

КРАСНОВ ВИКТОР АЛЕКСЕЕВИЧ

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

Направление подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки

Направленность (профиль) образовательной программы Общая педагогика, история педагогики и образования

НАУЧНЫЙ ДОКЛАД

об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы

Работа выполнена на кафедре социальной педагогики и социальной работы федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева»

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор
Фуряева Татьяна Васильевна

Рецензенты:

Кандидат педагогических наук, доцент
Рыбакова Екатерина Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент
Бочарова Юлия Юрьевна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В настоящее время в мире происходят глобальные инновационные процессы, которые определяют переход от прежних привычных моделей стабильного развития к абсолютно новым, к которым не были готовы социокультурные системы отдельных государств. 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. Для этого необходимо осуществить подготовку к взаимодействию с мигрантом, оказанию педагогической помощи в условиях педагогики миграции. Современная действительность указывает на необходимость усиления роли семьи в данной стратегии коммуникации. Так в нормативных документах, в Законе РФ «Об образовании» в статьях 17-19; Конституции РФ, статьи 38,39, 43, отражается роль семьи в социальном развитии. В Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Президентом РФ от 13 июня 2012 г.) и действующем Соглашении от 15.04.1994 (ред. от 25.11.2005) «О сотрудничестве в области трудовой миграции и социальной защиты трудящихся-мигрантов» обращено внимание не только на решение задач по обеспечению жизнедеятельности мигрантов, но и на меры по развитию альтернативных форм педагогической поддержки миграционных учреждений, организации проживания, обучения и последующего трудоустройства мигрантов, воспитания толерантности в принимающем сообществе. Таким образом необходимо усиливать развитие альтернативных форм обучения мигрантов и взаимодействие в рамках педагогики миграции.

Степень научной разработанности. Развитие научного направления педагогики миграции 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 миграции. 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 др.

Личностно-ориентированный подход к развитию, воспитанию и образованию детей-мигрантов, как основа педагогики миграции, встречается в 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. Сластенин, 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. Васкез, 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 Р.К. Белнап, Д.П. Дьюи, П.Р. Штеффен и Дж.Х. Кубиллос; эффективность самостоятельной работы изучали Дж. Боун, К.Дж. Вайт; 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 не могут дать полного определения педагогических особенностей возникновения, развития и функционирования информального образования в рамках педагогики миграции в Российской

Федерации 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 отечественных учебных заведений педагогического профиля в данной подготовке;

– необходимостью профессиональной подготовки будущего представителя принимающей семьи и недостатка в наличии русскоязычного методического обеспечения данного процесса;

– потребностью в наличии подготовленных к взаимодействию представителей языкового образования и недостаточной удовлетворенностью данной потребности на профессиональном уровне;

– обширным опытом по работе с принимающими семьями, накопившимся за рубежом, с одной стороны, и недостаточной востребованностью и слабом внедрении в отечественную педагогическую практику, с другой стороны.

Выявленные противоречия позволили определить **проблему исследования**: в чём состоит педагогическая поддержка мигранта при взаимодействии с семьёй в зарубежной науке и конкретизировать тему научной работы «**Ориентация на семью в миграционной педагогике англоязычных стран**».

Объект исследования: процесс развития отечественной и зарубежной миграционной педагогики.

Предмет исследования: семейно-ориентированное направление развития миграционной педагогики в англоязычных странах (США, Великобритания, Австралия).

Цель исследования: выявить особенности развития теории и практики педагогики миграции в англоязычных странах, проанализировать ее семейно-ориентированную тенденцию, дать теоретическое обоснование возможностей использования в отечественной педагогике миграции.

В соответствии с актуальностью исследования, поставленной целью, объектом, предметом, определены его задачи.

Задачи исследования.

1. Выявить современные тенденции в развитии педагогики миграции в мире;
2. Раскрыть научные основы развития современной педагогики миграции на примере США, Великобритании, Австралии;
3. Выявить и охарактеризовать сущность семейно-ориентированной концепции в развитии педагогики миграции;
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.

