

Федунина Н.Ю., Гильдеева Л.Н., Говорова Н.В.

Психологические аспекты инклюзии в школе

Fedunina N.Yu., Gildeeva L.N., Govorova N.V.

Psychological aspects of inclusion process in school

ГКУ «ЦСТиСК» Москомспорта, Москва, Россия

ГБОУ школа №1540 г. Москвы, Москва, Россия

В статье на материале кейса десятилетнего мальчика с синдромом дефицита внимания рассматривается ряд психологических аспектов инклюзивного процесса в школе. Инклюзия требует многоплановой трансформации школьного пространства и является вызовом для школы сегодня. В статье она рассматривается не только как процесс вовлечения ребенка с особенностями развития в обучение в массовой школе, но и как система, направленная на усиления межличностных и внутриличностных связей.

Такая работа реализуется во многом благодаря формированию рабочей команды, состоящей из всех членов образовательного процесса: учителя, тьютора, психолога, родителей, ребенка. Это со-трудничество способствует пониманию и учету состояний ребенка, его возможностей и дефицитов и воплощается в поиске конкретных педагогических интервенций в рамках большого класса, создавая питающую среду для укрепления не только внешних, но и внутренних связей, тем самым способствуя инклюзии де факто, когда ребенок чувствует себя включенным в сложную систему связей.

Обсуждаются также аспекты контр-переноса учителя, сталкивающегося не только с методическими задачами, но и с необходимостью контейнирования и обращения с сильными примитивными аффективными состояниями. Рассматриваются процессы проективной идентификации ребенком чувств беспомощности, неэффективности, злости и др. острых переживаний и их воздействие на учителя.

В рамках системной работы инклюзивной команды учителя, тьютора, психолога и родителей описывается применение различных интервенций, включая психообразование, АБА техники, психоаналитические идеи для понимания внутренних состояний, приемы самоорганизации и саморегуляции и пр., осуществляющиеся как в контексте школы, так и дома.

Ключевые слова: инклюзия, школа, СДВГ

Для цитирования: Федунина, Н.Ю., Гильдева, А.Н., Говорова, Н.В. Психологические аспекты инклюзии в школе // Новые психологические исследования. 2024. №3. С. 198–219. DOI: 10.51217/npsyresearch_2024_04_03_09

Инклюзия является одним из приоритетных направлений образовательной политики, представляя собой значимую социальную направленность на интеграцию, принятие и учет различий, стремление к созданию гибкой образовательной среды, адаптированной к решению разных задач, учитывающей психическую реальность ребенка. Полемика вокруг вопросов инклюзии отражает то, насколько серьезным вызовом является эта задача для всех участников учебного процесса.

Инклюзия предполагает многоплановость трансформации школьного пространства, создание системы взаимосвязей, рабочей команды, в которую входили бы все участники образовательного процесса, воплощая процесс расширения, усиления и укрепления внутренних и внешних связей в тех случаях, когда эта система связей по тем или иным причинам оказывается ослаблена. В статье представлен опыт организации процесса инклюзии в контексте активного взаимодействия учителя, тьютора, психолога и родителей на материале работы с мальчиком Петей (10 лет).

У Пети синдром дефицита внимания и гиперактивности, аутические черты, а также оппозиционно-вызывающее расстройство. СДВГ – это расстройство развития в области самоконтроля и управляющих функций. В классе у Пети значительные трудности в удержании внимания и длительного сохранения умственного напряжения. Он не дописывает самостоятельные и контрольные, делает много ошибок по невнимательности, очень часто теряет вещи, легко отвлекается, находится в постоянном движении, с трудом может не болтать на уроках, склонен к импульсивным действиям и упрощению задачи. Ему трудно даются программирование, контроль и регуляция своего поведения. Эти трудности существенно возрастают в ситуации большого класса, что приводит к нежелательному поведению и создает множество проблем для учителя. Учитель быстро начинает себя чувствовать перегруженным под воздействием сильных аффективных реакций Пети, провоцирующих отреагирование.

В книге Даниэля Пеннака «Глаз волка» мальчик, стоя у клетки волка, закрывает один глаз, чтобы одноглазый волк знал куда смотреть, чтобы лучше понимать историю волка. Также и для нас было важ-

но чуть больше понимать, как Петя видит мир школы и себя в этом мире. В статье обсуждаются вопросы, которые ориентировали наше понимание, а также наши попытки искать ответы, приводящие к определенным практическим решениям. В книге Пеннака ребенок отождествляет себя с одноглазым волком. В нашем опыте инклюзии взрослый пытается отождествить себя с ребенком, у кого есть только один глаз, чтобы понять мир, где он живет.

