

*Чибисова М.Ю., к.пс.н.
Chibisova M.J., PhD*
Московский городской психолого-педагогический университет, Москва, Россия
Moscow City University of Psychology and Education, Moscow, Russia
chibisovamarina0@gmail.com

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТЕ
С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ
IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION PRINCIPLES IN WORKING
WITH BILINGUAL CHILDREN**

Аннотация: в статье раскрываются основные принципы использования идей инклюзивного образования в работе с детьми-билингвами. Обосновывается необходимость дифференцированного подхода к таким детям, проводится разграничение интегративного и инклюзивного образования. Охарактеризованы особые образовательные потребности детей-билингвов.

Abstract: the article reveals main principles of implementing inclusive education ideas to working with bilingual children. The necessity of differential approach to such children is justified, the integrative and inclusive types of education are marked off. The special educational needs of bilingual children are characterized.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети-билингвы.

Keywords: inclusive education, bilingual children.

Необходимость осуществлять педагогическое сопровождение детей различной этнокультурной принадлежности ставит перед педагогом вопрос, важный как с теоретической, так и с методической точки зрения: следует ли при взаимодействии с детьми-билингвами учитывать их этнокультурное происхождение или нужно с ними работать так же, как с другими учениками?

С одной стороны, однозначная маркировка этнокультурной принадлежности ребенка зачастую воспринимается педагогами крайне негативно. В исследовании, которое под нашим руководством проводили М.А.Зверева и М.В.Корнилова в московских школах, выяснилось, что ряд педагогов, рассказывая о своей работе с детьми различных этнических групп, руководствуется иными критериями в своем отношении к детям, чем национальная принадлежность [Зверева, Корнилова 2009]. В ряде случаев педагоги также апеллировали к педагогике советского периода, подчеркивая ее интернациональный характер.

Результаты данного исследования показывают, что многие педагоги испытывают неловкость при упоминании национальности ребенка, считая открытое обсуждение этого вопроса некорректным. Одна из возможных причин - норма толерантности, декларируемая современным обществом. В итоге признание наличия национальных различий учеников и их обсуждение трактуется как проявление национализма и интолерантности, и делается вывод, что необходимо ко всем детям подходить одинаково.

Оправданность этих опасений подтверждает социальная психология, показывающая опасность использования маркеров типа «дети-мигранты»: существует вероятность стигматизации. Проблема стигматизации мигрантов в отечественном общественном дискурсе неоднократно была затронута в науке [Регаме 2010], поэтому возможно предположить подобные риски и в образовательной среде. Обозначение ребенка как билингва или просто как «инокультурного» может привести к стереотипному восприятию. Выход из этого противоречия заключается в том, чтобы научиться дифференцировать такие педагогические ситуации, в которых к ребенку – билингву нужен особый подход. В этом нет ничего особенного, ведь в процессе взаимодействия с детьми учитель учитывает множество их характеристик: уровень знаний, личностные особенности, специфику мотивации. В некоторых ситуациях все эти особенности необходимо учитывать, а в других они незначимы. То же самое касается обучения детей-билингвов: по ряду

характеристик они такие же, как другие ученики, но есть определенные ситуации, когда необходимо учитывать их специфические образовательные потребности.

Каким образом можно осуществлять учет особых образовательных потребностей детей-билинггов? В настоящее время в науке и образовательной практике сложилось два основных подхода к образованию детей с особыми потребностями. Это интегративная и инклюзивная модель. А.Ю. Шеманов обращает внимание на то, что интегративное и инклюзивное образование имеют различные ценностно-философские основания и по-разному решают задачу включения ребенка с особыми образовательными потребностями в учебное пространство [Хухлаев, Чибисова, Шеманов 2012].

Интегративная модель предполагает, что задача ребенка — адаптироваться к образовательной системе, и система должна ему в этом помочь. Основная цель при этом, как указывает А.Ю. Шеманов, — обеспечить *право на включение в общий поток* с помощью специальных педагогических приемов, учитывающих особые образовательные потребности [Хухлаев, Чибисова, Шеманов 2012].

Инклюзивное образование полагает, что особый ребенок попадает в некоторую относительно однородную среду, и для того, чтобы эта среда его приняла, и он, и среда должны меняться навстречу друг другу. А.Ю. Шеманов подчеркивает, что задача инклюзивного образования — обеспечить *право на отличия*, что предполагает их выражение и принятие, тогда как изменение навстречу другим опирается на выбор и активное участие [Хухлаев, Чибисова, Шеманов 2012]. Инклюзивная школа способна принять любого ребенка с учетом его особых образовательных потребностей.

