

Воспитание ребенка в приемной семье: психологический анализ ситуации

*Комментарий к статье
Н. К. Благодаровой «Воспи-
тание подростков в приемной
семье: опыт приемного
родителя» (№ 6—10/2015)*

Статья Н. К. Благодаровой «Воспитание подростков в приемной семье: опыт приемного родителя» впечатляет подробным и всесторонним анализом данной проблемы. Рекомендации, предложенные автором, изложенный ею опыт могут быть экстраполированы на решение проблемы воспитания ребенка подросткового возраста не только в приемных, но и в родных семьях. У меня нет опыта работы приемным родителем, но есть опыт взаимодействия с воспитанниками школы-интерната для детей с нарушениями моторно-двигательного аппарата, а также вспомогательной школы-интерната для умственно отсталых детей-сирот. Этот опыт не ограничивался решением формальных задач психолога-диагноста, с некоторыми результатами у меня возникли дружеские отношения. Несколько раз перечитав статью Натальи Константиновны, я решила поделиться своим мнением по поводу проблем, прогнозируемых в ситуации приемного родителя. Оговорюсь, что в своих рассуждениях я использовала понятия и категории отечественной психологии (Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, Е. С. Слепович).



**Анна
Александровна
ДАВИДОВИЧ,**
доцент кафедры
клинической
и консультативной
психологии БГПУ
им. М. Танка,
кандидат
психологических
наук

Ребенок, воспитывающийся в ситуации гипопеки или безнадзорности и (или) в семье с зависимостями, жестокими нравами (детей именно из таких семей, насколько я поняла, воспитывала Н. К. Благодарова), — это ребенок, находящийся, с точки зрения специальной психологии, в группе риска по задержке в развитии высших психических функций. Поясню. В качественных, хороших работах по специальной, педагогической психологии отмечается: наиболее общие закономерности, обнаруживаемые в психическом развитии нормального ребенка, прослеживаются и у детей с различными биологическими и социальными недостатками (В. И. Лубовский). То есть путь развития ребенка, не имеющего органического поражения центральной нервной системы и воспитывающегося в нормальной семье, и, например, ребенка с последствиями родовой травмы, из социально

Замещающая семья

неблагополучной семьи принципиально одинаков и подчиняется одним и тем же законам. Центральная нервная система новорожденного ребенка не обладает чертами зрелости нервной системы взрослого человека, пройдут годы (в отдельных случаях до 18—20 лет), когда мозговые структуры оформятся окончательно. Особый интерес для нас представляют формации коры лобных отделов мозга, которые являются органическим субстратом произвольности, волевой регуляции поведения человека, обеспечивают целеполагание, программирование и контроль за протеканием любой психической деятельности. Лобные отделы коры головного мозга, развиваясь с малой интенсивностью в пренатальном онтогенезе, активно зреют в онтогенезе постнатальном, именно их развитие затягивается до 18 лет, у взрослого человека они занимают почти $\frac{1}{4}$ часть всего объема коры. Именно эти формации делают человека человеком, а его поведение волевым, подчиняющимся внутренней программе, контролируемым. Лобные отделы центральной нервной системы проходят критические периоды развития, один из пиков (самый важный) приходится на возраст 6—7 лет. К этому времени формируются высшие психические функции ребенка, он уже обладает необходимой способностью к волевой регуляции деятельности, это является основной характеристикой готовности к обучению в школе. Возникают вопросы: под действием чего развиваются лобные отделы коры головного мозга? что является толчком к образованию функциональных связей между нейронами в этих участках мозга? почему ребенок дошкольного возраста, нуждающийся во внешнем контроле и внешней организации его деятельности, «созревает» к школе и становится способным к самоконтролю, самоорганизации? Ответы напрямую связаны с социальной линией развития

ребенка. Внешние нормы, программы, правила поведения, заданные взрослыми мотивы деятельности усваиваются и становятся внутренними. Деятельность ребенка начинает подчиняться внутренним мотивам (например, он учится не для того, чтобы его хвалила мама, а для того, чтобы приобрести знания), определяться собственными замыслами, программой (ребенок способен к самостоятельному выполнению запланированных во времени действий, закреплению, порождению идеи и формулировке программы ее воплощения, он может производить цели своей деятельности и осуществлять контроль за ее реализацией (имеется в виду психическая деятельность в целом). Таким образом, взрослый передает ребенку функцию целеполагания, программирования и контроля за протеканием психической деятельности, но (!) при условии, что центральная нервная система ребенка функционально готова реализовать эти задачи. Зрелость центральной нервной системы обеспечивается факторами биологическими (благоприятные условия протекания пре- и перинатального периодов развития, раннего онтогенеза) и социальными (достаточная сенсорная стимуляция, адекватная социальная ситуация развития и т. д.).