Теоретико-методологической основой стали конструктивистский (Т.Ф. Сулова, Н. Оганесянц, Е.Н. Гончарова), этнопедагогический (Насырова М.Б., Хрисанова Е.Г. Садыков Р.М.) и культурологический (Крылова Н.Б., Сластенин В.А., Шиянов Е.Н.,) 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) (Проект Федерального закона N 37040-3 «О миграции в Российской Федерации», Концепция государственной миграционной политики в РФ (2012) и др.;

2. Web-сайты из глобальной сети «Интернет» по миграционной политике МВД РФ, Государственного департамента США, Великобритании и Австралии;

3. Результаты научных исследований (Н. Allen, G. Barkhuizen, С. Kinginger, С. Isabelli-Garcia, Р. Benson, S.R. Juveland, D. Davidson и др.);

4. Материалы отечественных и зарубежных научно-педагогических, психологических, социологических журналов («Проблемы современного педагогического образования», «Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки», «Foreign Language Annals», «The Modern Language Journal», «JALT journal», «Applied Linguistics»);

5. Монографические исследования, посвященные разным аспектам педагогики миграции (Болдырева М.А., Касенова Н.Н., Похлебаева А.В., Сухорукова Л.М., Фуряева Т.В., Халеева И. И. и др.);

6. Педагогические пособия, рекомендации, методическая литература для членов принимающей семьи, работников социальных, образовательных учреждений (G. Doman, A. Golato, P. Benson, H. Allen, S.R. Juveland и др.).

Методы педагогического исследования.

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.

Первый этап (2017-2018 гг.) определение области научной работы; изучение и анализ психолого-педагогической, социологической, лингвистической, лингвострановедческой и языковой зарубежной и отечественной литературы; 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.

Второй этап (2018-2019 гг.), обобщение и анализ опыта работы с различными группами мигрантов в процессе изучения иностранного языка и педагогической практики; уточнение гипотезы исследования; организация аналитической работы.

Третий этап (2019-2020 гг.), систематизация и обобщение результатов, оформление материалов научной работы.

Научная новизна.

1. *Внедрены* в научный оборот многочисленные англоязычные источники, которые ранее не анализировались отечественными исследователями. В процессе актуализации были расширены сведения о теории и практике работы профессиональных специалистов в области языкового образования мигрантов в рамках проживания в семье.

2. *Выявлены* категории миграций, влияющие на подходы к педагогике миграции и в последующем определяющие взаимодействие мигранта и принимающей семьи: временная (постоянная, когда субъект мигрирует без умысла возвращения в своё отечество и временная, преследующая разнообразные междисциплинарные цели экономического, социокультурного, юридического и др. характеров), последняя делится на долгосрочную (более года) и краткосрочную, которая, в свою очередь делится на регулярную (маятниковую и пограничную) и нерегулярную (вахтовую, челночную (поездки совершаются с различной периодичностью), сезонную (предполагается пребывание в образовательных и иных целях на один сезон) и эпизодическую – если поездка больше никогда не повторится).

3. *Выявлены* проблемы принимающей семьи и воспитания мигранта в современной педагогике миграции, связанные с необходимостью согласованности действий и наличия сотрудничества между мигрантом и принимающей стороной, что определяет содержание и методы работы третьей стороны – организации языковой программы, как частной, так и в лице государственной системы.

4. *Описаны и структурированы* зарубежные тенденции развития педагогики миграции, раскрыты социальные, педагогические, психологические и лингвострановедческие аспекты понятия «мигрант», описаны подходы и методы работы с различными группами мигрантов. 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.

5. *Разработаны и охарактеризованы* критерии подготовки сторон процесса педагогики миграции к ведению информальной образовательной деятельности.

6. *Доказано, что* реализованные за рубежом в рамках педагогики миграций теоретико-практические содержание и методы, направленные на формирование у мигранта системы знаний, освоение способов и социокультурного опыта взаимодействия с семьёй, определяют результативность языковой программы информального обучения.

Теоретическая значимость исследования.

1. *Конкретизирован* педагогический смысл понимания подготовки мигранта и семьи к социокультурной инклюзии посредством взаимодействия как целостного педагогического процесса, в ходе которого происходит освоение системы знаний, умений, опыта и ценностей, характеризующих взаимодействие принимающего сообщества в целом и его субъекта в частности, раскрывающихся в ходе осуществления указанного процесса.

