

Что касается сроков пребывания в стране, то они могут различаться в зависимости от образовательной программы и качества работы мигранта. Согласно положению, он составляет двенадцать месяцев, однако его можно продлить на шесть, девять или даже двенадцать месяцев.

2) Краткосрочной программой международного обмена в рамках языкового образования возможно считать категорию программ IVLP (*одна из международных программ «для будущих руководителей»*). Бюро по вопросам образования и культуры государственного департамента США осуществляет обмен опытом с хостами. На территории США принимают участие четыре различных сообщества. Основными сложностями данного вида программ является пристальное внимание служб безопасности, в связи с чем путешествовать необходимо в одиночку и с обязательным присутствием переводчика, как правило, предоставленного государственным департаментом. Однако есть и положительные стороны языковой практики – участники программы могут посетить три города дополнительно, узнать о национальной государственной системе США. Основным преимуществом языкового обучения является посещение американских школ и возможность погружения в культурную и социальную жизнь Америки.

3) Заявлены языковыми программы категории “Work & Travel” (*созданы для обмена трудовыми ресурсами*), однако данная категория в основном нацелена на экономический результат. Язык постигается на практике – в условиях трудовой деятельности. Как правило, они предназначены для начинающих бизнесменов, предпринимателей, а также обычных студентов.

Всем перечисленным категориям предоставляются временное трудоустройство и возможность проживания в семье. Отличительной особенностью является отсутствие привязанности к зарубежным учебным заведениям, что приводит к выбору проживания в семье в отсутствие других возможностей проживания. К сложностям возможно отнести необходимость выполнить контракт. В случае нарушения условий последствия могут нести крайне негативный характер – вплоть до ограничения на повторное посещение государства.

Комбинации условий различны. Так для учителей предоставляются условия работы по контракту, но не более чем на три года. При этом необходимо предварительно отработать по специальности не менее двух лет за последние восемь лет перед подачей заявления. Отработав положенное время по контракту, участник вновь может претендовать на подобную вакансию лишь спустя два года после того, как покинул страну временного пребывания.

Для «советников в лагере», более привычных в отечественной культуре под термином «вожатый», условия более гибкие. Работа сезонная, возможно участие с восемнадцати лет, для выпускников школ, молодых учителей и рабочих. Единственное ограничение в том, что запрещено работать по другим специальностям.

Остальные виды программ («обучающийся-студент», «правительственный гость», «интерн», «медик», «тренер», «специалист по контракту» и т.д.) также подразумевает рабочую деятельность на определённый срок.

Некоторые не желают снимать или арендовать квартиру, потому что проживание в семье является идеальным выходом из положения.

4) Австралийские программы предлагают проживание в семье не только для одиночек, но и для организованных групп детей или взрослых. Возможен культурный обмен даже целыми семьями. Оплата проживания в семье может быть прямой и условной – в случае естественного обмена семьями. Различаются и сами принимающие семьи в отношении сроков приёма по следующим типам:

- а) круглогодичный приём;
- б) только на время каникул;
- в) семестровые.

Также существуют принимающие семьи, которые участвуют в различных международных программах (EF, WED и др.)

5) Разнообразные программы по обмену, предлагающие возможность проживания в семье коммерческого типа различны по стоимости, типу и предоставляемым возможностям. В ходе анализа были рассмотрены четыре типа образовательных программ.

а) ISE (Международный Обмен Студентами) была разработана министерством образования США и работает в пятидесяти семи странах мира. Программа делает акцент на вовлечении школьников в жизнь учреждения, в которое они попадают по обмену, воспитании самостоятельности, способности решать проблемы и общаться со сверстниками на иностранном языке.

б) AFS (основана на военной службе), идея возникла в 1914 году у добровольцев, вывозивших раненых с полей сражений Первой Мировой войны, которые решили, что люди должны научиться преодолевать взаимную вражду и неприязнь, вызванную войнами, путем обмена молодыми людьми, которые будут жить в семьях обычных людей, посещать местные школы, изучать язык и культуру. Опыт получился удачным и распространился по всему миру, был поддержан правительствами многих стран. С 1947 года Международная организация AFS осуществляет регулярные молодежные обмены между пятьюдесятью шестью странами-партнерами. Работу всех национальных офисов координирует международная штаб-квартира в Нью-Йорке. Все программы проводятся под эгидой ООН и Совета Европы. В России программы AFS



осуществляются при поддержке Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации.

Уникальность программы – в обмене старшеклассниками 14-18 лет, которые учатся в местных школах и живут в принимающих семьях. Прожив год в стране с другой культурой, языком и образом жизни, молодые люди получают возможность максимально реализовать все ранее скрытые способности, в том числе способность адаптироваться в любых условиях и общаться с людьми разных культур, взглядов и убеждений, ставить перед собой цели и достигать их.

По статистике AFS выпускники впоследствии становятся успешными бизнесменами, политическими деятелями и даже президентами стран.

в) FLEX (*от англ. «Обмен будущими лидерами»*) — некоммерческая программа обмена для старшеклассников, которая ежегодно проводится на территории СНГ с 1992 года. Абсолютно бесплатно возможно отучиться один академический год. Осина Алёна, наша соотечественница, ученица из Красноярска, участвовала одной из первых в период 2006-2007гг.

Благодаря программе, в течение одного академического года участник сможет учиться в американской школе, проживать в американской принимающей семье, принимать активное участие в социальной жизни общества. Появилась она после окончания Второй мировой войны, как стремление людей разных национальностей и мировоззрения лучше понять и узнать друг друга.

Инициатором программы стал сенатор США Билл Брэдли. Конгресс США одобрил программу в 1992 году. Изначально программа задумывалась как средство достижения взаимопонимания между двумя культурами, которые долгое время были ограждены друг от друга «железным занавесом». Участие в программе абсолютно бесплатно, так как полное финансирование происходит за счет средств Правительства США. За последние девятнадцать лет более двадцати двух тысяч старшеклассников поехали в Америку по программе FLEX и провели там год, проживая в американских семьях и обучаясь в американских школах.

г) Global UGRAD (*англ. Международная программа студенческого обмена*) предоставляет студентам из разных стран мира возможность провести один учебный семестр в колледжах и университетах США без получения диплома. Участвовать могут студенты, которые в настоящее время учатся на первых двух курсах четырехлетних программ бакалавриата или на первых трех курсах пятилетних программ бакалавриата или специалитета, на дневном обучении. Отбор участников программы осуществляется на основании выдающейся успеваемости, лидерских качеств, и хорошего знания письменного и устного английского языка.

Программа спонсируется за счет Отдела Образования и Культуры (*англ. Bureau of Educational and Cultural Affairs*) Государственного Департамента США. Стипендия полностью покрывает один семестр обучения в указанном колледже или университете США без получения диплома. Участники программы – молодые лидеры, которые стремятся улучшить жизнь окружающего их сообщества. Во время пребывания в США они знакомятся с устройством американского общества, культурой страны и процессом обучения в США. Они также принимают участие в волонтерских проектах, посвященных развитию местного сообщества и могут улучшить свои профессиональные навыки.

Таким образом широкий выбор программ обеспечивает мигрантам преимущество при выборе между арендой жилья, поиском языковой школы, социальным клубом знакомств или подобным типом организации обучения.

Основываясь на таблице с данными, занесёнными в приложения к работе (Приложение №1, 2), мы можем заключить, что программы различных государств по своей сути делятся на три типа.

*Первый тип* предоставляет проживание в семье и обязательное обучение в школе или колледже. Данный вид программ подходит подросткам в среднем от тринадцати до девятнадцати лет. В Ирландии, к примеру, возрастные рамки расширены, а вот в Новой Зеландии, наоборот, сужены. Период пребывания

также различается. Если в Австралии и США он ограничен рамками в 4-10 недель, то в Ирландии он уже короче (2-6 недель), а в Канаде длиннее (8-16). Стоимость участия сильно разнится от страны-участницы. Происходит это из-за изменений и перерасчёта в национальной валюте, дальности перелёта и культурных особенностей.

*Второй тип* включает сезонное пребывание, зависящее либо от школьного семестра, либо (для более старших участников) от определённого времени года. Австралия, Ирландия и США, к примеру, предлагают подобный вариант проживания для детей от тринадцати до семнадцати лет на две-четыре недели.

*Третий тип* предлагает исключительно культурно-образовательный обмен по типу проживания в семье. И если, к примеру, на Мальте и в Великобритании принимающие семьи зарабатывают на этом, принимая любые категории участников от шестнадцати до девятнадцати лет, то в Канаде, Австралии, Ирландии и США в проживание включены обязательные частные уроки, которые входят в оплату.

Отличительной особенностью Мальты от всех прочих образовательных программ является, кстати, наличие в ней пункта о включении в культурную программу посещения ночных клубов и баров, что может быть строгим ограничением в других странах в зависимости от политики проживания в семье.

Срок проживания зависит только от визы, которую выдают на срок до сорока (в некоторых случаях пятидесяти) недель.

Не во всех странах, однако, продуман механизм обеспечения образовательной жизнедеятельности рассматриваемой структуры на законодательном уровне. Так, к примеру, в Великобритании принимающая семья в первую очередь зарабатывает на аренде, а в США основным стимулом – знакомства и культурный обмен, и всё же никто из учёных не оспаривает того факта, что глобальная стратегия перехода образования в экономическое русло всё больше переориентируется на инновационные методы и способы получения дополнительной прибыли для развития методик и технологий, которые

актуальны в изменившемся мире и продолжают оставаться устойчивыми к любым изменениям и кризисам, происходящим в современной действительности.

Закономерно, что представителей, специализирующихся на работе с обучающимися из-за рубежа, готовят на специальных курсах. Так, к примеру, программы американского университета Калгари включают в себя от тридцати до ста восьмидесяти академических часов на основную программу первого уровня, от пятнадцати до шестидесяти академических часов на более интенсивную и от тридцати до двухсот двадцати часов на экзаменационную – для успешной сдачи экзаменов.

В программу курсов входит четыре основные ступени.

1. *Тестирование.* На данном этапе проходит оценка и подготовленность к работе с мигрантами, общий уровень профессиональных и необходимых знаний в различных областях, начиная от собственно английского языка и заканчивая особенностями этикета, психологии и культуры.

2. *Ознакомление с правилами.* Обязательный пункт, который подписывается участниками программы. В случае нарушения правил участник автоматически отстраняется от работы.