Если интегративное образование основывается на идее нормативизации, то в инклюзивной модели среда становится несколько менее однородной, само понятие «нормы» размывается.

Безусловно, обе эти модели представляют собой своего рода полюсы некоего континуума и скорее дополняют друг друга, чем вступают в противоречие. У каждой из них имеются свои ресурсы и ограничения. Традиционно инклюзивное образование обсуждается в контексте обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Но «особость» ребенка может быть связана и с тем, что он — человек другой культуры.

Задачи образования детей-билинггов могут решаться в русле обоих подходов. Если идти по пути интеграции, то в школах можно создавать отдельные классы, где дети учат русский как иностранный (аналогично тому, как в классы объединяют детей со схожими проблемами здоровья). Используя инклюзивный подход, ребенка определяют в обычный класс, но при этом учителя будут адаптировать педагогические приемы с учетом его особенностей. Какой способ эффективнее? Ответ зависит от тех целей, которые мы ставим. Если основная задача сводится к скорейшему достижению академических успехов, то объединение детей в группы, где с ними работают узкие специалисты-дефектологи или, в случае билингвов, объединение в отдельные классы, возможно, даст более быстрый результат, но заплатить за это придется низким уровнем социализации. Для инокультурных детей это чревато созданием групп по этническому принципу. Если мы ставим перед собой задачу успешной социокультурной адаптации билингвов, то более продуктивным будет инклюзивный подход.

Дети-билингвы представляют собой группу, неоднородную по ряду характеристик: по языку, религии, культурной дистанции с принимающей культурой, социальному статусу. Специфика их образовательных потребностей также определяется целым рядом факторов: родным языком, жизненной историей, наличием опыта обучения в стране исхода т.п. Поэтому нельзя утверждать, что всем билингвам присущи одинаковые образовательные потребности. Напротив, перед специалистами образовательного учреждения в каждом конкретном случае встает задача идентификации специфических трудностей учеников-билинггов.

Итак, какие особые образовательные потребности могут быть у ребенка-билингва? Мы совместно с С.А.Розенблум полагаем, что они связаны с пятью разными группами характеристик: язык, базовые знания, эмоциональное состояние, социальные навыки, культурные нормы и правила.

Проанализируем каждую группу особых образовательных потребностей и обозначим возможные пути реагирования на них образовательного учреждения.

1. *Язык.* Необходимо разводить две важные функции русского языка в процессе интеграции ребенка-билингва. С одной стороны, язык является средством коммуникации, обеспечивая взаимодействие с одноклассниками и учителями. С другой, язык представляет собой важнейший инструмент учебной деятельности, оказывая влияние на ее ход и темп. Со специфическими сложностями ребенок-билингв сталкивается в том случае, когда каждый из языков связан со специфическими социальными ситуациями, и возникает необходимость изменить область использования какого-то из языков. В этой ситуации еще и сложно диагностировать языковые трудности: может показаться, что ребенок достаточно владеет языком, чтобы успешно на нем обучаться. Например, ребенок учился на молдавском языке, а дома говорил по-русски. Когда он переезжает в Россию и вынужден учиться по-русски, это представляет для него новую задачу: ему придется перенести этот язык на новую ситуацию, освоить новую лексику и т.п. Еще одной языковой проблемой может явиться использование коммуникативных схем и паттернов родного языка в ходе общения (обращение на «ты» в русском языке к взрослому и т.п.) Каковы же способы поддержки, если образовательные потребности ребенка связаны с недостаточным уровнем языковой компетентности? Прежде всего, это изучение русского как иностранного и, по необходимости, занятия с логопедом и психологом. Эффективно также увеличение времени на выполнение задания.

2. *Знания.* Если ребенок-билингв ранее обучался в иной стране, он мог изучать те же самые предметы по другим, зачастую сильно различающимся, программам, а какие-то предметы не изучать вовсе. Например, программы по математике значительно различаются между собой [Andrews 2010], а программы по истории крайне специфичны для каждой страны: ребенок, закончивший восемь классов в украинской школе, изучал историю Украины, а не России. Для успешного преодоления этих трудностей, наряду с необходимыми дополнительными занятиями, должна быть разработана специальная система контроля знаний. Она может включать такие пункты:

- Другие формы опроса: разрешать отвечать материал в любой удобной форме: письменной или устной, в виде презентации на компьютере.
- Давать дополнительное время для написания контрольной работы.
- Разрешать переписать контрольную работу.
- Давать задание домой.
- Принимать работу позже установленного срока.
- Особые критерии оценки: оценивать собственный прогресс ребенка, его собственные усилия, а не сравнивать знания и умения ребенка с усредненной нормой.
- Увеличить время работы.
- Уменьшить количество заданий.