2. *Расширены* общие и конкретные научные представления о профессиональной деятельности принимающей семьи в контексте воспитания, обучения и образования мигранта: выделены современные проблемы, которые определяют содержание и методы данного процесса; обогащение мигранта практической деятельностью во взаимодействии с семьёй.

3. *Обоснована* перспективность использования в отечественной образовательной системе содержания и методов взаимодействия с семьёй, построена дескриптивная модель функционирования принимающей семьи.

Практическая значимость работы.

Материалы и результаты данного исследования рекомендованы к использованию при проведении спецкурсов для бакалавров, магистров и специалистов; в процессе повышения квалификации преподавателей иностранного языка и других профилей.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются опорой на теорию и методику семейного воспитания и профессионального образования, синтезом отечественных и зарубежных философских и педагогических подходов в обосновании ведущих идей, обобщением фактических данных эмпирического характера авторитетных англоязычных источников, построением сравнительного исследования.

Апробация и внедрение 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».

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 миграции с привлечением неинституциональных форм образования.

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

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

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

5. Главными участниками процесса организации поддержки семейно-ориентированного направления развития педагогики миграции 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.

Структура и объём исследования. Научно-квалификационная работа состоит из Введения, двух глав (пяти параграфов), Заключения, библиографического списка и приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **Введении** обоснована актуальность темы научного исследования, раскрываются основные характеристики научного аппарата: цель, объект, предмет, задачи, методы и теоретико-методологическая основа исследования; характеризуются этапы выполнения работ; определена научная новизна, теоретико-практическая значимость работы; сформулированы положения, которые выносятся на защиту.

Первая глава «Становление и развитие педагогики миграции в разных странах». В первом параграфе «Миграция как междисциплинарный феномен» описано понятие миграции в междисциплинарном контексте с точки зрения социологии, политологии,

экономики, психологии и исторических наук. Определены объективные и субъективные причины миграции. Отношение к понятиям «миграция» и «мигрант» рассматривается в рамках языкового образования.

В ходе рассмотрения исследуемого понятия в контексте педагогики миграции выделяются несколько типов миграций: временная (постоянная, когда субъект мигрирует без умысла возвращения в своё отечество и временная, преследующая разнообразные междисциплинарные цели экономического, социокультурного, юридического и др. характеров), последняя делится на долгосрочную (более года) и краткосрочную, которая, в свою очередь делится на регулярную (маятниковую и пограничную) и нерегулярную (вахтовую, челночную (поездки совершаются с различной периодичностью), сезонную (предполагается пребывание в образовательных и иных целях на один сезон) и эпизодическую – если поездка больше никогда не повторится) (О.Д. Воробьёва). Образовательная миграция склонна быть краткосрочной и нерегулярной, однако встречаются и исключения, потому сложно отнести данный тип миграции к какой-либо из вышеописанных категорий.

Также выделяется несколько типов мигрантов: политический, экономический, трудовой и образовательный. Все эти типы для нашего исследования равнозначны, так как в исследовании идёт речь об образовании информальном, происходящем «в течение всей жизни», а это обозначает отсутствие привязки к конкретным результатам, получаемым в результате непосредственного обучения. Образование происходит опосредованно в рамках миграции, и данный факт является важным для повышения самостоятельности личности.

Развитие научного направления «мигрантская (миграционная) педагогика» началось в отечественной педагогике в школе Е.В. Бондаревской (Бондаревская Е. В., Гукаленко О. В., Сухорукова Л.М., Галоян Я.Э., Бабенко И.В. и др.). В современной 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.).

Теоретическую и методологическую основу 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.

Одной из проблем, изучаемых педагогикой миграции является создание позитивного образа мигранта, его самоопределение и самостоятельность в меняющихся жизненных условиях. Также важен процесс обучения и становление личности, т.е. личностно-ориентированный подход к воспитанию личности.

В ходе миграции личность переживает стресс аккультурации (Дж. Берри) и культурный шок (К. Оберг). Одной из целей снижения влияния данных факторов заявлено профессиональное ориентирование в области

языкового образования с целью включения субъекта миграции в социум в рамках проживания в зарубежной семье.