А что происходит, если ребенок воспитывается в неадекватных условиях (например, в ситуации гипоопеки или безнадзорности) и его центральная нервная система не получает достаточно стимулов из внешней среды для полноценного формирования? С точки зрения детской нейропсихологии, специальной психологии, состояние центральной нервной системы такого ребенка может быть обозначено как функциональная незрелость. При недостаточной стимуляции нейронов наблюдается обеднение нейронной структуры мозга: все нейроны на месте, однако между ними недостаточно связей. Осо-

бенно ярко это проявляется у детей-отказников, воспитывающихся в домах ребенка с рождения. А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых описывают последствия сенсорной, двигательной, материнской депривации в терминах задержки психического развития психогенного происхождения, когда центральная нервная система ребенка не повреждается, а недозревает вследствие недостаточности стимулов внешней среды. Более легкий вариант, но аналогичный по психологическому, нейропсихологическому механизму мы можем увидеть в семье, в которой ребенок растет без присмотра, не получая должного внимания. Возможно, в таком случае ситуация сенсорной, двигательной, материнской депривации будет выражена не так ярко, но совершенно точно будут отсутствовать в должном объеме организация, программирование, контроль за деятельностью ребенка. Откуда возникнут самоконтроль, самоорганизация, если отсутствуют внешний, организованный взрослым контроль и организация деятельности ребенка, нечему переходить из внешнего плана во внутренний?

Дети из неблагополучных семей, а точнее, воспитывающиеся в ситуации гипопеки, имеют задержку в развитии функций целеполагания, программирования и контроля за протеканием психической деятельности, а значит, задержку в формировании высших психических функций. Повторюсь: речь идет не об обычной педагогической запущенности, которая исчезнет при внешнем «вмешательстве» другого, активного, правильно действующего взрослого. Основной задержки в развитии высших психических функций ребенка в данном случае является функциональная незрелость коры лобных отделов мозга. Это трудновосполнимая недостаточность, требующая специальной коррекционной работы, один из самых проблемных для коррекции моментов.

Если ребенок воспитывался в ситуации гипопеки достаточно долго, если в возрастной период, когда нервная система ребенка должна была работать над формированием способности к волевой регуляции деятельности, а для этого не были созданы необходимые условия и время прошло (пропущен сенситивный период), мы будем иметь описанные выше печальные последствия — задержку в формировании высших психических функций.

Н. К. Благодарова фиксирует проблемы произвольной и волевой регуляции поведения, предлагает способы их решения, однако мой опыт взаимодействия с детьми с последствиями социальных эффектов не позволяет разделить оптимизм автора.

Одна из самых трудноразрешимых проблем, связанная с проявлениями задержки в становлении высших психических функций ребенка психогенного происхождения, — это **проблема мотивации**. Ребенок действует, подчиняясь внешнему, неглубокому мотиву: денежное вознаграждение, похвала и т. д. О детерминации деятельности внутренними, глубокими мотивами (познания, открытия, помощи) речь не идет. Мотив можно обозначить, заявить, но деятельности не будет или она будет формальной.

С этой проблемой тесно связана другая, которую я назвала бы **проблемой насыщенности мотива**. Так как деятельность ребенка мотивирована внешне, мотив выполняет для него только побудительную, а не смыслообразующую (в терминологии А. Н. Леонтьева) функцию, он не может долго «удерживать» на себе деятельность. Сегодня я пойду в школу, ведь мама (воспитатель) обещала мне за это конфету (поход в кино, деньги и т. д.), завтра я пойду в школу, неделю похожу, а потом уже не пойду, потому что мотив «насытился», он перестает побуждать,

Замещающая семья

в отличие от деятельности ребенка, которая детерминирована внутренне (я учусь, чтобы узнать новое), ведь мотив этот действует длительное время. Сразу возникает вопрос: если мотив внешний (в ситуации учебы, например), то насколько продуктивной является деятельность (в данном случае учебная)? Я в своей работе постоянно сталкиваюсь с такой проблемой: как мотивировать ребенка, проблематизировать ситуацию, добиться того, чтобы «только знаемые мотивы» (учиться, помогать и т. д.) стали смыслообразующими, приобрели для ребенка личностный смысл, стали мотивировать его деятельность? Как сделать так, чтобы ребенок совершал определенные поступки не в угоду взрослому, не по принципу «только чтобы не трогали», а потому что для него это стало важным и интересным? Мне не удавалось этого добиться в работе с воспитанниками школ-интернатов. К сожалению, только внешний мотив, скорее, четко выстроенная система поощрений / отсутствия поощрений были эффективны. У воспитанников фиксируется снижение психической активности и познания окружающего мира, которая заменяется активной жизненной деятельностью в сфере привычного бытового функционирования: одежда, еда, планшеты и т. д. Мне не совсем ясен психологический механизм педагогические приемы, предложенные автором, а именно те, как они работали. Как автору удалось трансформировать внешние, департурируемые моралью и взрослым мотивы во внутренние, смыслообразующие, ставшие глубокими для ее приемных детей? Произошло ли это в действительности?

