

Проблема отклонений в зарубежной педагогике

Проблема отклонений в обучении в зарубежной педагогике является предметом тщательного изучения и глубокого анализа уже более 20 лет. За это время было проведено много исследований, однако и по сей день проблема отклонений в обучении остается актуальной, требующей многоуровневой теоретической и практической проработки. Большинство зарубежных исследователей сходятся во мнении, что причиной тому является существенный теоретический дефицит и недостаточная интеграция теоретических концепций с практико-терапевтическими мероприятиями.

Для того, чтобы лучше понять причину возникновения отклонений в обучении, важным для нас представляется утверждение Шенк-Данзингера (11, стр.7) о том, что «отклонения в обучении, как нарушение норм успеваемости, очень часто выступают в единстве с отклоняющимся поведением, как нарушение социальных норм, и являются двумя аспектами одной конфликтной ситуации». Подтверждение этому мы находим у Шумахера (12, стр.10): «С одной стороны, отклонения в социальном поведении могут препятствовать выполнению учебных задач, способствуя таким образом возникновению отклонений в обучении, и, с другой стороны, отклонения в обучении могут вызывать вторичные нарушения в социальном поведении». Так образуется замкнутый круг между отклонением в обучении и отклоняющимся поведением, который наглядно демонстрирует следующая модель (рис.1).