«Как это у него?» «Как он видит меня?»

Утро. Петя кричит: «Все должны ходить в школу без портфеля ... И без головы ... и без ушей ... И без рук ... и без глаз ... И без ног ... И без туловища». В ходе этой страшной истории в школу вместо Пети пришли только мизинцы.

Обсуждая проблемы инклюзии в отношении Пети, мы с интересом заметили сложности его внутренней «инклюзии». Создается впечатление, что мир Пети и он сам некрепко «собран на живую куку», что он сам не твердо уверен в том, как находить место внутри для новых событий, знаний, частей своего «я». В описаниях снижения синтетической функции в работах Пьера Жане человеку оказывается сложно соединять разные психические состояния друг с другом и с идеей «я». Жане отмечал, что «идея «я» не всегда присоединяется к тем ощущениям, которые мы испытываем» (Жане, 1913, с. 41). Эти содержания образуют предсознание. Так и у Пети многое оказывается в области предсознания. Связь трудно создать, когда у человека есть только один глаз. Связь требует бинокулярности. Но взрослый в попытке увидеть мир Петиними глазами соглашается испытать способность видеть только одним глазом, не опасаясь по-настоящему потерять свой глаз. Ребенка успокаивает ощущение, что взрослый может идентифицироваться с ним. Это позволяет ребенку попытаться, в свою очередь, идентифицировать себя со взрослым, который так хорошо его понимает или который так хорошо ставит себя на его место.

Как описывает К. Атанассиу-Попеско, в одной части театра психики мы играем пьесы «при закрытых дверях», без связи от сцены к сцене, в то время как двери могут открываться между другими комнатами, если режиссер посчитает, что аудитория сможет выдержать эмоциональное воздействие. Директор театра должен управлять открытием различных залов и коммуникациями, которые

он осуществляет между ними (Athanassiou-Popesco, 2023). В «театре» Пети не всегда директор понимает, как лучше управлять всем театром, да и связь с режиссером временами страдает. Пете порой требовался внешний директор, способный идентифицировать себя с его ограничениями.

Психоаналитический подход предполагает, что удержание воедино частей «я» и опыта, связывание психологических состояний с идеей «я» зависит вначале от интроекции внешнего объекта, способного выполнить эту функцию. Согласно Э. Бик, в отсутствии переживания поддерживающего Объекта, ребенок заменяет Объект «второй кожей» – движениями, фиксацией на материальном объекте, мускульным напряжением, разговором. «Вторая кожа» создает психическую ситуацию адгезии, «прилипания» к Объекту, а также приводит к переживанию себя как поверхности, прилипающей к поверхности его Объекта. Но это двумерное пространство, обеспечивающее такое безопасное слияние с поверхностью, не предполагает вместилца, обладающего своими собственными содержаниями. Элементы адгезивной идентификации ярко выступают у Пети в самых разных областях: он способен страницами цитировать наизусть любимые книги, но с трудом вспоминает, где только что был и что только что делаа; ему трудно отделить свое «я» от другого особенно в эмоционально насыщенной ситуации; теряя из виду, Петя порой теряет связь с людьми, событиями и собственными вещами. На первый план выходят особенности использования Петей памяти, психического функционирования в целом. Петя как будто бы не извлекает информацию, а сливается с ней. Он прилипает к информации, как прилипает к телу другого человека. Такой способ функционирования защищает от переживания отдельности, компенсирует недоверие тому, что части и содержания его «я» могут удерживаются вместе. Жане описывал память как форму борьбы с отсутствием (Жане, 2010). Именно это «существование» отсутствия давалось Пете с большим трудом.

В работе с Петей мы пытались понять особое двухмерное пространство, которое выстраивалось у него внутри, а также учесть его при планировании педагогических интервенций. Прежде всего, обращает на себя внимание хронотоп двумерного внутреннего мира. В нем как будто нет еще понятия времени, усложняются все процессы ориентировки в ситуации предвосхищения. Малейшие «до» и «после» переживались Петей как разрывы, вызывали опасения не перебраться через эту пропасть. *Когда одноклассник пригласил Петю на*

день рождения, который должен был состояться через несколько месяцев, Петя очень расстроился. На первом плане в его переживании оказалось то, что «сейчас» он не может обрести это сокровище. Он видел не перспективу, а недоступность и невозможность дотянуться. В двухмерном пространстве, если «я» не приклеено, не находится в непрерывности с Объектом, «я» теряет все. За счет искажения переживания «до» и «после» у Пети была также мало предсказуемая реакция на необходимость усилия. Что-то маленькое могло быть больше большого. Например, сделать один легкий пример в конце домашней работы могло стать невероятно тяжелым делом, требующим больше душевных сил, чем вся предыдущая работа.