В результате, в процессе лингвострановедческой подготовки и воспитания представителей образования нового поколения (Е. В. Бондаревская, Е. Н. Орлов, Н. Г. Сикорская, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов) принимающая семья наравне с мигрантом проходит через самопознание, и в процессе данной деятельности последний находится внутри триединства субъектов миграции наравне с государством в лице администрации языковых программ и принимающего общества в лице принимающей семьи.

Во втором параграфе раскрываются **«научные основы развития миграционной педагогики»**. Основы педагогики миграции, в частности, воспитания детей-мигрантов заложены в Ростовской научной школе Е.В. Бондаревской (О. В. Гукаленко, Л. М. Сухорукова И. В. Бабенко, О. В. Сиротинец, М. А. Болдырева, И. В. Колосова, И. Б. Левицкая, А. В. Мельничук, Л. Г. Ткач и др.). В ее рамках «миграционная педагогика» или «мигрантская педагогика» понимается как «интегрированная область современной педагогики, изучающая процесс адаптации детей мигрантов и их семей в иноязычном культурном пространстве». Воспитание в ней понимается как педагогически управляемый процесс культурной идентификации, социальной адаптации и творческой самореализации в результате которого происходит культурная инклюзия (культурное включение), социальная адаптация, что обеспечивает полноценное развитие личности мигранта.

Одновременно основной задачей педагогики является педагогическая и дидактическая поддержка мигранта при овладении новыми для него навыками, создание благоприятного климата для социокультурной адаптации и аккультурации.

Исследования специалистов в области коммуникативной лингвистики (И.А. Стернин, Ю.Е. Прохоров и др.) имели результатом описание особенностей модели национального поведения, обоснование необходимости понимания специфики коммуникативного поведения народа, представителями которого являются мигранты.

Однако для исследования наиболее важна позиция А.А. Колесникова и его коллег, выделивших модель информального образования мигрантов в отдельную категорию, противопоставленную существующим типам формального и неформального образования. Именно в рамках данной концепции возможно внедрение мигранта в образование «длиною в жизнь». В информальном обучении не происходит непосредственного контроля результатов извне, однако это не означает, что он полностью опосредован. Мигрант находится под постоянным контролем в рамках языкового образования в условиях проживания в семье, но специально учиться тому, как самообучаться нет необходимости, если данный навык уже был сформирован субъектом в процессе предшествовавшей образовательной деятельности. Единственно важными категориями развития мигранта являются мотивация и самоконтроль, при достаточном развитии указанных качеств процесс

информального обучения может состояться и привести к положительным результатам.

В исследованиях последних лет отечественная педагогика миграции обращается к сравнительным аспектам (Л. М. Сухорукова, И. В. Бабенко, М. Л. Геворкян и др.).

Сравнительные исследования в англоязычных странах подтверждают разнонаправленность концепций педагогики миграции и, если Великобритания акцентирует внимание на экономическом аспекте, то США и Австралия придерживаются более инновационной модели обучения, внедряя в науку новые положения, которые определяют будущее интернационального сообщества, а также поликультурные взаимосвязи, необходимые для воспитания яркой поликультурной личности, способной на самостоятельные инновационные решения, продвигающие всю науку (С. Кинжинжер, Б. Шмидт-Райнхарт, Дж. Блекмор, У.П. Риверс, П. Линч, Х. Аллен, Ф.Бенсон и др.).

Таким образом взаимодействие принимающей семьи и мигранта рассматривается как процесс совместной деятельности по обучению и воспитанию поликультурной личности, основанной на согласованности в сотрудничестве и действиях. При этом недостаточно разработанными являются содержание и методы подготовки будущего специалиста к результативному осуществлению данного процесса в отечественной науке. Необходимость разрешения данного противоречия предполагает «ориентацию на семью в миграционной педагогике», выделение компонентов, критериев и обоснование понятия **«семья как субъект образовательной и социально-культурной деятельности в миграционной педагогике»**, которому посвящён **третий параграф**.

Семья является социальным институтом, базовой ячейкой общества и среди основных характеристик нас интересует категория, связанная с общностью быта, и стремлением к социализации и воспитанию детей. За основу взято зарубежное понятие «принимающая семья» (*от англ. host family*).