3. *Заключение договора.* Предыдущий пункт входит в условия договора, однако в официальном документе также прописываются и права представителя принимающей семьи, а не только его обязанности

4. *Обучение.* Специализированные курсы проходят в течение вышеуказанного времени для подготовки и практического апробирования подготовленности в «полевых» условиях

При этом при обучении на курсах переносы занятий, а тем более отмены крайне ограничены – только по листу нетрудоспособности для взрослых, справке для ребенка; для отпуска выписывается приказ о командировке. В случае неуведомления об отсутствии на занятиях менее чем за сутки занятие не переносится.

Такие интенсивы помогают развить языковые навыки и получить подспорье для дальнейшего обучения или получения карьерного роста.

Резюмируя всё вышесказанное о программах международного языкового образования и культурного обмена, подводим следующие итоги:

- 1) Проживание в семье в англоязычных странах развито и пользуется спросом и поддержкой со стороны администрации соответствующих программ.
- 2) Существуют различные категории программ, доступные для людей любого возраста в зависимости от целей их визита в принимающую страну.

Логично заключить, что перспективы развития языкового информального образования на основе проживания в семье актуальны для отечественной науки. Но перенимаемый опыт за рубежом следует адаптировать к современным российским реалиям. Необходима планомерная подготовка специалистов, которые смогут принять мигрантов на соответствующем зарубежном программном уровне. Это послужит стимулом для развития педагогической системы подготовки специалистов, способных работать с иноязычными обучающимися в совершенно непривычных условиях проживания в семье, а также послужит прогрессу в целом комплексе отраслей, включающем сферу услуг (туризм, гостиничное дело и т.д.), культуру и развлечения (международные арт-выставки, симпозиумы и «дни культур»), поддержит малый бизнес (увеличив спрос на произведения местных авторов и т.п.).

### **Выводы по второй главе**

В процессе адаптации к условиям миграции образовательные системы предлагают субъекту установление определённых ролевых отношений. Выстраивается несколько форм адаптации, в ходе которой происходит информальный образовательный процесс. Основной *целью* информального образования для мигрантов служит передача языковых ценностей и навыков, ознакомление с социокультурными нормами принимающей страны.

*Принимающая семья* является представителем информалистики, предоставляя мигранту размещение, в ходе которого мигрант живёт в доме как полноценный участник жизнедеятельности. Он вовлечён в семейные обязанности.

Существует несколько категорий принимающих семей по половозрастным признакам, по отношению к образовательной деятельности, по эмотивным составляющим.

Учёными были проведены разнообразные исследования, среди которых особо выделены качественные и количественные методы анализа полученной информации, а также исследования педагогов, попавших в условия принимающей семьи с позиции обучающихся.

Оказалось, что *организация* деятельности основывается на следующих постулатах: предоставляется доступная среда для комфортного обучения в рамках принимающего языкового сообщества при посредстве специализированных институтов, работающих во взаимодействии с образовательными учреждениями, принимающими семьями и самими участниками информального образования за рубежом и администраторами языковых программ, осуществляется последующая инклюзия в социум.

*Содержание* указанного типа образования включает в себя взаимодействие между обучающимся и окружающей средой, в ходе которого субъект редко осознаёт свою роль ученика, усваивающего новые ценности и знания, языковые реалии, культурные нормы и ценности, являющиеся основным элементом изучения.

*Условиями реализации* становятся отсутствие предпосылок для формального образования; наличие языковой среды, в которой мигрант сможет повышать уровень владения языком не замечая, что находится внутри образовательного процесса.

*Факторами риска* являются кросс-культурный шок и эмоциональная нестабильность. Бывают ситуации, когда участники образовательных программ

попросту не подходят друг другу по различным причинам, иногда встречается даже смена приоритетов и изменение целей языкового обучения мигранта.

*Положительными эффектами* процесса заявлены: поддержка принимающей семьи, дальнейшее взаимодействие, освоение языковой составляющей, обмен опытом, эмоциональное сотрудничество.

Что касается *прочих* категорий, то возможно рассмотреть следующие: не все участники способны пройти испытание, необходима предварительная подготовка, самоконтроль, исполнительность. С другой стороны, не нужны расходы на дополнительное оборудование, учебные материалы и прочее, что является скорее условным фактом. В процессе возможно получение дополнительного дохода (программы категории «au pair» и ей подобных). Имеется возможность остаться на постоянное место жительства. Кроме того, происходит обязательное укрепление межкультурного сотрудничества.

Существуют и определённые барьеры, которые способствуют эксклюзии мигранта в процессе языкового погружения. Необходимо учитывать возможность возникновения указанной проблемы и стараться избежать её последствий.

Определены две основных концепции обучения, находящиеся во взаимосвязи. В результате анализа исследований был сделан вывод о необходимости успешного коммуникационного взаимодействия и развития культуры принимающей семьи, поддержания взаимоотношений на необходимом уровне, для чего могут быть использованы разработанные в англоязычных странах стратегии и методы решения возникающих при проживании в семье проблем.

Также в главе были изучены основные языковые программы, встречающиеся на международном уровне, был проведён тщательный анализ их деятельности. Категоризация программ была определена в рамках координации трех основных субъектов программы: администрации, принимающей семьи и мигранта.

Категории программ рассмотрены и изучены в соответствии с их задачами и стратегиями, всего синтезировано три типа программ, являющихся образовательными, которые ориентированы на возрастной и экономический признак.

Рассмотрена возможность создания курсов подготовки к участию в программе языкового информального образования в рамках проживания, в семье, включающих четыре ступени.

В результате был сделан вывод о необходимости развития данного направления миграционной педагогики, для чего необходимы мероприятия по планомерной подготовке специалистов и стимулированию заинтересованности образовательных учреждений и институтов рекреационного направления.



## Заключение

Современные исторические процессы проходят этап глобальных катаклизмов, эпидемий, вооружённых конфликтов и других неблагоприятных ситуаций для развития личности. Однако в контексте индивидуального образования сложности лишь помогают развить и укрепить стремление к ускоренному познанию зарубежных культур на глобальном уровне, что способствует развитию стремления к языковому обучению и стимулирует педагогику миграций на современном этапе её существования.

В ходе работы был проведён системный анализ зарубежных трудов и отечественного развёртывания исследований в данном направлении. В рамках научного процесса выявлена семейно-ориентированная тенденция в развитии педагогики миграций в русле конструктивистского подхода.

Сущность данной тенденции заключается в актуализации информальных аспектов в организации языкового образования мигрантов, иными словами включения семейного контекста принимающей страны, обогащения его социокультурными контекстами.

Дескриптивная модель функционирования «принимающей семьи», описанная в исследовании, представляет собой систему целевых, деятельностных и оценочно-результативных компонентов.

В качестве цели языкового образования мигрантов выступает их социальная интеграция, преодоление культурных барьеров. Организация языкового образования мигрантов ориентирована на индивидуальное целеполагание и самостоятельный выбор стратегии обучения. Базовой деятельностью является коммуникация со сверстниками в событиях разной культурной, социальной направленности, а также взаимодействие с виртуальным англоязычным контентом в интернет-пространстве. Оценочно-результативный блок модели предполагает входное тестирование культурно-социального и лингвистического характера, организацию обучения, а также

возможности трудоустройства и жизненного самоопределения мигранта в принимающей стране

Главными участниками процесса организации информального языкового образования выступают принимающая семья, администрация программы и мигрант. Администрация программы оценивает степень подготовленности принимающей семьи, выявляет уровень владения английским языком, степень знания национальных и культурных особенностей своей страны. Принимающая семья в рамках подписанного специального договора после прохождения специализированных курсов выполняет свои обязанности по организации социализации и культурной интеграции будущего «члена семьи». Мигрант после прохождения медкомиссии, первичного языкового тестирования, ознакомления с правилами проживания и поведения заключает договор о своих правах и обязанностях. Его языковое образование носит повседневный индивидуально-бытовой характер, предполагает включение в разнообразные сценарии социальной и культурной жизни семьи, создание социальной сети контактов, организацию профессионально-трудовых проб. Эффекты и результаты языкового образования мигранта, его будущее являются предметом совместной рефлексии всех членов принимающей семьи.

В англоязычных странах существуют разные типы специализированных программ языкового образования мигрантов в семьях, они различаются по финансовому участию государственных, коммерческих и некоммерческих структур, способами набора и характером организации самого процесса обучения, по возрастным характеристикам.

Существует также и ряд отличий в организации педагогического сопровождения мигрантов в США, Великобритании и Австралии.

Британские программы в значительной степени осуществляются коммерческими организациями, которые берут на себя ответственность за подбор и подготовку принимающих семей и их сопровождение.

Американские миграционные программы делают ставку на инициативу самой принимающей семьи. Администрация программы выступает в качестве

посредника, оказывая помощь в организации обучения не только дома, но и частично (дополнительно) в государственном учреждении. При этом имеются определенные возрастные ограничения для мигрантов.

Австралийский тип педагогического сопровождения мигрантов также, как и в США предоставляет значительную свободу и возможности для принимающей семьи в самостоятельном поиске мигрантов, обмену опытом.

В нашей работе мы опирались на определение мигранта, предложенное Организацией Объединённых Наций в рабочих целях в контексте трудовой и образовательной миграции. В рамках данного понятия рассматривается информальное образование указанного субъекта языкового образования и акцентируется внимание на отличительных особенностях данного вида профессионально-образовательной деятельности в сравнении с закреплёнными образовательными системами в учреждениях, ведущих образовательно-языковую деятельность.

В связи с недостаточностью практического аппарата в отечественной науке был сделан вывод о необходимости специально организованной работы, направленной на привлечение субъектов лингвистического обучения к деятельности на территории РФ, основываясь на эффективном и экономически выгодном опыте англоязычных стран.

Авторская позиция подразумевает необходимость внедрения политики проживания в семье на образовательном уровне для повышения уровня языковой грамотности среди мигрантов. На данный момент представители отдельных сообществ используют фрагменты информальной системы в экономических интересах. Однако полноценной работы по организации информального языкового образования для мигрантов в контексте «принимающих семей» не ведётся, отсутствует информированность населения о возможности межкультурного обмена, благодаря которой может увеличиться количество участников, желающих принять участие. Сам социум готов к межкультурному взаимодействию, но отсутствует четко структурированная иерархическая

система, возглавляемая государством, которая бы обеспечила потребности отдельных элементов данной системы.

Основываясь на анализе работ, рекомендуется развить современный подход на опыте англоязычных стран к обучению специалистов, готовых к коммуникации с мигрантами, заинтересовать представителей учебных заведений педагогического и рекреационного профиля и подготовить возможных представителей, потому как эффективность применения языковых и образовательных средств в процессе информального обучения доказана наработанным опытом за рубежом.