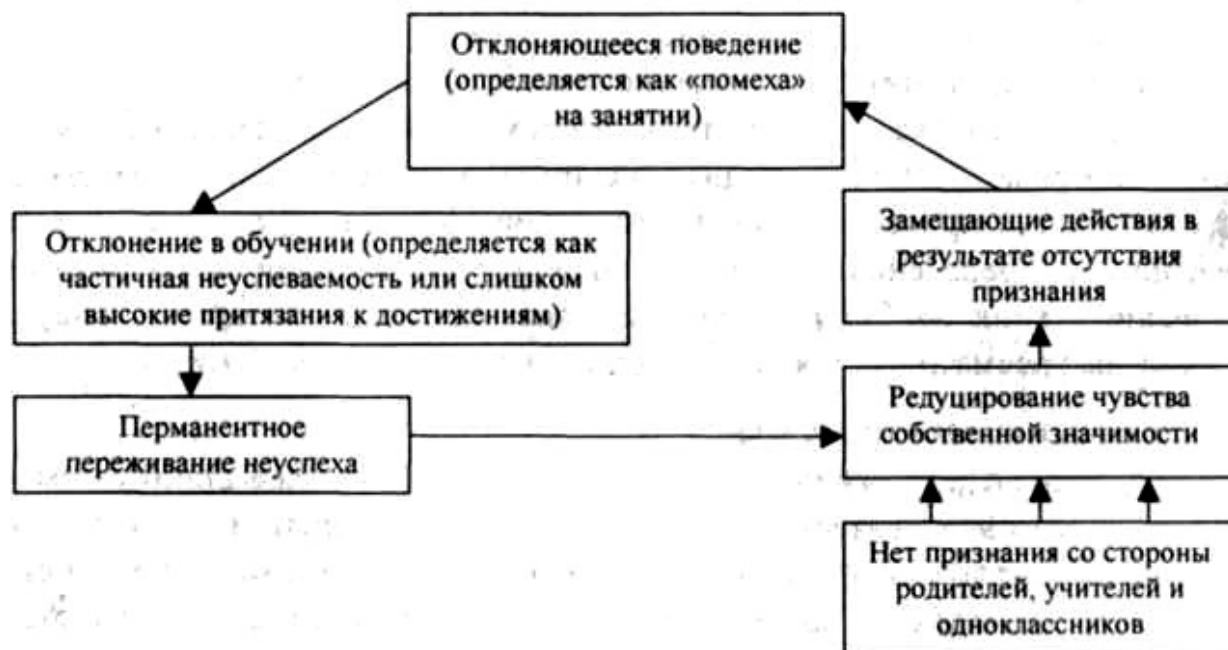


Рис. 1

Следовательно, отклонения в обучении и отклоняющееся поведение являются двумя взаимосвязанными до аутизма, от тотальной невнимательности до школьной фобии. Кто не знает таких детей? Часто мы торопимся с выводами: «Он бы смог, если бы захотел...», «В этой семье?! - Неудивительно. ...», «Его поведение не совсем нормально, он немного...». Нередко таким детям приписывается злонамеренное мешание, что ведет к неправильной реакции со стороны окружающих, вместо того, чтобы сделать имеющиеся отклонения поводами для размышления. Таким образом, необходимо помнить, что, во-первых, отклонения в обучении и поведении всегда связаны с личностью ребенка и ситуацией, во-вторых, отклонения в обучении и поведении в зависимости от личности ребенка и ситуации могут по-разному проявляться.

Сложность ситуации заключается в том, что до сих пор в специальной педагогике нет единой общепризнанной теории, а так же однозначного понятийного определения как для «нарушенного обучения» (Кантер/Шпек), так и для отклоняющегося поведения. По нашему мнению, причина этого заключается в том, что отклонения в обучении и поведении являются мультифакторно-обусловленными, проявляются в разнообразных формах и зависят от способа рассмотрения каждого человека.

Так, Бэрш (1, стр.3) при дефинировании исходит из того, что отклоняющееся поведение всегда зависит от ситуации. Рэдл (9, стр. 570) говорит об отклонении в поведении, а не об отклонении у ребенка и т.д. При этом все авторы указывают, что понятия «отклоняющееся поведение», «поведенческая эксцентричность», «расстройство поведения» и др., в противоположность органически обусловленным физическим отклонениям (как например слепота), невозможно продефинировать однозначно.

Безусловно, что трудности дефинирования данных понятий обусловлены еще и тем, что рассматриваются они в рамках различных направлений и с позиции ряда других наук. Однако несомненным является и тот факт, что для выяснения природы возникновения данных явлений, для постановки диагноза и определения мер содействия недостаточны одни только педагогические знания, необходимы также и знания смежных с педагогикой наук.

Как же рассматривается отклоняющееся поведение данными науками?

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТОЧКА ЗРЕНИЯ

Зарубежные педагоги полагают, - т.к. отклоняющееся поведение не имеет самостоятельного качества, то педагогические мероприятия должны быть направлены не только на ребенка, но и на его окружение. Так, в предписании-инструкции для учителей, работающих в специальных школах указывается, что эмоционально неустойчивые и запущенные дети вовлечены в конфликт с самим собой и своим окружением и поэтому требуют педагогической помощи. Необходимо придерживаться экологического подхода, при котором ответственность за имеющееся отклонение от нормы несет не только ребенок, но и его окружение. Благодаря такому способу рассмотрения должным образом учитывается целостность воспитательной ситуации.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТОЧКА ЗРЕНИЯ

Отклоняющееся поведение интерпретируется как нарушение психического развития в первые годы жизни (психология развития), как усвоенное

нежелательное повеление, возникающее в результате целого ряда подкреплений (психология поведения и научения), либо как результат искаженных установок восприятия и ожидания в форме имплицитных личностных теорий, известных как «эффект гало», ярлычный процесс («Halo-Effekt», «Self Fulfilling Prophecy») и др. (социальная психология).

СОЦИАЛЬНАЯ ТОЧКА ЗРЕНИЯ

Социологи считают, что отклоняющееся поведение есть выражение «социокультурного ущемления» и является следствием неправильного семейного воспитания, а если рассматривать глобально, то отклоняющееся поведение есть продукт определенных социализационных условий.

МЕДИЦИНСКАЯ ТОЧКА ЗРЕНИЯ

Отклоняющееся поведение является симптомом болезни, указывающим на патологическое состояние и отсюда дефинируется как клиническая проблема, за которую обучаемый не может нести ответственность. Примеры: нарушение мозговых функций и мозгового развития (МЦД - минимальная церебральная дисфункция), невротические и психические расстройства, хронические заболевания, психосоматические реакции и т.д.