Выделяется четыре типа принимающих семей по количественному, половому и возрастному критерию. Первый – гетеросексуальная пара, имеющая маленьких детей, которых сложно воспитывать. Родители принимают в свою семью мигрантов, которые готовы заработать, предложив свои услуги за возможность обучаться и проживать в комфортных условиях. Второй – одинокие мужчины или женщины в возрасте, которые находятся в ситуации отсутствия коммуникации. Представители третьего типа в основном либо профессиональные педагоги на пенсии, либо хорошие воспитатели, чьи семьи по разным причинам больше не проживают совместно. Четвёртый тип – однополая пара без детей.

Некоторые зарубежные семьи предлагают проживание в семье лишь с коммерческой точки зрения, предоставляя возможность выучить разговорный язык, которому не научат в школе.

Возвращаясь к отечественной науке, выясняется, что в процессе изучения жизнедеятельности семьи анализируются такие аспекты как

совместимость эмоциональной составляющей и жизненных целей (А.Н. Волкова, К. Витек, Т.В. Галкина, А.К. Дмитренко, Д.В. Ольшанский, А.П. Ощепкова), выполнения субъектами семьи своих основных задач (Ю.Е. Алешина, А.Н. Волкова, А.Н. Елизаров, С.В. Ковалев, М.С. Мацковский, А.Г. Харчев, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис), удовлетворённости в процессе взаимодействия в семье (Ю.Е. Алешина, А.И. Антонов, Г. Айзенк, М. Аргайл, А.А. Бодалев, Л.Я. Гозман, С.И. Голод, А.И. Захаров, Е.С. Калмыкова, С. Кратохвил, В.П. Левкович, Н.Н. Обозов, В. Сатир, В.В. Столин, В.А. Сысенко) и т.д. Однако, многие учёные сходятся во мнении, что даже в ходе активизации процессов внешней и внутренней миграции, проблема принимающей семьи ещё не нашла достаточного отражения в научных исследованиях.

Что касается зарубежных исследований, С. Шири, к примеру, исследует инклюзию в расширенных семьях в Египте и приходит к выводу, что взаимодействие с обучающимся фокусируется на матери, отец практически не принимает участия. С. Кинжинжер исследует программу обмена, где американцы оказались в условиях проживания в семье в Китае, где происходила инклюзия в нуклеарную семью.

С этой точки зрения разнообразие семей в США поражает представителей восточных стран, но мигранты из США истолковывают обращение с ними за рубежом как недостаточно профессиональное.

Во второй главе **«Поддержка семейно-ориентированного направления миграционной педагогики в англоязычных странах»** представлены результаты сравнительного исследования педагогической поддержки информального языкового образования в условиях принимающей семьи в англоязычных странах. Так в первом параграфе **«Дескриптивная модель функционирования «принимающей семьи»»** описывается адаптация к условиям миграции и среде 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 (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). Изучены работы в отношении педагогов, попавших в условия проживания в принимающей семье и предложены решения по нейтрализации негатива к принимающим семьям и мигрантам. Проанализированы положительные и отрицательные стороны проживания в семье, рассмотрены основные барьеры, возникающие при обучении и концепции обучения. Заключительным пунктом стало исследование культуры принимающей семьи.

Основными предложенными решениями явились следующие: во-первых, контроль за самообучением субъекта не следует возлагать непосредственно на представителя образовательной деятельности, по возможности его необходимо проводить опосредованно и перманентно, на протяжении всего процесса коммуникации. Во-вторых, представителю принимающей стороны предпочтительнее являться профессиональным

субъектом образовательного сообщества – таким образом сократится время, затраченное мигрантом на проведение экспериментов, сопровождающихся методом проб и ошибок, а также скорректируется негатив, связанный со слабой организованностью самого обучающегося. В-третьих, 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, и в-четвертых, процесс обучения необходимо проводить независимо и спонтанно. Например, можно поучаствовать в мероприятии, посвященном дню города, и составить сообщение на английском языке.

Касаемо самой модели, выделяется три основных субъекта образовательного процесса в условиях проживания в семье: администрация контролирует весь процесс, однако основными субъектами взаимодействия являются мигрант и принимающая семья.

Выделяются два типа взаимодействия: активное и пассивное. При активном типе взаимодействия семья заинтересована в успехах мигранта, интересуется его деятельностью, помогает в обучении и воспитании. В пассивном типе семья не принимает активного участия в жизнедеятельности мигранта. Такая ситуация возможна в условиях учебной или рабочей деятельности вне семьи, либо обмена семьями.