Подводя итоги и оформляя заключительные положения, необходимо также упомянуть, что работа открывает широкие перспективы для дальнейших исследований в отечественной науке в плане построения функциональной модели проживания в семье в конкретных регионах, в рамках педагогики миграций; реальной экономической выгоды от участия в данных программах мигрантов из-за рубежа, а также внедрения стратегий информального обучения в комплексный образовательный процесс в учебных заведениях, в особенности в условиях сложившейся неблагоприятной эпидемиологической обстановки.

### Список использованной литературы

1. Akbar, H., Van Bael, T., Hassan, Y. and Baguley, G., 2004, November. Evaluating the QUT homestay program: Lessons learnt in providing quality services to international students. In 15th ISANA International Education Conference Proceedings. ISANA International Education Association Inc.
2. Allen, H.W., 2010. Interactive contact as linguistic affordance during short-term study abroad: myth or reality? *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 19(1), pp.1-26.
3. Allen, H.W. and Herron, C., 2003. A mixed-methodology investigation of the linguistic and affective outcomes of summer study abroad. *Foreign Language Annals*, 36(3), pp.370-385.
4. Allen, H.W., 2010. Language-learning motivation during short-term study abroad: An activity theory perspective. *Foreign Language Annals*, 43(1), pp.27-49.
5. Allen, H.W., 2013. Self-regulatory strategies of foreign language learners. *Social and cultural aspects of language learning in study abroad*, pp.47-73.
6. Allen, L.Q., 2010. The impact of study abroad on the professional lives of world language teachers. *Foreign Language Annals*, 43(1), pp.93-104.
7. Allen, L.Q., 2013. Teachers' beliefs about developing language proficiency within the context of study abroad. *System*, 41(1), pp.134-148.
8. Anderson, S.L., 2014. Individual Differences & Study Abroad: Four Profiles of Oral Proficiency Gain. *Journal of Language Teaching & Research*, 5(3).
9. Arnett, C., 2013. Syntactic gains in short-term study abroad. *Foreign Language Annals*, 46(4), pp.705-712.
10. Arnold, M.E., 2004. Personal and life skill development through participation in the 4-H Japanese exchange program. *Caring*, 5(4.20), pp.0-81.
11. Ashley C., Boyd C., Goodwin H. Pro-poor tourism: Putting poverty at the heart of the tourism agenda. – 2000.

12. Avello, P. and Lara, A.R., 2014. Phonological development in L2 speech production during study abroad programmes differing in length of stay. *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, 13, pp.137-166.
13. Aveni, V.A.P., 2005. *Study abroad and second language use: Constructing the self*. Cambridge University Press.
14. Bachner, D. and Zeuschel, U., 2009. *Participants' reflections on the meaning and impact of an international homestay experience*. Münster: Waxmann Verlag.
15. Baker, C. and Garcia, O., 1995. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism (Bilingual Education and Bilingualism)*. Multilingual Matters Limited.
16. Baker, C., 2011. *Foundations of bilingual education and bilingualism (Vol. 79)*. Multilingual matters.
17. Bacon, S.M., 2002. Learning the rules: Language development and cultural adjustment during study abroad. *Foreign Language Annals*, 35(6), pp.637-646.
18. Baker-Smemoe, W., Dewey, D.P., Bown, J. and Martinsen, R.A., 2014. Variables affecting L2 gains during study abroad. *Foreign Language Annals*, 47(3), pp.464-486.
19. Bardovi-Harlig, K. and Shin, S.Y., 2014. Expanding traditional testing measures with tasks from L2 pragmatics research. *Iranian Journal of Language Testing*, 4(1), pp.26-49.
20. Barkhuizen, G., 2010. An extended positioning analysis of a pre-service teacher's better life small story. *Applied linguistics*, 31(2), pp.282-300.
21. Barkhuizen, G., Benson, P. and Chik, A., 2013. *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. Routledge.
22. Baro, A.L. and Serrano, R.S., 2011. Length of stay and study abroad: Language gains in two versus three months abroad. *Revista española de lingüística aplicada*, (24), pp.95-110.
23. Barquin, E.L., 2012. *Writing development in a study abroad context (Doctoral dissertation, Universitat Pompeu Fabra)*.

24. Barry, J.W., 2005. *International Journal of Intercultural Relations*. Acculturation: living successfully in two cultures, 29, pp.697-712.
25. Beaven, A. and Spencer-Oatey, H., 2016. Cultural adaptation in different facets of life and the impact of language: A case study of personal adjustment patterns during study abroad. *Language and Intercultural Communication*, 16(3), pp.349-367.
26. Belnap, R.K., Bown, J., Dewey, D.P., Belnap, L.P. and Steffen, P.R., 2016. 12 Project Perseverance: Helping Students Become Self-Regulating Learners. *Positive psychology in SLA*, 97, p.282.
27. Beltrán, E.V., 2014. Length of stay abroad: Effects of time on the speech act of requesting. *International Journal of English Studies*, 14(1), pp.79-96.
28. Benson K. *International trends in higher education 2015* //University of Oxford, The International Strategy Office. – 2015. – T. 5.
29. Benson, P., 2012. Individual difference and context in study abroad. *Perspectives on individual characteristics and foreign language education*, pp.221-238.
30. Benson, P., 2017. Sleeping with strangers: Dreams and nightmares in experiences of homestay. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*, 2(1), pp.1-20.
31. Benson, P., Barkhuizen, G., Bodycott, P. and Brown, J., 2013. *Second language identity in narratives of study abroad*. Springer.
32. Berg, M.V., Connor-Linton, J. and Paige, R.M., 2009. The Georgetown consortium project: Interventions for student learning abroad. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 18(1), pp.1-75.
33. Berg, M.V., Paige, R.M. and Lou, K.H., 2012. *Student Learning Abroad: What Our Students Are Learning, What They? re Not, and What We Can Do About It*. Stylus Publishing, LLC.
34. Berry, J.W., 2008. Globalisation and acculturation. *International journal of intercultural relations*, 32(4), pp.328-336.
35. Berry J. W. et al. *Multiculturalism and Ethnic Attitudes in Canada*. – 1977.
36. Bird, C.M., 2005. How I stopped dreading and learned to love transcription. *Qualitative inquiry*, 11(2), pp.226-248.

37. Blackmore J. Leadership for social justice: A transnational dialogue //Journal of research on leadership education. – 2009. – T. 4. – №. 1. – C. 1-10.
38. Bodycott, P. and Crew, V., 2003, December. The nature, implementation and potential of short term overseas English language immersion. In 17th IDP Australian International Education Conference, Melbourne. Retrieved November (Vol. 17, p. 2008).
39. Bodycott P. T., Crew V. Language and cultural immersion: Perspectives on short term study and residence abroad. – The Hong Kong Institute of Education, 2001.
40. Bordón T. La evaluación de segundas lenguas (L2). Balance y perspectivas //Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages. – 2015. – №. 4. – C. 9-30.
41. Borg, S., 2015. Teacher cognition and language education: Research and practice. Bloomsbury Publishing.
42. Bourdieu, P., 1986. The forms of capital.
43. Bown, J. and White, C.J., 2010. Affect in a self-regulatory framework for language learning. System, 38(3), pp.432-443.
44. Brecht, R.D. and Robinson, J.L., 1995. On the value of formal instruction in study abroad. Second language acquisition in a study abroad context, pp.318-334.
45. Briggs, J.G., 2016. A mixed-methods study of vocabulary-related strategic behaviour in informal L2 contact. Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education, 1(1), pp.61-87.
46. Brown, J. R., 2019. A Portrait of United States ACSI Schools' Homestay programs. Diss. Columbia International University.
47. Brown P. D. Creating cultures of inclusion for families of color //Independent School Magazine. – 2015.
48. Brubaker, C., 2007. Six weeks in the Eifel: A case for culture learning during short-term study abroad. Die Unterrichtspraxis/Teaching German, pp.118-123.



49. Bryant, K.M. and Soria, K.M., 2015. College students' sexual orientation, gender identity, and participation in study abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 25(1), pp.91-106.
50. Búriková Z., Miller D. *Au pair. – Polity*, 2010.
51. Byram, M. and Nichols, A., D. Stevens (eds. 2001): *Developing intercultural competence in practice*, Clevedon. *Multilingual Matters*.
52. Campbell, N., 2004. Home (stay) is where the heart (ache) is: a study of Chinese international students living with local families in New Zealand. *Australian Journal of Communication*, 31(2), p.107.
53. Canale, M., 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and communication*, 1(1), pp.1-47.
54. Chaseling, M.J., 2001. Homestay-a home away from home. In P. Bodycott, V Crew (eds), *Language and cultural immersion: perspectives on short term study and residence abroad*, Hong Kong Institute of Education, Hong, Kong, pp. 113-122.
55. Churchill, E.T.O.N., 2006. Variability in the study abroad classroom and learner competence. *Language learners in study abroad contexts*, pp.203-227.
56. Cohen, A.D., Paige, R.M., Shively, R.L., Emert, H. and Hoff, J., 2005. *Maximizing study abroad through language and culture strategies: Research on students, study abroad program professionals, and language instructors. Final Report to the International Research and Studies Program, Office of International Education, DOE. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.*
57. Coleman, J.A., 1997. *Residence abroad within language study*. Cambridge University Press.
58. Coleman, J.A., 2013. Dymplexity: new theories, new contexts and new labels for mobile students. *Journal of Multicultural Discourses*, 8(1), pp.20-28.
59. Coleman, J.A., 2015. Social circles during residence abroad: What students do, and who with. *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*, 4, pp.33-52.

60. Cook, H.M., 2006. Joint construction of folk beliefs by JFL learners and Japanese host families. *Language learners in study abroad contexts*, 120, p.150.
61. Corbin, J. and Strauss, A., 2014. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications.
62. Cox R. The au pair body: Sex object, sister or student? // *European Journal of Women's Studies*. – 2007. – T. 14. – №. 3. – C. 281-296.
63. Crealock, E., Derwing, T.M. and Gibson, M., 1999. To Homestay or to Stay Home: The Canadian-Japanese Experience. *TESL Canada Journal*, 16(2), pp.53-61.
64. Creswell, J.W. and Creswell, J.D., 2017. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
65. Cubillos, J.H. and Ilvento, T., 2012. The impact of study abroad on students' self-efficacy perceptions. *Foreign Language Annals*, 45(4), pp.494-511.
66. Cubillos, J.H., Chieffo, L. and Fan, C., 2008. The impact of short-term study abroad programs on L2 listening comprehension skills. *Foreign Language Annals*, 41(1), pp.157-186.
67. Davidson, D.E., 2010. Study abroad: When, how long, and with what results? New data from the Russian front. *Foreign Language Annals*, 43(1), pp.6-26.
68. De Bot, K., Lowie, W. and Verspoor, M., 2007. A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism*, 10(1), p.7.
69. DeKeyser, R.M., 2014. Research on language development during study abroad. *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, pp.313-325.
70. Dewey, D.P., 2004. A comparison of reading development by learners of Japanese in intensive domestic immersion and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, pp.303-327.
71. Dewey, D.P., Bown, J., Baker, W., Martinsen, R.A., Gold, C. and Eggett, D., 2014. Language use in six study abroad programs: An exploratory analysis of possible predictors. *Language Learning*, 64(1), pp.36-71.