Данные рассмотрения позволяют нам сделать следующие выводы:

- не следует пытаться объяснить поведение ребенка при помощи одной какой-либо причины (монокаузально);
- не существует общего, единого для всех отклоняющегося поведения. Каждый случай отличен от другого. Отклоняющееся поведение должно быть дифференцированно рассмотрено и осмыслено для того, чтобы вывести адекватные специально-педагогические меры;
- следует обратить особое внимание на рамки ситуации, в которой находится ребенок и не рассматривать отклоняющееся поведение в качестве одного из свойств личности ребенка;

- отклоняющееся поведение необходимо рассматривать как сигнал или крик ребенка о помощи, направленный на его окружение и наиболее подходящий для данной ситуации (с точки зрения ребенка).

Отклоняющееся поведение кроме сигнальной функции имеет еще и внутреннюю логику, нужно только хотеть и мочь ее увидеть.

Следующая схема (рис. 2) представляет связь отклонений в обучении и отклоняющегося поведения со сменяющимися зависимостями. Она наглядно демонстрирует, что любая монокаузальная интерпретация данных отклонений не соответствует действительности.



Рис.2. Схема условия возникновения отклонений в обучении и поведении

Длительное время отклонения в обучении и поведении считались врожденными. Но т.к. лишь в незначительных случаях отклонений доказана эндогенная (внутренняя) причина, то сегодня многие ученые склоняются к тому, чтобы рассматривать их как обусловленные внешними факторами. Однако при более тщательном анализе и этот подход так же оказывается неполным, т.к. выпускает из виду другие, не менее важные причинные факторы и их взаимодействие. Австрийский педагог В. Ледл указывает, что в вопросе о причинах отклонений необходимо всегда исходить из конкретной ситуации, в которой находится конкретный ребенок.

Таким образом, как мы видим, осмысление причин возникновения отклонений происходит в рамках различных подходов-моделей. Попытаемся кратко охарактеризовать данные модели.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ИЛИ МЕДИЦИНСКАЯ МОДЕЛЬ

Согласно этой модели, отклонения в обучении и отклоняющееся поведение объясняются при помощи медицинских и/или психологических методик. Неудачи в обучении возникают, следовательно, в результате органических повреждений мозга, слабости концентрации, речевых повреждений, слабой памяти и низкого уровня интеллекта. Один из сторонников данного подхода У. Бляйдик, рассматривает отклонение в обучении как синоним слабого интеллекта и недостаточной одаренности.

МОДЕЛЬ СОЦИО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕПРИВАЦИИ

Представители данного подхода указывают, что большая часть отклонений возникает в результате неблагоприятных социо-культурных отношений (80-90%). Социо-культурной депривации способствуют следующие факторы:

- недостаточное питание и уход (запущенность, беспризорность);
- психическая нагрузка в результате пьянства, развода родителей, побоев;
- отсутствие адекватного и регулярного воспитательного воздействия на ребенка со стороны родителей;
- безразличие и апатия родителей, переносящиеся на ребенка.

ОБЩЕСТВЕННО-ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ (ОБЩЕСТВЕННО-КРИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД)

В. Янцен, У. Пройс-Лаузитц, работающие в рамках данного подхода, анализируют общественные условия, ведущие к отклонениям, опираясь на теорию исторического материализма. Они отклоняют чисто индивидуальное, не соотносимое с обществом, понимание имеющихся нарушений. Согласно Янцену, «изоляция детей с отклонениями развития в спецшколе является предпосылкой генезиса расстройства» (5, стр.102), который препятствует накоплению социального опыта и далее ведет к задержке личностного развития. В результате этого имеющиеся отклонения являются не причиной, а следствием социальной

изоляции, возникающим в ходе патологического изменения отношений между индивидуумом и обществом.

