

Дети с трудностями развития – лотерея судеб

Вряд ли кто-нибудь из учителей не столкнулся ни разу с проблемой ребенка, отстающего в развитии от своих сверстников. В случае такого отставания в развитии ребенка отношения между ним, его родителями и учителем развиваются в прямом соответствии с такими личностными качествами учителя как гуманизм и вера в собственные силы в преодолении дефекта. С другой стороны, степень выраженности интеллектуальных и поведенческих отклонений у ребенка прямо влияет на эти отношения: чем выраженнее дефект, тем напряженней отношения. Мы не будем здесь рассматривать причин, по которым отношения учителя и ребенка продолжаются или прерываются, хотя это могло бы стать предметом отдельного исследования.

Было бы важно отследить дальнейшую судьбу детей с трудностями развития и сопоставить их объективные и субъективные достижения с имеющимися вариантами социально-педагогических воздействий: второгодничеством, переводом на более низкий уровень обучения, т.е. в классы педагогического наблюдения, выравнивания, компенсации, специальные школы (речевую, ЗПР, социальной реабилитации), либо во вспомогательную школу или безосновательным в содержательной части переводом из класса в класс.

В настоящее время находится достаточное количество сторонников и оппонентов той или иной альтернативы, хотя это слово здесь можно использовать с определенной степенью допущения. Мы практически не имеем данных по исследованиям социальной адаптации людей, переживших в детстве трудности развития, поэтому в прогнозе ориентируемся на теоретические предположения.

Существует достаточное количество различных нормативных документов, пытающихся регламентировать дальнейшую судьбу детей с трудностями развития (этот термин нам кажется наиболее удачным в плане соблюдения

этических норм, в отличие от фигурирующих повсеместно терминов «умственная отсталость» и «задержка психического развития», хотя и понимаем, что он совершенно не дифференцирован в части определения психологической сущности наблюдаемых явлений и поэтому заслуживает специального обсуждения). Однако отсутствие четкой методологической основы определения понятий «умственная отсталость» и «задержка психического развития, что мы будем обсуждать ниже, а также определенное структурное несовершенство системы их обучения и определенное общественное мнение по этим вопросам превращает судьбу ребенка с трудностями развития в лотерею со значительным количеством проигрышных билетов.

Надо оговорить, что в нашей статье не идет речь о детях безусловно аномальных, интеллектуальный дефект которых не вызывает сомнений ни у педагогов, ни у врачей, ни у родителей. Для таких детей вспомогательная школа — единственный способ получить образование и специальность. Наши рассуждения о тех, кто вынужден участвовать в лотерее.

Самый благоприятный вариант — «счастливый билет» — когда выбранный способ социально-педагогического воздействия приводит к нивелированию трудностей развития и формированию социализированной, эмоционально благополучной личности. Но это происходит скорее случайно, нежели на достаточных теоретических основаниях. О частоте этого явления, как указывалось выше, мы не можем судить, так же как о частоте выделяемых нами двух видов «проигрышных» билетов, которые, возможно, и не могут быть рядоположены.

1. Диагностическая ошибка, которая может появляться в двух вариантах: а) недооценка интеллектуального потенциала, б) переоценка интеллектуального потенциала.

2. Соответствие выбранного типа обучения интеллектуальным возможностям, но субъективное переживание «плохой» школы и собственной малоценностиTM.

Следствием этих моментов, на наш взгляд, могут быть: а) уровень знаний, обуславливающий социальную некомпетентность или низкую компетентность (количество негативных последствий этого явления для личности достаточно велико); б) формирование реакции гиперкомпенсации по делинквентному типу; в) формирование невротической личности с выраженными трудностями социальной адаптации.

Остановимся на первом рассмотренном варианте — диагностической ошибке. Как недооценка, так и переоценка интеллектуального потенциала ребенка в организационном плане приводит к тому, что он обучается в неадекватных его возможностям условиях. Самым «больным» вопросом, бесспорно, является выбор между вспомогательной школой и школой или классом ЗПР, хотя, пожалуй, более актуален вопрос определения причин неуспеваемости и необходимости принимать организационные решения в отношении детей, у которых трудности развития представляются менее значительными. Но мы все-таки постараемся проанализировать, что происходит при определении границы между нормой и патологией. К патологии, напомним, относится умственная отсталость. Вопрос решается о том, будет ли ребенок носить принятое у нас название «дебил» со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Отечественное определение умственной отсталости — это "стойкое необратимое нарушение познавательной деятельности, возникшее в результате органического поражения головного мозга". В то же время лишь у 20 — 25% умственно отсталых можно обнаружить очаговые поражения ЦНО, у остальных имеется либо резидуальная, (остаточная) неврологическая симптоматика, которая встречается достаточно часто и у детей с менее выраженными трудностями развития, и у психически полноценных детей, либо вообще не выявляется неврологической патологии.

Конечно, учитывая сложность изучения работы мозга и естественную ограниченность диагностических возможностей, можно считать, что органи-

ческое поражение существует, поскольку иначе нечем будет объяснить наличие нарушений познавательной деятельности и многих специфических особенностей детей, но это все-таки допущение. То есть достоверных данных о наличии свойственных именно умственной отсталости мозговых нарушений практически не получено. Следовательно, остается второй критерий — стойкое нарушение познавательной деятельности.