Условия проживания в семьях с активным взаимодействием совпадают с пассивным, только деятельность происходит в самой семье. В ином случае мигрант приезжает в семью чтобы обучаться языку на практике – это идеальный вариант принимающей семьи с точки зрения педагогики миграции в целом и практики неформального образования в частности, однако в аспекте консервативной системы образования участник образовательного процесса не получает никаких официальных документов, свидетельствующих о результатах обучения.

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. Принимающая семья проходит обучение и подготовку к образовательной деятельности. 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.

В связи с недостатком в домашнем курсе «концепта и процесса культурного обучения», были вынесены решения, которые могут исправить негативный фон взаимодействия и послужить стимулом к построению мотивационного курса при подготовке образовательного мигранта, либо представителей принимающей семьи, границами которого являются учреждения высшего педагогического и лингвистического образования, способные подготовить специалистов узкого профиля, способных заниматься профессиональной деятельностью в рамках взаимодействия с мигрантами в условиях проживания в семье.

Второй параграф, «Анализ практик поддержки «принимающей семьи» как субъекта образовательной и социально-культурной деятельности в миграционной педагогике» доказывает особую важность соединения теории и практики в процессе обучения мигранта в принимающей семье в рамках миграционной педагогики.

Описывается 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 миграции.

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.

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 основной стимул – знакомства и культурный обмен.

В Заключении научного исследования обобщены основные результаты проведённого исследования. Анализ содержания педагогической поддержки в ходе информального образования мигранта в рамках педагогики миграции за рубежом свидетельствует о том, что информальное образование является основой последующей инклюзии мигранта в принимающее сообщество.

В исследовании **раскрыты** контексты взаимодействия образовательных сторон в рамках информального языкового образования, обоснована возможность использования отдельных аспектов педагогического опыта англоговорящих стран в современной отечественной практике.

Выявлена сущность **и уточнены** понятия «миграция», «образовательный мигрант», «принимающая семья», «информальное языковое образование».

Охарактеризованы основные программы языковой педагогической поддержки мигранта в рамках педагогики миграций.

Обоснованы содержание и методы подготовки к взаимодействию мигранта и принимающей стороны; овладение мигрантом способов взаимодействия с семьёй в процессе информального образования; обогащение опыта взаимодействия педагога в лице представителя принимающей семьи в практической деятельности.

Определены возможности практической реализации стратегии информального обучения в рамках принимающей семьи за рубежом: дискуссии, культурное и социальное взаимодействие и проанализирована методика их организации и проведения.

Обоснована необходимость внедрения компонентов образовательной системы зарубежной педагогики миграции в отечественную науку и практику. Доказана результативность содержания и методов подготовки субъектов к взаимодействию в рамках информального образовательного контекста педагогики миграции.

Основные положения научного исследования отражены в изданиях, включенных в перечень российских рецензируемых научных журналов и изданий ВАК и WoS.

1. Краснов В. А., Фурьева Т. В. Изучение иностранного языка в принимающей семье (опыт англоязычных стран) // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2019. – №. 3. (ВАК)
2. Краснов В.А., Фурьева Т.В. Особенности учебной мотивации при изучении английского языка студентами профессионального колледжа // Проблемный и ноосферный подходы в обеспечении условий реализации современного образования для устойчивого развития цивилизации. – 2018. – С. 117-118.
3. Краснов В.А. Обучение семей мигрантов иностранному языку: проблемы и перспективы // Инновационные тенденции развития российской науки. – 2019. – С. 149-151.

4. Краснов В.А. Семейное обучение как психолого-педагогическая проблема // Мир человека. – 2018. – С. 38-42.
5. Furyaeva T.V., Krasnov V.A. The host family as a subject of migrants' socio-cultural inclusion. / European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS e-ISSN: 2357-1330 - Volume 90 - С. 917-923. [https://doi.org/10.15405/epsbs\(2357-1330\).2020.10.3](https://doi.org/10.15405/epsbs(2357-1330).2020.10.3). (WoS, Scopus)
6. Krasnov V. A. Testing of migrants' knowledge of a foreign language: education and certification //Мир человека. – 2019. – С. 43-45.