Разновидностью общественно-теоретической модели является так называемый «ярлычный подход» («labeling approach» - Гоффманн, 1967; Гомфельдт, 1974).

Представители данного подхода рассматривают нарушения в качестве следствия процесса «приписывания» или «наклеивания ярлыка», в результате чего ребенок с отклонениями приобретает «стигму», которая и создает его идентичность как ученика спецшколы. Таким образом стигматизированный ребенок формирует отношение к себе на основе внушенной чужой дефиниции. По мнению сторонников данного подхода, институт школы, также может способствовать возникновению отклонений, ожидая от ребенка поведения, соответствующего определенному нормовому репертуару.

СИСТЕМНО-ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ (РОЛЬ ШКОЛЫ В ВОЗНИКНОВЕНИИ, ЛИБО ПРЕДОТВРАЩЕНИИ ОТКЛОНЕНИЙ)

А. Рейнарцт и А. Сандер в работе «Школьная слабость детей в общеобразовательной школе» главную ответственность за имеющиеся у ребенка отклонения возлагают на школу. Термин «школьная слабость» используется данными авторами как собирательное название для учебных трудностей, отклоняющегося поведения, речевых трудностей, а также для всех других видов отклонений, независимо от того, обусловлены ли они психосоциальными, социокультурными или органическими факторами. Представители данного подхода указывают, что дети воспринимают школу как «угрожающий институт с чрезмерными требованиями», который в результате «неудачных ситуаций серьезно нарушает целостное развитие личности» (10, стр.13). Согласно данной модели, необходимо редуцировать квоты для направления детей с отклонениями в спецшколы.

165Сегодня зарубежные специалисты все более склоняются к мнению, что так называемый «ребенок с отклонениями в обучении» - есть теоретический

конструкт, который дефинирует всегда в зависимости от требований общеобразовательной школы. Понятие «отклонения в обучении» должно дефинироваться так, чтобы констатация имеющегося отклонения могла бы быть объективно проверяемой. В этой связи весьма интересным решением нам представляется схема для диагностирования отклонений в обучении и отклоняющегося поведения, разработанная В. Ледлом (рис. 3).

После определения диагноза содействия необходимо решить, что предпринять в данном случае. Возможный вариант: консультирование-содействие - терапия. Данная схема, несмотря на кажущуюся теоретизированность, широко используется в австрийских школах.

Необходимо заметить, что тест на интеллект (QI), долгое время считавшийся объективным критерием для констатации отклонений и измерительным инструментом для уровня развития ребенка, сегодня многие зарубежные ученые считают более чем спорным и недостаточно валидным способом проверки уровня развития с целью выявления потребности обучения в спецшколе. Довольно продолжительное время коэффициент IQ ниже 85 рассматривался как критерий потребности в специальном обучении. Из этого следовало, что около 16% учеников из каждого годового потока являлись потенциальными учениками спецшколы. Согласно оценке Немецкого совета по образованию от 1973 г., необходимо было считаться с популяцией 2,5% детей с нарушением процесса обучения, от 3 до 4% детей с расстройством процесса обучения и 10% детей с временным характером трудностей обучения. Таким образом можно предположить, что там, где находится большее количество спецшкол, соответственно имеется и большее количество учеников для данных спецшкол. Однако вряд ли будет верным противоположное заключение - что при уменьшении количества спецшкол исчезнут и отклонения в обучении хотя бы у отдельных детей.

В современной зарубежной педагогике все явственнее звучит тезис: «общеобразовательная школа или спецшкола - ложная альтернатива». До сих пор

полномочия общеобразовательной школы и спецшколы распределялись следующим образом:

- интерес общеобразовательной школы заключается в освобождении от детей, которые нарушают предполагаемый гомогенный уровень успеваемости класса;
- интерес спецшколы заключается в притязании помочь слабоуспевающим ученикам достичь успехов при помощи особых мероприятий (воздействий).