С точки зрения психолога — это существенные трудности усвоения и использования в познавательной деятельности (познавательных действиях) средств, выработанных в определенной культуре — по Л. С. Выготскому «психологических орудий». В исследованиях, проведенных еще в начале века зарубежными психологами, был сделан вывод о том, что судьба всего культурного развития зависит от того, овладевает или не овладевает ребенок словом как основным психологическим орудием, и может ли он использовать слова для выработки понятий. Именно на этом основании в качестве основных симптомов умственной отсталости выдвигаются слабость обобщений, недоразвитие высших форм интеллектуальной деятельности (абстрактности мышления), логической памяти, которые многократно доказывались самыми разнообразными исследованиями, проводимыми в нашей стране с 30-х годов.

Но как рассматривает проблему умственной отсталости методолог отечественной специальной психологии Л. С. Выготский? Он выдвигает несколько тезисов: 1) Ребенок переживает не сам дефект, но «социальный вывих», к которому дефект приводит. 2) «Социальный вывих» приводит к значительному усложнению структуры дефекта, поскольку на первичные, «ядерные» симптомы умственной отсталости накладываются вторичные, третичные, и т.д., вызванные «выпадением ребенка из культурного окружения, из -питания среды»(С.С.,г.5, стр. 129). Таким образом, «воспитуемыми» оказываются высшие функции, а не элементарные, 3) О потенциальных возможностях ребенка с умственной отсталостью нужно судить не по актуальным показателям развития, а по зоне ближайшего развития (ЗБР), по сей

причине психометрические методы для диагностики непригодны.4) Арифметическая концепция дефективности (по принципу больше—меньше) неправомерна. 5} Всякий дефект создает стимулы для выработки компенсации.

Детальной проработки и доказательства выдвинутых теоретических положений мы у Выготского практически не находим. Зато находим следующее интересное положение. Приводя пример из работы А.Е.Петровой по исследованию детей примитивов, когда мальчик не может сравнить бревно и дерево, утверждая, что деревья никогда не видел, а перед окном растет липа, или когда девочка в ответ на предложенный силлогизм отвечает, что раз она не видела своими глазами, то ничего сказать не может, Л. С. Выготский замечает: "Точно так же и дебильный ребенок заключает от конкретного к конкретному. Его неспособность к высшим формам абстрактного мышления не есть прямое следствие его интеллектуального дефекта, он вполне способен к логическому мышлению в других формах, к практическим интеллектуальным операциям... Он лишь не овладел словом как орудием абстрактного мышления: эта неспособность есть следствие и симптом его примитивности, но не его слабоумия". (т.5, стр. 128).

По Выготскому примитив — это ребенок, не проделавший культурного развития. Мы пробуем заменить этот термин другим: это ребенок из неблагоприятной, обедненной стимулами социальной ситуации развития. К сожалению, чаще всего дети с трудностями развития имеют именно такую ситуацию.

В нейробиологии есть эксперименты, проведенные на крысах, свидетельствующие о том, что кора головного мозга крыс, получавших меньшее количество стимулов к развитию, тоньше, чем у тех, кто находился в условиях активной стимуляции. Понятно, что правомерность прямой аналогии здесь проблематична, но если мы все равно лишь «держим в уме» наличие органического поражения ЦНС, почему бы не предположить, что обедненная социальная ситуация развития не привела к тому, что какие-то клеточные

ансамбли и функциональные системы головного мозга не созрели нужным образом и уже никогда не созреют, потому что есть «время насаждать и время вырывать посаженное». Тогда само понятие педагогической, бытовой, социальной запущенности становится неправомерным, потому как не только в Библии, но и в научной литературе имеются данные о сенситивных периодах — как для обучения, так и для депривации.

Как бы то ни было, но если слово не выступает как средство решения интеллектуальной задачи, хотя ребенок живет в человеческом обществе, то, что это таксе, как не нарушенное опосредствование или присвоение «культурных орудий»? Если такой симптом может объясняться «примитивностью», то как судить о стойкости нарушения познавательной деятельности? И наоборот, как ребенок из благоприятной социальной ситуации развития овладел рядом обобщений, но при этом остается умственно отсталым? То есть второй критерий — стойкое нарушение познавательной деятельности, и вытекающие из него описанные выше симптомы — становится таким же расплывчатым, как и первый. Зачем же удивляться, что во всех используемых ныне руководствах по отбору детей во вспомогательную школу приводится набор совершенно разноплановых методик? На самом деле, арифметический принцип, критикуемый Виготским, остается до сих пор, — диагностика идет «на глазок», основываясь больше на интуиции и опыте обследующего.

Затронутые нами вопросы представляются лишь частью айсберга специальной психологии. Очевидно одно: проблема интеллектуальной недостаточности в отечественной психологии разработана мало. В настоящее время оцениваются анамнестические факторы, которые могут приводить к умственной отсталости (причем факторов, которые с высокой степенью вероятности окажут свое влияние, достаточно много, но 100% гарантии дефекта, за исключением генетической патологии, ни один из них не дает) и соотносятся с наличием отставания ребенка в развитии. На основании этого ставится медицинский диагноз, например «олигофрения, обусловленная асфиксией в

родах»— равноценный примерно такому: «боль в животе, обусловленная съеденной свининой». Что же именно происходит, ни с медицинской, ни с психологической точки зрения объяснить не удастся. Очевидно, что нужна новая классификация трудностей развития, вызванных интеллектуальной недостаточностью, построенная на новой методологической основе.