72. Di Silvio, F., Donovan, A. and Malone, M.E., 2014. The effect of study abroad homestay placements: Participant perspectives and oral proficiency gains. *Foreign Language Annals*, 47(1), pp.168-188.
73. Di Silvio, F., Donovan, A. and Malone, M.E., 2015. Promoting oral proficiency gains in study abroad homestay placements. *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*, pp.75-94.
74. Doman, G. and Doman, J., 1994. *How to teach your baby to read: the gentle revolution*. Avery.
75. Dörnyei, Z., 2009. The L2 motivational self-system. *Motivation, language identity and the L2 self*, 36(3), pp.9-11.
76. DuFon, M.A., 2006. The socialization of taste during study abroad in Indonesia. *Language learners in study abroad contexts*, 15, pp.91-119.
77. Duperron, L., 2006. Study abroad and the second language acquisition of tense and aspect in French: Is longer better. *Insights from study abroad for language programs*, pp.47-51.
78. East, M., 2016. *Assessing foreign language students' spoken proficiency: Stakeholder perspectives on assessment innovation (Vol. 26)*. Springer.
79. Fraser, C., 2004. Reading fluency in a second language. *Canadian modern language review-revue canadienne des langues vivantes*, 61(1), pp.135-160.
80. Fraser, C., 2002. Study abroad: An attempt to measure the gains. *German as a Foreign Language Journal*, 1, pp.45-65.
81. Freed, B., So, S. and Lazar, N.A., 2003. Language learning abroad: How do gains in written fluency compare with gains in oral fluency in French as a second language? *ADFL bulletin*, 34(3), pp.34-40.
82. Fryer, C. and Lukasevich, A., 1998. Home Away from Home: Eight Female Japanese Students Share Their North American Homestay Experience. *American Language Review*, 2(4), pp.14-17.
83. Furyaeva T. V., Krasnov V. A., 2020. The host family as a subject of migrants' socio-cultural inclusion. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*. doi.org/10.15405/epsbs.2020.10.03.108.

84. Gallucci, S., 2013. Emotional investments during the Year Abroad: A case study of a British ERASMUS student in Italy. *Apples-Journal of Applied Language Studies*.
85. Gardner, D. and Witherell, S., 2008. US study abroad up 8%, continuing decade-long growth. *Institute of International Education*, 1(10).
86. Garrett, P. and Young, R.F., 2009. Theorizing affect in foreign language learning: An analysis of one learner's responses to a communicative Portuguese course. *The Modern Language Journal*, 93(2), pp.209-226.
87. Godwin-Jones, R., 2016. Integrating technology into study abroad. *Language Learning & Technology*, 20(1), pp.1-20.
88. Golato, A. and Golato, P., 2012. Speech acts. *The encyclopedia of applied linguistics*.
89. Golato, A., 2003. Studying compliment responses: A comparison of DCTs and recordings of naturally occurring talk. *Applied linguistics*, 24(1), pp.90-121.
90. Gonzalez-Acevedo, N., 2016. Technology-enhanced-gadgets in the teaching of English as a foreign language to very young learners. Ideas on implementation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232(1), pp.507-513.
91. Gutel, H., 2008. The home stay: A gendered perspective. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 15, pp.173-188.
92. Huebner T. Methodological considerations in data collection for language learning in a study abroad context // *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*. – 1998. – T. 4. – №. 1. – C. 1-30.
93. Hymes, D., 1972. On communicative competence. Dalam JB Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293).
94. Iino, M., 2006. Norms of interaction in a Japanese homestay setting: Toward a two-way flow of linguistic and cultural resources. *Language learners in study abroad contexts*, 15, pp.151-176.
95. Isabelli-García, C., 2006. Study abroad social networks, motivation and attitudes: Implications for second language acquisition. *Language learners in study abroad contexts*, 15, pp.231-258.

96. Isabelli-García, C.L. and Isabelli, C., 2020. *Researching Second Language Acquisition in the Study Abroad Learning Environment*. Springer International Publishing.
97. Jackson, J., 2016. The language use, attitudes, and motivation of Chinese students prior to a semester-long sojourn in an English-speaking environment. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*, 1(1), pp.4-33.
98. Jensen, J. and Howard, M., 2014. The effects of time in the development of complexity and accuracy during study abroad: A study of French and Chinese learners of English. *Eurosla Yearbook*, 14(1), pp.31-64.
99. Juan-Garau, M., 2014. Oral accuracy growth after formal instruction and study abroad. *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, pp.87-111.
100. Juan-Garau, M., Salazar-Noguera, J. and Prieto-Arranz, J.I., 2014. English L2 learners' lexico-grammatical and motivational development at home and abroad. *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, pp.235-258.
101. Juveland, S. R. (2011). Foreign language students' beliefs about homestays.
102. Kang, D.M., 2014. The effects of study-abroad experiences on EFL learners' willingness to communicate, speaking abilities, and participation in classroom interaction. *System*, 42, pp.319-332.
103. Kiely, R. and Nielson, D., 2003. International Service Learning: The Importance of Partnerships. *Community College Journal*, 39, p.41.
104. Kinginger, C. and Carnine, J., 2019. Language learning at the dinner table: Two case studies of French homestays. *Foreign Language Annals*, 52(4), pp.850-872.
105. Kinginger, C. ed., 2013. *Social and cultural aspects of language learning in study abroad (Vol. 37)*. John Benjamins Publishing.
106. Kinginger, C., 2008. Language learning in study abroad: Case studies of Americans in France. *The Modern Language Journal*, 92, pp.i-131.

107. Kinginger, C., 2010. American students abroad: Negotiation of difference? *Language Teaching*, 43(2), p.216.

108. Kinginger, C., 2015. Language socialization in the homestay: American high school students in China. *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*, pp.53-74.

109. Kinginger, C., Wu, Q., Lee, S.H. and Tan, D., 2016. The short-term homestay as a context for language learning: Three case studies of high school students and host families. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*, 1(1), pp.34-60.

110. Klein S. P. et al. An approach to measuring cognitive outcomes across higher education institutions // *Research in Higher Education*. – 2005. – Т. 46. – №. 3. – С. 251-276.

111. Knight, S.M. and Schmidt-Rinehart, B.C., 2002. Enhancing the homestay: Study abroad from the host family's perspective. *Foreign Language Annals*, 35(2), pp.190-201.

112. Knight, S.M. and Schmidt-Rinehart, B.C., 2010. Exploring conditions to enhance student/host family interaction abroad. *Foreign Language Annals*, 43(1), pp.64-71.

113. Knouse, S.M., 2012. The acquisition of dialectal phonemes in a study abroad context: The case of the Castilian theta. *Foreign Language Annals*, 45(4), pp.512-542.

114. Knowles, M.S., 1950. *Informal adult education; a guide for administrators, leaders, and teachers* (№ 374 K73). Association Press.

115. Krasnov, V.A., 2019. Testing of migrants' knowledge of a foreign language: education and certification. *Мир человека* (pp. 43-45).

116. Kronholz, J.F. and Osborn, D.S., 2016. The Impact of Study Abroad Experiences on Vocational Identity among College Students. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 27, pp.70-84.

117. Lantolf, J., 2014. (S) econd (L) anguage (A) ctivity theory: Understanding second language learners as people. In *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 141-158). Taylor and Francis.

118. Lantolf, J., 2014. *Integrational linguistics and L2 proficiency. Challenges for language education and policy: Making space for people*. New York: Routledge, pp.309-322.

119. Lapkin, S., Hart, D. and Swain, M., 1995. A Canadian interprovincial exchange: Evaluating the linguistic impact of a three-month stay in Quebec. *Second language acquisition in a study abroad context*, pp.67-94.

120. Larsen-Freeman, D. and Long, M.H., 2014. *An introduction to second language acquisition research*. Routledge.

121. Larsen-Freeman, D., 2006. The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied linguistics*, 27(4), pp.590-619.

122. Larsen-Freeman, D., 2009. Adjusting expectations: The study of complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied linguistics*, 30(4), pp.579-589.

123. Larzén-Östermark, E., 2011. Intercultural sojourns as educational experiences: A narrative study of the outcomes of Finnish student teachers' language-practice periods in Britain. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), pp.455-473.

124. Lee, S.H., Wu, Q., Di, C. and Kinginger, C., 2017. Learning to eat politely at the Chinese homestay dinner table: Two contrasting case studies. *Foreign Language Annals*, 50(1), pp.135-158.

125. Leonard, K.R. and Shea, C.E., 2017. L2 speaking development during study abroad: Fluency, accuracy, complexity, and underlying cognitive factors. *The Modern Language Journal*, 101(1), pp.179-193.

126. Lewis, T.L. and Niesenbaum, R.A., 2005. Extending the stay: Using community-based research and service learning to enhance short-term study abroad. *Journal of Studies in International Education*, 9(3), pp.251-264.

127. Li, L., 2014. Language proficiency, reading development, and learning context. *Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 24(1), pp.73-92.

128. Li, S., 2014. The effects of different levels of linguistic proficiency on the development of L2 Chinese request production during study abroad. *System*, 45, pp.103-116.

129. Lichtman, M., 2012. *Qualitative research in education: A user's guide*. Sage publications.

130. Lillis, T. and Curry, M.J., 2011. *Academic writing in a global context: The politics and practices of publishing in English*. *World Englishes* (New York: Routledge), 30(3), pp.444-447.

131. Lindlof, T.R. and Taylor, B.C., 2017. *Qualitative communication research methods*. Sage publications.

132. Lockley, T., 2013. Exploring self-perceived communication competence in foreign language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(2), pp.187-212.

133. Lovitt, A., 2011. *Language, Identity, and Study Abroad: Sociocultural Perspectives*, by Jackson, J. (2008). London, UK: Equinox Publishing, 267 pp.

134. Lowe, G., Askling, L.R. and Bates, A., 1984. The impact of intercultural contact on host families. *International Journal of Intercultural Relations*, 8(1), pp.45-60.