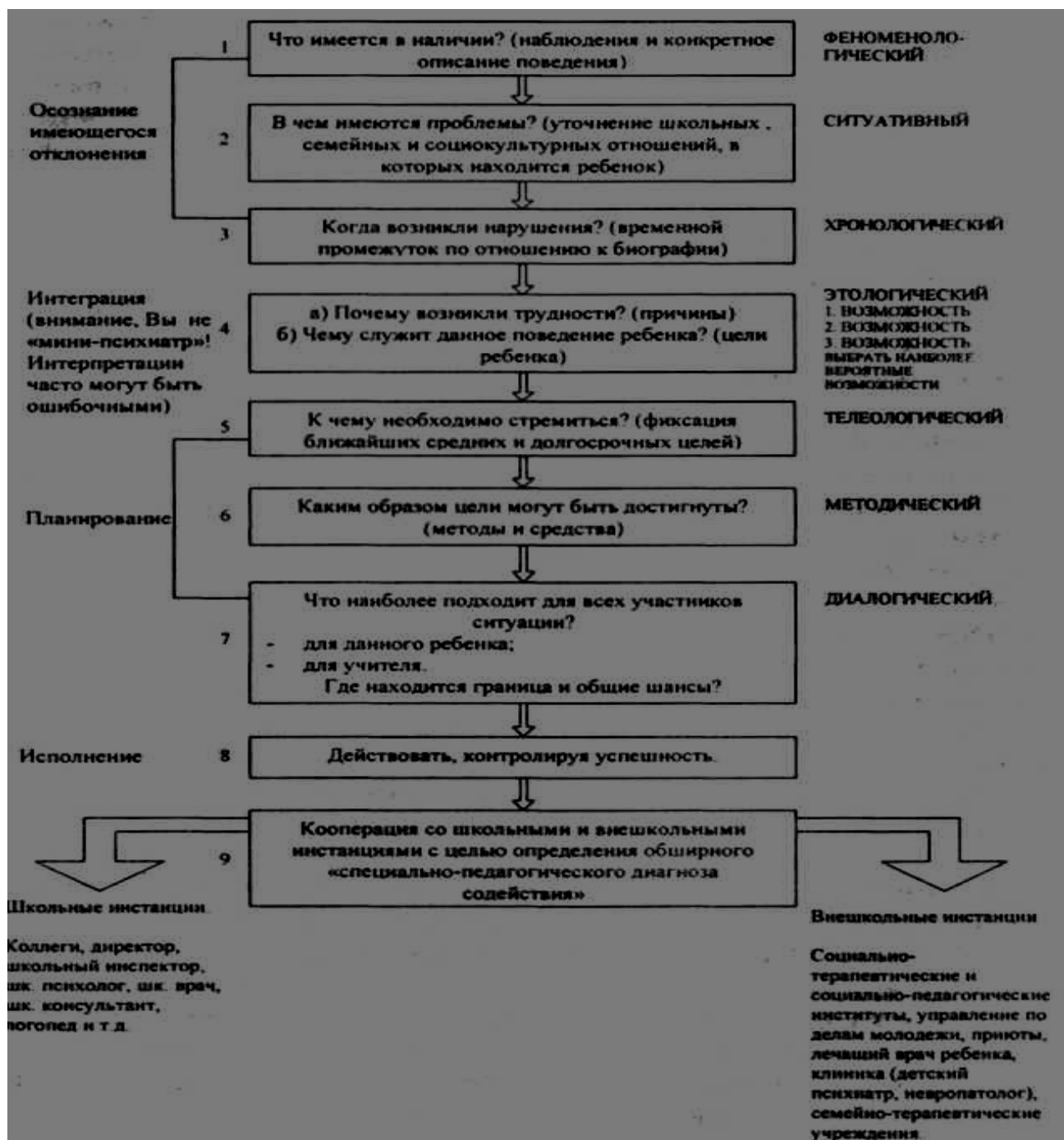


Рис. 3. Схема диагностирования отклонений в обучении и отклоняющегося поведения. В.Ледл