Еще одна проблема, возникающая между взрослыми и воспитанниками из неблагополучных семей, — **выстраивание взаимоотношений**. По многочисленным данным, для детей,

воспитывающихся в ситуации гипопеки, свойственен ситуационно-деловой стиль общения со взрослым, который они склонны маскировать под внеситуативно-личностный (М. И. Лисица). В случае ситуационно-делового стиля общения взрослый выступает для ребенка как объект, функция. Чувства и переживания взрослого не важны для ребенка, если только они не связаны с его нуждами и потребностями. Это проявляется в неумении держать дистанцию (психологическую, физическую), в непонимании субъектности Другого (принадлежность вещей, трудность распознавания и понимания эмоций), в повышенной агрессивности в адрес взрослого тогда, когда ребенок чувствует, что он от него зависит. В статье Натальи Константиновны мы видим описание этих проблем. Как автор смог решить их? Как ему удалось сдвинуть отношения от субъект-объектных к субъект-субъектным? Стал ли взрослый для детей интересен, важен, ценен сам по себе, безотносительно к тому, какие функции он выполняет в жизни ребенка, как он удовлетворяет / не удовлетворяет его потребности? Меня удивила фраза «Вы должны максимально удовлетворять потребности ребенка». Получается, речь идет не о совместности взрослого и ребенка, а об отношениях по типу «неполной совместной деятельности», когда один субъект, а другой объект? Задаю эти вопросы неспроста, так как не раз сталкивалась с тем, как воспитанники неосознанно маскировали ситуационно-деловой стиль общения под внеситуативно-личностный. Приведу пример. С Юрой (14 лет) мы «дружим» (на самом деле находимся в отношениях по типу «неполной совместной деятельности») почти пять лет. Созваниваемся практически каждый день. Всегда спрашиваю у него, как прошел день, чем занимался, о друзьях, учителях и т. д. Иногда он тоже задает мне вопросы,

но иного характера. «А ты машину уже починила?» — «Да». — «Значит, ты сможешь приехать ко мне на выходные. Только привези конфет побольше и фанты». Когда я приезжаю, он всегда встречает меня, забирает пакет со сладостями и, если я отказываю ему в просьбах «покататься на машине», «поехать в магазин за жвачкой» или не привезла «машинку на пульте», спешит обратно в класс (причем с ребятами он не играет, обычно сидит на диване, особо ничем не занимается). Для Юры, как и для многих детей с задержкой развития высших психических функций, затруднительна такая форма коммуникации, как беседа. Нам гораздо проще выстроить «совместность», осуществляя какую-либо деятельность, например поехать на заправку, на рынок, на дачу. Ему не интересен другой человек ни как источник знаний, ни как личность. Ему трудно распознать, понять и «применительно действовать» с моими чувствами. Ему интересен взрослый, который катается на машине, покупает сладости, а не сам по себе. В рекомендациях Натальи Константиновны много внимания уделяется педагогическим беседам с детьми. Работает ли это? Как научить ребенка видеть Другого? Не декларировать дружбу, заботу, а дружить и заботиться (на любовь я даже не захожу). Чтобы стало не «я удовлетворяю все потребности ребенка», а «мы живем вместе, заботясь друг о друге и радуя друг друга».

Еще один важный аспект — **проблема моральной регуляции поведения**. Описанный выше механизм задержки в развитии высших психических функций предполагает, что моральная регуляция поведения ребенка остается на этапе «только известной нормы» (Е. В. Субботский). Ребенок знает, что хорошо, а что плохо, но это не регулирует его поведение. Если в ситуации имплицитно присутствует взрослый, поведение ребен-

ка «морально», если же взрослого нет, морали также нет. Насколько я поняла Наталья Константиновна осуществляет достаточно систематизированный контроль за поведением своих воспитанников. Произошла ли интериоризация декларируемых взрослыми моральных норм? Если да, то благодаря чему? Ведь, судя по тексту, этот контроль не ослабевал на протяжении всего времени пребывания детей в доме. Как внешнее стало внутренним? Мы обнаруживаем ребенка подросткового возраста, ребенка, который воспитывался до этого с ориентацией на весьма сомнительные моральные нормы, усваивал их, находил в них ситуации, так легко ли «заменил» этот опыт на правильный, моральный? Воспитанники нашей школы-интерната для умственно отсталых детей-сирот — как правило, выходцы из детских домов. Эти дети давно вне семьи. Их моральное, нравственное воспитание является главной задачей педагогов, многие из которых периодически берут детей к себе домой. Те видят примеры нравственного уклада жизни, но (!) правонарушения совершаются регулярно как в стенах школы, так и за ее пределами (при побегах). И совершают их те же дети, которые рисуют стенгазеты о вреде курения, алкоголя, осуждают преступников и в воспитательных беседах, и в неформальном общении. Они знают, что такое норма, но она не регулирует их поведение.

В конце поделюсь мыслью, которую озвучила моя коллега, воспитывающая приемного ребенка уже 10 лет. Если семья «работает» приемными родителями, должны ли они задавать вопросы о любви, культивировать, ожидать ее от ребенка в свой адрес (как это предлагает автор)? Оправданны ли эти ожидания у родителей?.. Воспитатель в детском саду, учитель в школе не любят детей так, как это делают родители и, соответственно, не ждут этого от ребенка.