135. Magnan, S.S. and Back, M., 2007. Social interaction and linguistic gain during study abroad. *Foreign Language Annals*, 40(1), pp.43-61.

136. Mains, M., 2016. *Hosting an international exchange youth: The influence on the family*.

137. Mapp, S.C., 2012. Effect of short-term study abroad programs on students' cultural adaptability. *Journal of Social Work Education*, 48(4), pp.727-737.

138. Mardiningrum, A., 2017. EFL Teachers' linguistic self-concept in a study abroad (SA) Program. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 2(2), pp.27-37.



139. Marsick, V.J., Watkins, K., 2015. Informal and incidental learning in the workplace (Routledge revivals). Routledge.
140. Martinsen, R.A., Alvord, S.M. and Tanner, J., 2014. Perceived foreign accent: Extended stays abroad, level of instruction, and motivation. *Foreign Language Annals*, 47(1), pp.66-78.
141. McGregor, J., 2014. "Your mind says one thing but your emotions do another": Language, Emotion, and Developing Transculturality in Study Abroad. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 47(2), pp.109-120.
142. McMeekin, A., 2016. L2 learners of Japanese: Socialization of private assessments in a host family setting. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 19(2), pp.107-127.
143. Meara, P., 1994. The year abroad and its effects. *Language Learning Journal*, 10(1), pp.32-38.
144. Mendelson, V.G., 2004. "Hindsight is 20/20:" Student perceptions of language learning and the study abroad experience. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 10(1), pp.43-63.
145. Mercer, S., 2011. Towards an understanding of language learner self-concept (Vol. 12). Springer Science & Business Media.
146. Mitchell, R., 2015. The development of social relations during residence abroad. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(1), pp.22-33.
147. Mitchell, R., McManus, K. and Tracy-Ventura, N., 2015. Placement type and language learning during residence abroad. *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*, 4, p.115.
148. Mora, J.C., 2014. The role of onset level on L2 perceptual phonological development after formal instruction and study abroad. *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, 13.
149. Moroz G. Phonology of Mehweb //The Mehweb language: Essays on phonology, morphology and syntax. – 2019. – T. 1. – C. 17.

150. Müller, M., 2016. Listening to learners' voices: Qualitative aspects of pronunciation learning during study abroad. *Journal of Second Language Pronunciation*, 2(1), pp.108-142.
151. Murdoch, P. and Adamson, B., 2001. The effects of a short term study abroad programme upon sociolinguistic competence in the use of English as a second language. *Language and cultural immersion-Perspectives on short-term study and residence abroad*, pp.101-112.
152. Orme, J.G. and Cherry, D.J., 2015. The Vital Few foster parents: Replication and extension. *Children and Youth Services Review*, 56, pp.33-41.
153. Oxford, R.L., Acuna, G.P., Hernández, M.S. and Smith, A.L., 2015. "A language is a mentality": A narrative, positive-psychological view of six learners' development of bilingualism. *System*, 55, pp.100-110.
154. Passel, J.S. and D'Vera Cohn, D., 2008. US population projections, 2005-2050 (p. 20). Washington, DC: Pew Research Center.
155. Patron, M.C., 2007. Culture and identity in study abroad contexts: After Australia, French without France (Vol. 4). Peter Lang.
156. Pavlenko, A. and Lantolf, J.P., 2000. Second language learning as participation and the (re) construction of selves. *Sociocultural theory and second language learning*, 155, p.177.
157. Pavlenko, A., 2012. Multilingualism and emotions. In *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 466-481). Routledge.
158. Pérez-Vidal, C. and Barquin, E., 2014. Comparing progress in academic writing after formal instruction and study abroad. *Second language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, 13, pp.217-234.
159. Pérez-Vidal, C., Juan-Garau, M., Mora, J.C. and Valls-Ferrer, M., 2012. Oral and written development in formal instruction and study abroad: Differential effects of learning context. *Intensive exposure experiences in second language learning*, pp.213-233.
160. Piller, I. and Takahashi, K., 2006. A passion for English: Desire and the language market. *Bilingual Education and Bilingualism*, 56, p.59.

161. Poag, T. and Sperandio, J., 2015. Changing minds: The impact of study abroad components on students' changes in their religious faith. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26(1), pp.144-166.
162. Polat, F., 2011. Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), pp.50-58.
163. Ray B. D. *Research Facts on Homeschooling //National home education research institute.* – 2015.
164. Reynolds-Case, A., 2013. The value of short-term study abroad: An increase in students' cultural and pragmatic competency. *Foreign Language Annals*, 46(2), pp.311-322.
165. Richards, J.C. and Schmidt, R.W., 2014. *Language and communication.* Routledge.
166. Rivers, W.P., 1998. Is being there enough? The effects of homestay placements on language gain during study abroad. *Foreign Language Annals*, 31(4), pp.492-500.
167. Rodriguez, S.R. and Chornet-Roses, D., 2014. How 'family' is your host family? An examination of student–host relationships during study abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 39, pp.164-174.
168. Romanelli, S., Menegotto, A.C. and Smyth, R., 2015. Stress perception: Effects of training and a study abroad program for L1 English late learners of Spanish. *Journal of Second Language Pronunciation*, 1(2), pp.181-210.
169. Sacco K., Falk J. H., Bell J. *Informal science education: Lifelong, life-wide, life-deep //PLoS Biol.* – 2014. – T. 12. – №. 11. – C. e1001986.
170. Sasaki, M., 2004. A multiple-data analysis of the 3.5-year development of EFL student writers. *Language Learning*, 54(3), pp.525-582.
171. Sato, T., 2014. The Effects of Study Abroad on Second Language Identities and Language Learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(3).
172. Sauer, L. and Ellis, R., 2019. The Social Lives of Adolescent Study Abroad Learners and Their L2 Development. *The Modern Language Journal*, 103(4), pp.739-762.

173. Savage, B.L. and Hughes, H.Z., 2014. How does Short-term Foreign Language Immersion Stimulate Language Learning?. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 24(1), pp.103-120.

174. Savicki, V., 2011. Relationship of Foreign Language Proficiency to Study Abroad Outcomes and Inputs. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 21, pp.63-85.

175. Schmidt-Rinehart, B.C. and Knight, S.M., 2004. The homestay component of study abroad: Three perspectives. *Foreign Language Annals*, 37(2), pp.254-262.

176. Serrano, R., Llanes, À. and Tragant, E., 2016. Examining L2 development in two short-term intensive programs for teenagers: Study abroad vs. "at home". *System*, 57, pp.43-54.

177. Shadowen, N.L., Chieffo, L.P. and Guerra, N.G., 2015. The Global Engagement Measurement Scale (GEMS): A New Scale for Assessing the Impact of Education Abroad and Campus Internationalization. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26, pp.231-247.

178. Shiri, S., 2015. The homestay in intensive language study abroad: Social networks, language socialization, and developing intercultural competence. *Foreign Language Annals*, 48(1), pp.5-25.

179. Shively, R., 2016. Heritage language learning in study abroad: Motivations, identity work, and language development. In D. Pascual (Ed.), *Advances in Spanish as a heritage language* (pp. 259–280).

180. Shively, R.L., 2011. L2 pragmatic development in study abroad: A longitudinal study of Spanish service encounters. *Journal of Pragmatics*, 43(6), pp.1818-1835.

181. Short, J.R., Boniche, A., Kim, Y. and Li, P.L., 2001. Cultural globalization, global English, and geography journals. *The Professional Geographer*, 53(1), pp.1-11.

182. Siegal, M., 1996. The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competency: Western women learning Japanese. *Applied linguistics*, 17(3), pp.356-382.
183. Silverman, D., 2013. *Doing qualitative research: A practical handbook*. SAGE publications limited.
184. Slabakova R., Leal T. L., Liskin-Gasparro J. We have moved on: Current concepts and positions in generative SLA // *Applied Linguistics*. – 2014. – T. 35. – №. 5. – C. 601-606.
185. Sowa, P.A., 2002. How valuable are student exchange programs? *New directions for higher education*, 2002(117), pp.63-70.
186. Stephenson, S., 1999. Two cultures under one roof: Study abroad as a transformational experience impact upon exchange students and host nationals in Santiago, Chile. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 5, pp.1-38.
187. Stitsworth, M.H., 1988. The relationship between previous foreign language study and personality change in youth exchange participants. *Foreign Language Annals*, 21(2), pp.131-137.
188. Taguchi, N., 2018. Contexts and pragmatics learning: Problems and opportunities of the study abroad research. *Language Teaching*, 51(1), pp.124-137.
189. Tan D., Kinginger C. Exploring the potential of high school homestays as a context for local engagement and negotiation of difference // *Social and cultural aspects of language learning in study abroad*. – 2013. – T. 37. – C. 155-177.
190. Tanaka, K. and Ellis, R., 2003. Study abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT journal*, 25(1), pp.63-85.
191. Themudo, D., Page, D. and Benander, R., 2007. Student and faculty perceptions of the impact of study abroad on language acquisition, culture shock, and personal growth. *AURCO journal*, 13, pp.65-79.
192. Tracy-Ventura, N., Mitchell, R. and McManus, K., 2016. The LANGSNAP longitudinal learner corpus. *Spanish learner corpus research: current trends and future perspectives*, 78, p.117.

193. Trentman, E. and Diao, W., 2017. The American gaze east: Discourses and destinations of US study abroad. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*, 2(2), pp.175-205.
194. Trentman, E., 2013. Arabic and English during study abroad in Cairo, Egypt: Issues of access and use. *The Modern Language Journal*, 97(2), pp.457-473.
195. Trentman, E., 2015. Negotiating gendered identities and access to social networks during study abroad in Egypt. *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*, pp.263-280.
196. Ushioda, E., 2007. Motivation, autonomy and sociocultural theory (pp. 5-24). *Authentik Language Learning*.
197. Vásquez, C., 2011. TESOL, teacher identity, and the need for “small story” research. *Tesol Quarterly*, 45(3), pp.535-545.
198. Vidal C. P., Juan-Garau M. The effect of study abroad (SA) on written performance //Eurosia yearbook. – 2009. – T. 9. – №. 1. – C. 269-295.
199. Ward, C. and Kennedy, A., 1993. Acculturation and cross-cultural adaptation of British residents in Hong Kong. *The Journal of social psychology*, 133(3), pp.395-397.
200. Warga, M. and Schölmberger, U., 2007. The acquisition of French apologetic behavior in a study abroad context. *Intercultural Pragmatics*, 4(2), pp.221-251.
201. Wei, L. ed., 2020. *The bilingualism reader*. Routledge.
202. Wilkinson, S., 1998. Study Abroad from the Participants' Perspective: A Challenge to Common Beliefs 1. *Foreign Language Annals*, 31(1), pp.23-39.
203. Wilkinson, S., 2000. Emerging questions about study abroad. *ADFL bulletin*, 32(1), pp.36-41.
204. Wilkinson, S., 2002. The omnipresent classroom during summer study abroad: American students in conversation with their French hosts. *The Modern Language Journal*, 86(2), pp.157-173.