3. *Эмоциональное состояние.* Если ребенок-билингв пережил ситуацию миграции, он может переживать психологическую травму той или иной степени выраженности. В ряде случаев у таких детей, особенно после смены школы или в ситуации миграции, наблюдаются сильные эмоциональные реакции, связанные с неудовлетворенностью потребности в признании (скажем, в прежней школе он прекрасно учился, а на новом месте с трудом справляется). Ситуация неуспеха или трудности адаптации могут приводить к неадекватным защитным реакциям: оппозиции, обесцениванию, агрессии. В этом случае ребенок нуждается в индивидуальной психологической помощи, также значительным ресурсом обладает система дополнительного образования.

4. *Социальные навыки.* В данной области мы можем выделить две типичные группы трудностей. Во-первых, отсутствие (несформированность) социальных навыков, необходимых для успешного обучения и социализации (например, ребенок никогда ранее не дежурил по классу, не работал в группе и т.п.). Во-вторых, наличие социальных навыков, отличающихся от общепринятых (скажем, ребенок может разрешать конфликты со сверстниками посредством привлечения членов семьи, но не умеет делать это путем переговоров). Сложность данной ситуации в том, что объяснения здесь недостаточно:

ребенка нужно научить новым формам поведения. Большую помощь здесь может оказать внеурочная работа и система дополнительного образования.

5. *Культурные правила и нормы.* Специфические образовательные потребности данной группы связаны с особенностями образовательных ожиданий семьи (например, родители хотят, чтобы ребенок был послушным, а в школе стремятся развивать самостоятельность), со своеобразием культурных норм и правил семьи ребенка (скажем, во многих кавказских культурах уборка – женское занятие, и мальчики отказываются дежурить по классу). Когда инокультурный ребенок попадает в новую образовательную среду, для него это, прежде всего, означает необходимость освоения новой системы правил. Сложность этой ситуации еще и в том, что в большинстве случаев педагогу эти правила кажутся само собой разумеющимися. Когда учитель говорит: «Нужно уважать старших», - для него очевиден смысл, который он вкладывает в это требование, однако ребенок иной этнокультурной принадлежности может понимать и выражать это уважение иначе. Инокультурный ребенок точно так же, как другие дети, знакомится с ценностями и правилами новой культуры через участие в жизни школы, через взаимодействие со взрослыми. Только для ребенка, который является носителем этой культуры, это его собственные ценности, они могут в большей или меньшей степени совпадать с тем, что транслируется в семье; для ребенка-мигранта задача осложняется тем, что новые правила могут быть непонятны, неочевидны, а также могут разительно отличаться от того, чему учат дома.

С учетом выделенных нами групп образовательных потребностей поддержка инокультурного ребенка в русле инклюзивного образования предполагает три этапа работы:

- Определение специфических образовательных потребностей ребенка (посредством беседы с семьей и психолого-педагогической диагностики).
- Выбор способа оказания индивидуальной поддержки (в соответствии с выявленными потребностями).
- Текущий мониторинг интеграции ребенка, уточнение специфики образовательных потребностей и соответствующая доработка образовательного маршрута.

Список литературы:

1. Зверева М.А., Корнилова М.В. Типичные трудности педагогов, работающих в поликультурной среде // Этнопсихология: Вопросы теории и практики. - Вып. 2. - М.: МГППУ, 2009. - С. 48 - 65.
 2. Регаме А. Образ мигрантов и миграционная политика в России // Антропологический форум. - 2010. - № 13. – С. 389 – 406.
 3. Хухлаев О.Е., Шеманов А.Ю., Чибисова М.Ю. Инклюзивный подход в интеграции детей-мигрантов: Философские и психологические аспекты // Материалы Международного семинара «Межкультурное образование в условиях глобализации: Современная практика и тенденции развития». Москва, 4 – 7 декабря 2012. – М., 2012.
 4. Шеманов А.Ю. Философские и культурологические проблемы инклюзии: Доклад на семинаре «Философские и культурологические основы инклюзивного образования» // Серия «Инклюзия в образовании». – М.: ИПОИ МГППУ, [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://edu-open.ru>. – Дата доступа: 27.02.2012.
 5. Andrews P. The importance of acknowledging the cultural dimension in mathematics and learning research // Acta Didactica Napocensia. – 2010. – V. 3. - № 2. – С. 4 – 16.
- Шеманов А.Ю. Философские и культурологические проблемы инклюзии: Доклад на семинаре «Философские и культурологические основы инклюзивного образования» // Серия «Инклюзия в образовании». – М.: ИПОИ МГППУ, [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://edu-open.ru>. – Дата доступа: 27.02.2012.