Этот спорный пункт - где слабоуспевающему ученику (в спецшколе или общеобразовательной школе) может быть оказано более оптимальное содействие - был изучен У. Хеберлин и др. (1990 г.) в масштабном эмпирическом исследовании о влиянии интегративных (общеобразовательная школа со специальнопедагогическим содействием) и сепаративных (спецшкола) форм обучения на слабоуспевающих учеников. Исследовательский проект проходил в немецкоязычной Швейцарии и княжестве Лихтенштайн, в нем приняли участие 1260 детей. Показатели данного исследования в результате своей амбивалентности вызвали замешательство как у сторонников, так и у противников школьной интеграции.

Ситуация интегрированных в общеобразовательные школы детей с разного рода отклонениями может быть кратко описана в шести пунктах:

1. Интегрированные дети с отклонениями в обучении чаще становятся нелюбимыми и отвергаемыми, чем другие одноклассники.
2. Интегрированные дети оценивают себя хуже влившимися в коллектив класса в социальном плане в сравнении со своими одноклассниками.
3. Интегрированные дети оценивают собственные способности более негативно, чем их одноклассники или дети с разного рода отклонениями в спецшколе.
4. Интегрированные дети оценивают свое эмоциональное состояние и физическое самочувствие более негативно, чем их одноклассники и ученики с отклонениями в спецшколах.
5. Интегрированные дети имеют более значительный прогресс в обучении, чем дети с отклонениями в спецшколах.
6. Интеграция детей с отклонениями не оказывает никакого негативного влияния на учеников общеобразовательных школ.

Заключение, сделанное авторами проекта о состоянии исследованной модели интеграции, звучит провокационно - «успех при содействии успеваемости и неудача при попытке социально-эмоциональной интеграции детей с

отклонениями» (9, стр.329). Другими словами, результаты исследований данных авторов еще раз подтверждают основное противоречие между интеграционной идеологией и идеологией успеваемости, т.к. «до тех пор, пока в школах успеваемость остается центральной оценочной категорией, организационные интеграционные мероприятия вряд ли смогут предотвратить внутригрупповую изоляцию детей с имеющимися отклонениями» (9, стр.330).

На основании всего вышесказанного можно заключить, что в современных условиях наиболее целесообразной является не постановка вопроса в форме «спецшкола или общеобразовательная школа», а создание как можно более вариативных форм обучения и ступенчатой, поэтапной системы мероприятий содействия, соответствующей потребностям данной группы детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Baersch, W.: Erziehungskonflikte (Bewältigung abweichenden Verhaltens). Kaenigstein 1978.
2. Goffmann, E.: Stigma. Frankfurt 1967.
3. Haeblerlin, U. Bless, G., Moser, U., Klaghofer, R.: Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen. Bern-Stuttgart 1990.
4. Homfeldt, H.G.: Stigma und Schule. Duesseldorf 1974.
5. Jantzen, W.: Sozialisation und Behinderung. Giessen 1974.
6. Kanter, G., Speck, O.: Paedagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpaedagogik. Bd 4. Berlin 1977.
7. Lcdl, V.: Allgemeine Sonderpaedagogik. Wien 1992.
8. Prcuss-Lausitz, U.: Foerdern ohne Sonderschule (Konzepte und Erfahrungen zur integrativen Foerderung in der Regelschule). Weinheim-Basel 1981
9. Redl, F.: Disruptive behavior in the classroom. In: School Review 83/1975, s. 569-594.
10. Rcinarzt, A., Sander, A. (Hg.): Schulschwache Kinder in der Grundschule. Weinheim-Basel 1982.

1. Il.Schenk-Danzinger, L.: Moegliche Verursachungen von Lern - und Verhaltensstoerungen. Materialien zur Paedagogik. Wien 1976.
- 11.Schumacher, G.: Neues Lernen mit Verhaltensgestoerten und Lernbehinderten. Der durchstrukturierte Klassenraum. Berlin 1975.