205. Wilson, J., Ward, C. and Fischer, R., 2013. Beyond culture learning theory: What can personality tell us about cultural competence? *Journal of cross-cultural psychology*, 44(6), pp.900-927.

206. Wong, R.M., 2015. The contribution of the homestay experience to linguistic self-confidence in L2 acquisition. *The Irish Journal of Education/Iris Eireannach an Oideachais*, pp.82-93.

207. Wong, R.M.H., 2019. Immersion and Motivation to Become Teachers: A Comparative Study. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(5), pp.510-520.

208. Woodall B., Takeuchi Y. Language experience in the homestay environment // *Journal of Intensive English Studies*. – 1999. – Т. 13. – С. 35-52.

209. Yager K. Learning Spanish in Mexico: The effect of informal contact and student attitudes on language gain // *Hispania*. – 1998. – С. 898-913.

210. Zhou, C. and Chen, G., 2008. The challenges of cross-cultural adjustment: A study of secondary Chinese students in South Australia (Homestay situation). In 19th ISANA International Education Association conference, Melbourne, retrieved from, [http://isana.proceedings.com.au/docs/2008/paper\\_Zhou.pdf](http://isana.proceedings.com.au/docs/2008/paper_Zhou.pdf).

211. Zhuang, X., 2007. From communicative competence to communicative language teaching. *Sino-US English Teaching*, 4(9), pp.39-45.

212. Абрютина, А.Ю., 2017. Особенности лингвокультурного типажа «мигрант». *International scientific review*, (8 (39)).

213. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

214. Аксёнова, Э.А., 2014. Развитие информального образования за рубежом. *Школьные технологии*, (6).

215. Ахиезер А. С. Философские основы социокультурной теории и методологии // *Вопросы философии*. – 2000. – №. 9. – С. 29-45.

216. Бекаревич Т. И. Понятие «подход» в теоретических исследованиях по методике преподавания иностранным языкам в начальной и средней школе [Текст] // *Теория и практика образования в современном мире: материалы*

Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб: Реноме, 2012. – С. 314-316.

217. Белякова, Ю.Л., 2011. Социокультурный подход: этапы формирования и оссоциокультурный подход: этапы формирования и основные императивы. Государственное управление. Электронный вестник, (29).

218. Болдырева М. А. Научно-педагогические основы организации учебно-воспитательной работы с детьми-мигрантами в общеобразовательной школе Германии и России. Автореф. дисс. канд. пед. наук. – 2001.

219. Будник, А.С., 2012. Межкультурный подход к обучению иностранным языкам в общеобразовательной школе. Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия, (15).

220. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова. – Рипол Классик, 1980.

221. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века //Новые ценности образования. – 1996. – №. 6. – С. 10-37.

222. Галоян Я. Э. Педагогическая поддержка детей-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве //Ростовский государственный педагогический университет. -2004. Ростов-на Дону. –159 с. – 2004.

223. Галоян Я. Э. Лингвокультурологические аспекты межкультурной коммуникации //Инновационные технологии-основной ресурс социально-экономического развития России. – 2011. – С. 386-388.

224. Геворкян М. Л. Педагогические основы развития мигрантской педагогики в России и США: дис. – Южный федеральный университет, 2001.

225. Гукаленко О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве //Ростов н/д: РГПУ. – 2000.

226. Дейкина, А.Д., Левушкина, О.Н., 2012. Роль лингвокультурологического подхода в методике преподавания русского языка как родного, как иностранного и как неродного. Полилингвильность и транскультурные практики, (4).



227. Дейкина А. Д. Сверхтекст и культурологический концепт в обучении русскому языку //Научные труды МПГУ. Серия «Гуманитарные науки». М.: МПГУ. – 2001. – С. 37.

228. Демографический понятийный словарь / Под ред. А.А. Рыбаковского; Центр социального прогнозирования. М., 2003. С. 169;

229. Еремеева А. П. Расширение культуроведческой компетенции учащихся в процессе обучения речевой деятельности. – 2005.

230. Земская, Е.А., 1978. О парадигматических отношениях в словообразовании. Русский язык. Вопросы его истории и современного состояния: Виноградовские чтения, 1, С. 8.

231. Зимняя, И.А., 2009. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Эксперимент и инновации в школе*, (2).

232. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир //М.: Просвещение. – 2006.

233. Исамулаева, Ю.А., 2017. Лингвострановедческий подход как один из главных принципов обучения иностранным языкам студентов в высшей школе. *Современные исследования социальных проблем*, 8(6-2).

234. Карбышева, К.С., Никонова, Е.Д., Кобзева, Н.А., 2015. Обучение иностранным языкам на базе межкультурного подхода. *Молодой ученый*, (11), С. 1350-1352.

235. Касенова Н. Н. и др. Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях: учебно-методическое пособие. – 2020.

236. Козырев, В.А., Черняк, В.Д., 2008. Языковое образование и языковая личность. *Universum: Вестник Герценовского университета*, (1).

237. Колесников А. А., Лискина Т. В. Управляемое самообучение иностранным языкам в среде информального образования: теоретические основы и эмпирическое исследование среди студентов языкового вуза //Язык и культура. – 2019. – №. 48.

238. Костюченко, М.В., 2016. Лингвострановедческий подход при обучении иностранному языку. Международный журнал гуманитарных и естественных наук, 6(1).

239. Краснов, В.А., 2018. Семейное обучение как психолого-педагогическая проблема. Мир человека (pp. 38-42).

240. Краснов, В.А., 2019. Обучение семей мигрантов иностранному языку: проблемы и перспективы. Инновационные тенденции развития российской науки (pp. 149-151).

241. Кубрякова, Е.С., Соболева, П.А., 1979. О понятии парадигмы в формообразовании и словообразовании. Лингвистика и поэтика. М, с.5-21.

242. де Куртенэ Б. И.А. О смешанном характере всех языков/И.А. Бодуен де Куртенэ //Избранные труды по общему языкознанию. –М.: Изд-во АН СССР. – 1963. – Т. 2. – С. 342-366.

243. Лю, В., 2014. Кросскультурный шок как результат нарушения межкультурных коммуникаций. Наука и школа, (4).

244. Любичева Е. В., Болдырева Л. И. Лингвокультурный и интегративный подход к обучению родному (русскому) языку //Русский язык и культура в формировании единого социокультурного пространства России: Санкт-Петербург, 11-18 октября 2008 г. – 2008. – Т. 1. – С. 48.

245. Ляшевская Н. В. Актуальность неформального образования в контексте непрерывного образования //Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2018. – №. 4 (28).

246. Мельничук А. В., Громыко Е. В. Технология критического мышления как средство повышения профессиональной квалификации педагогов //Педагогический вестник. – 2018. – №. 5. – С. 76-78.

247. Мещерская Ю. В. Тенденции повышения качества образования в современных условиях //Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2012. – №. 2. – С. 17-22.

248. Мильруд, Р.П., 2003. Компетентность в языковом образовании. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, (2), С.100-106.

249. Ненько В. М. Взгляды И.А. Бодуэна де Куртенэ и современная психолингвистика // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. – 2016. – С. 235-241.

250. Новикова Т. Ф. Культурологический подход к преподаванию русского языка: от теории к практике // Русский язык в школе. – 2006. – Т. 3. – С. 12-16.

251. Оберемко О. Г. Лингвострановедческий аспект в обучении иностранным языкам: учебное пособие для студентов факультета очно-заочного обучения // Н. Новгород: НГЛУ им. НА Добролюбова. – 2010.

252. Парсиева, Л. К., Гацалова, Л. Б. (2014). Фонологическая теория ИА Бодуэна де Куртенэ и Казанская лингвистическая школа. Современные проблемы науки и образования, (5), С. 578.

253. Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация). Златоуст; 2007.

254. Плюгина, И.В., 2007. Понятие мигранта и основные категории мигрантов. Журнал российского права, (8 (128)).

255. Похлебаева, А.В., 2005. Понятие миграции и ее классификация.

256. Сагинова О. В. Интернационализация высшего образования как фактор конкурентоспособности // Вестник Российского экономического университета им. ГВ Плеханова. – 2004. – №. 1.

257. Сикорская Н. Г. Гуманитарная культура личности как педагогический феномен // Режим доступа: <http://science.ncstu.ru>. – 2001.

258. Сафонова, В.В., 2010. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования. Евразийский форум, (1 (2)).

259. Скиннер Б. Ф. Наука об обучении и искусство обучения // Программированное обучение за рубежом. – 1998. – С. 32-46.

260. Скрипникова, Т.И., 2017. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам: учебно-методическое пособие. Электрон. дан. – Владивосток: Дальневосточный Федеральный университет.

261. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений //М.: Академия. – 2002. – С. 376-380.

262. Сокирко, В.С. О лексическом подходе к работе над грамматикой [Текст] / В. С. Сокирко // Иностранные языки в школе. – 1963. – № 2. – С. 12-17.

263. Соссюр Ф. Д., Беспалов. В. Е, Рут М. Э. Курс общей лингвистики. – Изд. Уральского Университета, 1999.

264. Стернин И. А. Контрастивная лингвистика //Научная школа профессора Зинаиды Даниловны Поповой. – 2018. – С. 66-71.

265. Суворова М. А. Применение некоторых принципов лингвокультурологического подхода в преподавании английского языка в неязыковом вузе // Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы. – 2018. – С. 92-95.

266. Сухорукова Л. М. Теоретическая разработка категории «мигрантская педагогика» в научной школе ЕВ Бондаревской в 90-е гг. XX в //Международная педагогическая лексикография в теории и практике обучения в высшей школе: Сб. трудов Второй Междунар. науч.-практ. конференции, 25. – 2001.

267. Сысоев, П. В. Интегративное обучение грамматике: исследование на материале английского языка [Текст] / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 6. – С. 25-31.

268. Сысоев П. В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка (для школ с углубленным изучением иностранного языка). – 1999.

269. Тесленко А. М. О терминах «мигрант» и «международный мигрант» /А. М. Тесленко // Российский юридический журнал, 2019, № 5 (сентябрь-октябрь). – С.34-39

270. Тер-Минасова, С. Г. (2000). Межкультурная коммуникация. М.: слово, 76.

271. Ткач Л. Т. Профессиональная подготовка педагога к работе в поликультурном регионе //Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2011. – №. 2. – С. 165-172.

272. Томина Е. Ф. Педагогические идеи Джона Дьюи: история и современность //Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – №. 2 (121).

273. Фуряева Т.В., Корнев С.В. Самообразование как социально-педагогический феномен // Проблемы современного педагогического образования. 2019.

274. Фуряева Т. В. Педагогика интеграции за рубежом: [монография] / Т. В. Фуряева; Федерал. агентство по образованию, ГОУ ВО «Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева». – Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2005. – 207 с.

275. Халеева И. И. Семантика устойчивого развития как основа лингвистического образования в РФ и СНГ //Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2014. – №. 698. – С. 9-14.

276. Ходякова Л. А. Культуроведческий подход в преподавании русского языка //М.: Изд-во МГОУ. – 2012.

277. Шадрин В. М. Зарубежный опыт конституционно-правового регулирования права на образование //Правопорядок: история, теория, практика. – 2014. – №. 1 (2).

278. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам [Текст] / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

279. Юдина Т.Н. Социология миграций: Учебное пособие. М.: Академический Проект, 2006. С. 209.

280. Юдина Т.Н. Миграция: словарь основных терминов: Учеб. пособие. — М.: Издательство РГСУ; Академический Проект, 2007. — 472 с. — (Gaudeamus).

281. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Президентом РФ от 13 июня 2012 г.) [Электронный ресурс] СПС КонсультантПлюс: Законодательство: Версия Проф. - URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_131046/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131046/)

282. Проект Федерального закона № 37040-3 (ред., внесенная в ГД ФС РФ, текст по состоянию на 13.12.2000) «О миграции в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // СПС КонсультантПлюс: Законодательство: Версия Проф. - URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=PRJ&n=7847#022544553134612633>

283. Решение Экономического Суда СНГ от 11 сентября 1996 года № С-1/14-96 О толковании понятий «беженец», «мигрант», «вынужденный переселенец» применительно к Соглашению о помощи беженцам и вынужденным переселенцам от 24 сентября 1993 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>, для доступа к информ. ресурсам требуется авторизация. – Загл. с экрана. - (13.06.2020).

284. Соглашение от 15.04.1994 (ред. от 25.11.2005) «О сотрудничестве в области трудовой миграции и социальной защиты трудящихся-мигрантов» [Электронный ресурс] // СПС КонсультантПлюс: Законодательство: Версия Проф. - URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_86989/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_86989/) (12.06.2020)

285. International Organization for Migration, Glossary on migration, IML Series No. 34, 2019

286. Официальный сайт главного управления по вопросам миграции МВД России. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.гувм.мвд.рф>

287. Официальный сайт правительства США по вопросам иммиграции и гражданства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.usa.gov/immigration-and-citizenship>

288. Официальный сайт Министерства внутренней безопасности. Служба гражданства и иммиграции США. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uscis.gov>

289. Официальный сайт правительства Великобритании. Отдел визирования и иммиграции. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.gov.uk/browse/visas-immigration>

290. Официальный сайт правительства Австралии. Отдел иммиграции и гражданства. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://immi.homeaffairs.gov.au/>

## Приложения

Приложение 1. Образовательные языковые программы и их функции

Страна	Програ	Особенности реализации	Сложности	Эффекты
Междунар.	Au pair	Мигрант проживает в принимающей семье, присматривая за их детьми. Преподаёт ин-яз.	Отсутствие навыков	Помощь семьи в устройстве. Пополнение языкового запаса. Знакомство семьи с другими странами через мигрантов.
США	IVLP	Краткосрочные визиты под патронажем ГосДепа. 4 сообщества в США. 3 недели. Обмен опытом с хозяевами. (выходцы – М.Тэтчер, И.Ганди, Н. Саркози, Т.Блэр...)	Путешествие в одиночку. Обязат.переводчик или представитель госдепа.	3 доп.города – разв. Культур.разнообразие. Узнают о нац.гос.системе США Посещ.амер.школ и погружение в культ.и соц.жизнь США
США	J-1 visa programs	Различные программы, на которые выдаётся обязательная виза J-1. Приглашаются на 3-36 мес. на работу мигранты из Бразилии, Аргентины, Перу, Чили, Лат.Америки. Контракт с хозяевами.	Необходимо обращаться к аффилированным орг-ям, много работы, непонимание образ.системы, неприятие продуктов.	Яркие, энергичные, талантливые. Устраиваются на работу. Проф.рост, больше ресурсов для исследований.
	Work & travel progs	Различные программы для бизнесменов, предпринимателей, обычных студентов по временному трудоустройству с проживанием в семье.	Сложно отказаться от работы, необходимо выполнить контракт.	Экономические выгоды, культурное разнообразие, язык.

Приложение 2. Образовательные языковые программы. Особенности.

Программа	Срок	Возраст	Особенности
Au pair	12м. + 6,9 или 12	18-26	10 ч./день, 45ч/нед. Работать «няней». Обучение в Узе + помощь с детьми. Получить не менее 6 «кредитов»-зачётов. Тщательные проверки. 500\$ на обучение+зп за семью. Запреты: 1) в семье с ребёнком до 3 мес. (кроме нахождения родителей дома) 2) в семье с детьми до 2 лет (кроме > 200 часов работы няней) 3) в семьях с детьми с особыми потребностями (кроме соотв. квалиф-ии) 4) в семьях родственников Не >10 часов в день и не > 30 ч/нед
Советник в лагере	сезонно	От 18	«Вожатые»: выпускники школ, молодые учителя, работники. Обмен опытом в США. Советники, а не уборщики.
Студент колледжа-университета	Не более 24 мес.	16-25	Можно работать частично при выполнении уч.проги
Правительств. гость		условно	Влиятельная или избранная личность. Консультируют или демонстр. спец.навыки
Интерн	Не более 24 мес.	От 16	Выпускники не старше 12мес. исследователям позволяется проводить практич.разработки. Не разрешено работать в др.отраслях
Международный гость	Не более 12 мес.	От 16	Лидер в чём-то. По приглаш.ГосДепа. Конференции и семинары.
Доктор, медик	По контракту	От 18	Обмен опытом в сфере здравоохранения
Профессор	По контракту	От 25	Проведение семинаров, лекций, обмен образоват.опытом
Ученик ОШ	Триместр-уч.год	15-18,5	До 11 класса, не участвовал ранее. Выбор: общеж.или хост. Можно работать: садовые работы или с ребёнком сидеть. Нельзя с родителями.
Специалист	По контракту	От 23	Не менее 3 лет опыта работы,
Учитель	По контракту, не более 3 лет	От 20	2г. Работы за последние 8 лет, можно вернуться через 2 года



Тренер	По контракту	От 23	5 лет стажа на родине
--------	--------------	-------	-----------------------

### Приложение 3. Критерии зарубежного образования

Данные на сентябрь 2020г.

NACEL

#### Австралия

	Возраст	период	стоимость
ХиШ	14-17	4-10 недель	330 160 р.
ЧУ	16-99	1-50 недель (Мельбурн), 1-40 недель	128570
Сезон	14-17	3 недели	212 450 р.

#### Канада

	Возраст	период	стоимость
ХиШ	14-17	8,10,12,14,16 недель	373 380 р.
ЧУ	16-99	1-50 недель (Торонто, Ванкувер), 1-40 недель	

#### Ирландия

	Возраст	период
ХиШ	13-19	2, 4, 6 недель
ЧУ	16-99	1-50 недель (Дублин)
Сезон	13-17	2-3 недели

#### Мальта

	Возраст	период	
Хоум (+ ночные клубы и бары)	16-99	1-50 недель	15, 20, 25 ч/нед

#### Новая Зеландия

	Возраст	период	стоимость
ХиШ	15-18	10-12 недель Окленд, Кристчерч	623 400 р.

#### ВБ

	Возраст	период	стоимость
Хоум	16-99	1-50 недель (Борнмаус, Лондон), 1-40 недель (Кэмбридж, Манчестер, Оксфорд)	80 540 – 97 250р

#### США

	Возраст	период	стоимость
ХиШ	14-16	4-10 недель	195 190р.
Сезон	13-17	3-4 недели	148 160р.
ЧУ	16-99	1-50 недель	121 900р.

## Приложение 4. Подходы к педагогике миграций

демографический	зарубеж (А. Сови, А. Ландри, Ф. Ноутстейн, Н. Кейфиц и др.) и рос (Д.И. Валентей, А.Я. Кваша, Б.С. Хорев и др.)	<p>воспроизводство и сохранение человеческих популяций, их численности, половозрастной структуры и т.д.</p> <p>Процессы, происходящие в этой области, тесно связаны с демографической безопасностью страны. С помощью миграции корректируется численность населения.</p> <p>Лица, переселившиеся за пределы страны — <b>эмигранты</b>, переселившиеся в данную страну — <b>иммигранты</b>. Разница между численностью первых и вторых — <b>миграционное сальдо</b>, непосредственно влияющее на численность населения страны.</p> <p><b>Миграционный процесс</b> – это множество событий, влекущих за собой смену места жительства, в котором четко выделяется три стадии:</p> <p>Первая стадия (исходная, или подготовительная): представляет собой процесс формирования миграционной мобильности (подвижности) населения, которая зависит от демографических, этнических, генетических и социально-экономических характеристик.</p> <p>Вторая стадия (основная, или собственно переселение) — это совокупность переселений, совершающихся в определенное время в рамках той или иной территории.</p> <p>Третья стадия (заключительная, или завершающая) представляет собой процесс приживаемости мигрантов на новом месте жительства, приспособления мигранта к новым условиям жизни (адаптация) и его обустройство на новом месте. Приживаемость – характеризует процесс приспособления к новому месту жительства и обществу мигрантов близких к коренному населению по культурному уровню, этническому и религиозному признакам.</p> <p>Категории лиц, подлежащие статистическому учету:  прибывшие в городские поселения и сельскую местность и выбывшие из них (включая прибывших из-за границы и выбывших за границу) на постоянное жительство, на работу (независимо от ее характера — постоянная или временная), на учебу в связи с поступлением и учебные заведения или на курсы (кроме краткосрочных, т.е. до полутора месяцев) и т.д.  не охватывается передвижение лиц, которые прибыли или выбыли на дачи на срок летнего сезона, на отдых или лечение в курортные местности, санатории, дома отдыха, на лечение в больницы, в отпуск или на каникулы, на совещания, съезды, конференции и т.д.  Не учитывается передвижение экскурсантов, туристов, а также лиц, меняющих место жительства в пределах одного и того же населенного пункта или переехавших из одного сельского населенного пункта в другой в пределах административного района.</p>
-----------------	---	---

<p>Экономико-политический</p>	<p>Т. Ман, Ж.-Б. Кольбер, А. Смит, Т. Мальтус, К. Маркс, Д. Кейнс, Б. Томас, Дж. Беккер, К. Тэйлор, Дж. Саймон Л.А. Абалкина, Г.С. Витковскую, Ж.А. Зайончковскую, В.Г. Костикова, Л.Л. Рыбаковского, А.В. Топилина</p>	<p>1. регулятор численности трудоспособного населения.  2. катализатор перераспределения трудовых ресурсов в зависимости от уровня их квалификации.  3. стимулирует конкуренцию на рынке рабочей силы, способствуя тем самым качественному изменению этой силы в соответствии с потребностями общества.</p> <p>Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Президентом РФ от 13 июня 2012 г.)  Для целей настоящей Концепции используются следующие основные понятия:</p> <p>а) <b>академическая мобильность</b> - международные перемещения ученых и преподавателей в целях осуществления научной и преподавательской деятельности, обмена опытом, представления результатов исследований, а также в других профессиональных целях;</p> <p>б) <b>временная миграция</b> - международная или внутренняя миграция, которая совершается на определенный период времени без перемены постоянного места жительства. Временная миграция осуществляется с целью работы (временная трудовая миграция), учебы (образовательная миграция) и тому подобного;</p> <p>в) <b>долгосрочная миграция</b> - международная или внутренняя миграция, которая совершается на длительный период (не менее одного года);</p> <p>д) <b>краткосрочная миграция</b> - международная или внутренняя миграция, которая совершается на непродолжительный срок (менее одного года). Перемещения с рекреационными целями, на лечение или в краткосрочные командировки к миграции не относятся;</p> <p>з) <b>образовательная (учебная) миграция</b> - миграция с целью получения или продолжения образования;</p> <p>и) организованное привлечение иностранной рабочей силы (иностранцев работников) - деятельность государства или уполномоченных негосударственных структур по организации перемещений иностранных работников в Российскую Федерацию, включающая организованный набор необходимых работников в стране происхождения, их довыездную подготовку, прием и трудоустройство на законных основаниях на заранее выделенные рабочие места;</p> <p>л) трудовая миграция - временная миграция с целью трудоустройства и выполнения работ (оказания услуг).</p>
-------------------------------	---	--

социокультурный	<p>преимущественно разрабатывается зарубежными учеными, основное внимание уделяет проблемам, связанным с <b>адаптацией</b> мигрантов к новому социальному, культурному, этническому окружению. Привлекательность либо отталкивающий потенциал территорий выбытия и прибытия в значительной мере зависят от межличностных взаимоотношений, наличия сообществ мигрантов-земляков, родственных и дружеских связей, исторических традиций, отражающих прежний миграционный опыт этнической группы и т.п.</p> <p><b>Культурологическая</b> концепция исходит из того, что миграция возникает в процессе взаимодействия людей двух разных стран и в рамках пространства, включающего обе стороны. При этом социальное взаимодействие осуществляется в рамках рынка рабочей силы, который по своей природе интернационален.</p> <p>Теория <b>ассимиляции</b> основывается на принципе однолинейности процесса адаптации мигрантов к обществу страны въезда. Данная теория является частью общей функционалистской парадигмы в социологической науке, применяемой в изучении вопросов иностранных и национальных меньшинств. Этносоциологическое направление базируется на концепции культуры как коллективного способа адаптации к окружающей природной и социальной среде, представляя собой более глубокий уровень понимания механизмов миграции, неотделимых от учета исторических традиций народов, отражающих, в том числе, и прежний миграционный опыт. При этом необходимо отметить, что именно в рамках данного подхода получило развитие понимание не только межгосударственных миграций, но и внутренних перемещений людских потоков.</p> <p>В теории социальных изменений миграционная мобильность населения рассматривается как своеобразная социальная система, процессуальность которой имеет атрибутивный характер.</p> <p>С позиций институционального подхода миграционная мобильность населения рассматривается в социологии как межинституциональная научно-практическая проблема. Не обладая собственной институциональной организацией, миграции населения, тем не менее, находятся в поле институционального воздействия экономических, политических и правовых институтов административного государственного управления, обширной сети социокультурных институтов в отпускающем и принимающем обществах.</p>
-----------------	--

Психолого-педагогический	(В.И. Переведенцев, Т.И. Заславская, В.М. Моисеенко и др.).	<p>акцентирует мотивационную природу миграции, делая упор на исследовании групповых и индивидуальных мотивов, а также их сочетания (концепция совокупной мотивации), определяющих миграционное поведение субъекта.</p> <p>В последние годы все большее распространение получают исследования, в которых миграция рассматривается как способ удовлетворения ряда социальных потребностей, в числе которых немаловажная роль отводится потребностям в самоутверждении</p>
Исторический подход	(Д.С. Шелестов, В.М. Кабузан, В.А. Ионцев и др)	<p>объединяет исследования, посвященные как истории миграционных движений в различных государствах, регионах и в целом мире, так и работы, в которых рассматриваются вопросы истории развития научных исследований в области миграции. К этому подходу примыкают и историко- демографические исследования миграции, описывающие данное явление в контексте исторической эволюции демографических процессов.</p>
Философский подход	В.И. Вернадского и Л.Н. Гумилев	<p>В основе их концепции пассионарных толчков лежит идея энергетического обмена между человеческим сообществом (этносом) и внешней средой. Именно пассионарии отличаются особо активным миграционным поведением. Однако пассионарность есть не только свойство отдельной личности или группы она в значительной мере определяет миграционное движение всего этноса, ее толчки объясняют многие глобальные исторические события. Так, вторая половина XVI века рассматривается учеными как эпоха великого подъема пассионарной энергии великороссов, результатом которой стала невиданная по масштабам экспансия на Восток. В философии миграция может трактоваться как «переход из одной картины мира в другую» .</p>
Юридический подход	(В.И. Мухомель, Э.С. Паин и др.)	<p>необходим для определения правового статуса разных категорий мигрантов; этот подход рассматривает нормы международного и внутригосударственного права и направлен на разработку правовых норм и законодательных актов, регулирующих основные права мигрантов и возможности осуществления целенаправленной политики, защищающей интересы различных сторон.</p>

Педагогика диалога	Среда адаптации и пед.поддержки детей-мигрантов в инокультурной соц.ю-педагогич.среде (Е.В. Бондаревская, О.В. Гукаленко, А.М. Сухорукова)
включенность идей гуманизма в воспитание и образование	философско-образовательное направление, реализующее идеи Н. А. Бердяева, И. А. Ильина, Н. О. Лосского, С. Л. Франка и др.
лично-ориентированный подход к развитию, воспитанию и образованию детей-мигрантов	Е. В. Бондаревская, О. В. Гукаленко, Л. М. Сухорукова, Л.И. Болдырева, А. В. Мельничук, Л. Г. Ткач и др.).  обоснование концепции миграционной педагогики, основополагающей идеей которой являются процессы педагогической поддержки детей-мигрантов в различных социально-образовательных средах и ситуациях
педагогики свободы	теоретико-методологическая основа развития детей-мигрантов в поликультурном пространстве (О. С. Газман, О.В. Гукаленко).
Новым направлением в развитии теории миграционной педагогики является компаративистские и историко-педагогические исследования (Л. М. Сухорукова, М. Л. Геворкян и др.)	Цель компаративистских исследований – выявление общих педагогических целей и инновационной практики педагогической работы с мигрантами и беженцами.

## Приложение 5. Типология миграций

По географическому признаку	<p><b>Внешняя</b> (международная) и <b>внутренняя</b> (внутригосударственная).</p> <p>Внешние миграции подразделяются на два класса миграций – <b>межконтинентальные</b> и <b>внутриконтинентальные</b>.</p> <p>Среди внешних внутриконтинентальных можно выделить миграции двух порядков – миграцию между государствами и между макрорегионами.</p> <p>Относительно внешней миграции можно говорить о существовании двух основных видов – эмиграции (выезд из страны) и иммиграции (въезд в страну), а также можно выделить реэмиграцию (возвращение в страну, из которой эмигрант выехал ранее) и репатриацию (возвращение на этническую родину, т.е. в страну с которой ассоциирует человек свое происхождение и откуда он или его предки мигрировали в другую страну).</p>
В структурном отношении	<p>Возрастной, половой, этнический, семейный, генетический (от генезис), образовательный, квалификационный и иной срез.</p> <p>В качестве элементарных единиц (вида) миграции можно считать миграционные потоки, объединенные каким-либо признаком (возраст, пол, национальность, специальность, семейное положение).</p>
По времени пребывания	<p><b>Постоянная</b> (безвозвратная) и <b>временная</b> (возвратная).</p> <p>Постоянными миграциями можно считать перемещения, связанные с изменением постоянного места жительства.</p> <p>Временная миграция подразделяется на два класса – краткосрочную миграцию (мигрант находится до 1 года за пределами своего обычного места жительства) и долгосрочную миграцию (более 1 года).</p> <p>Краткосрочную миграцию можно подразделить на миграцию двух порядков - <b>регулярную</b> и <b>нерегулярную</b>.</p>
По целям	<p><b>Экономическая</b> (трудовая и коммерческая) и <b>учебная</b>.</p> <p>Сюда же относится и миграция с целью воссоединения и создания семей, миграция в связи с отдыхом и туризмом, религиозная миграция (паломничество), миграция в связи с ведением традиционного хозяйства (кочевничество).</p> <p>В экономической миграции выделяется два основных вида – трудовая и коммерческая. Трудовая миграция представляет собой перемещения занятого населения, связанные с переменой места работы как внутри страны, так и между странами.</p> <p>Учебная миграция означает переезд к месту учебы.</p> <p>Миграция в целях воссоединения семьи представляет собой, например, переезд родителей к детям, супруга к супруге, детей к родителям и пр. Зачастую бывает трудно отделить семейные цели от экономических или учебных.</p>

<p>По способу вовлечения в миграцию</p>	<p><b>Добровольная, вынужденная и принудительная.</b></p> <p>Первая обусловлена добровольным принятием индивидом или группой людей решения о миграции.</p> <p>Вынужденная миграция вызвана военными, политическими событиями, преследованиями на этнической и религиозной основе, которые вынуждают население менять место жительства.</p> <p>Принудительной миграцией можно считать насильственные переселения людей, организованные государством (депортации), а также миграции, осуществляемые в пенитенциарной системе.</p>
---	---