Анна Альварес в своей классической книге «The live company» ярко описывает необходимость облегчать переходы из одной среды в другую (Alvarez, 1992). Пете также требовалось особое внимание для сглаживания и подготовки переходов, чтобы было возможно их переваривать, пережить, извлечь из них уроки, поддерживая при этом непрерывность «я», не отменяя расставания или отсутствия. Отсюда значимость всех приемов смягчения переходов. Учитель, тьютор и родители часто использовали элементы юмора и игры, которые становились для Пети чем-то вроде щита Персея против взгляда Горгоны, делали круглыми окна, смягчали острые углы и предотвращали образование трещин от жизненной тряски. Например, родился целый цикл юмористических «страшных» историй, когда Петя не хотел идти в школу, работать в классе или делать уроки (наподобие выбранной в качестве эпиграфа к этой главе). Юмор помогал Пете переносить учебную ситуацию во внутреннее промежуточное пространство и присваивать благодаря связи с более «родными» для него игровыми элементами, изменяя метакогнитивное переживание задачи, делая ее более легкой и понятной в обращении.

Не меньше сложностей возникало в связи со свойственной двухмерному психическому пространству имитационной идентичностью («Я собачка Соня». – что? – я вспомнил, что в книге о собачке Соне она ела вишневое варенье). И в ситуации школы, и дома взрослый (учитель, тьютор, родители) снова и снова должны были помогать Пете выстраивать контекст, сохраняя авторскую позицию, а не сливаясь с персонажем и слушающим. Этому способствовала позиция активного непонимания со стороны взрослого, которая побуждала Петю делать себя понятным другому, а заодно – формировать память-рассказ, связывая в нарративе разные события.

Размывание идентичности и трудность отличить себя от другого, удерживать границу между собой и другим создают

сложности в образовательной среде. Опишем некоторые из них, а также педагогические и эргономические интервенции, которые мы использовали.

– Петю трудно посадить с кем-то из детей. Помимо понятных проблем, связанных с удержанием внимания на учебном материале, переключением на общение, Петя, вовлекаясь в эмоциональное отношение, испытывает серьезные сложности в удержании собственной отдельности на уровне пространства. Он начинал наваливаться на соседа по парте, обнимать или приближаться, ища утешения, хватать за руку в ситуации недовольства. Учитель использовал стратегию экстернализации правила. Была сделана разметка на парте с помощью скотча. Благодаря визуальной подсказке Петя мог лучше регулировать свое тело. Правило, воплощенное в обозначенной скотчем границе, выведено вовне, помогает Пете, чья трудность заключается в том, чтобы внедрить правило, невидимое снаружи.

– Другим следствием двухмерности является потеря понимания того, что располагается снаружи, а что внутри. Пережив слишком рано свою отдельность из-за кювезной жизни в первые ее месяцы, опираясь на адгезивные формы взаимосвязи с Объектом, Петя до сих пор борется за освоение очень базовых понятий – внутри/снаружи, мое/чужое, я/другой. Одно из самых сложных состояний, которое мешало общему учебному процессу, было говорение вслух (когда Петя начинал себя удерживать с помощью разговора с собой). Обращение к этому типу «второй кожи» чаще всего происходило, когда Петя уставал или «выпадал» из учебного процесса. В эти моменты он не мог ни использовать внешний объект (учителя), ни внутренний объект, который мог бы его поддержать. На первый план выходил опыт собирания себя через сенсорный объект. И другой, и он сам становился не-объектом (подобно тому как мог бы переживать себя новорожденный среди трубок в кювезе). Вокализации становились для учителя сигналом выпадения Пети из учебного процесса. Эпистемологические потребности и тревоги оказывались вторичны в сравнении с тревогами выживания. В этой ситуации, прежде чем использовать стандартные приемы управления поведением и вниманием (такие, как экстернализация мотивации, поощрение во время ситуации, установление возможной награды и наказания, экстернализация важной информации, необходимой для организации поведения, хорошие инструкции), учитель должна была сначала восстановить контакт с ребенком. Как правило, в ситуациях разговора с самим собой действовало обращение, мягкое вовлечение, подобно тому, как в кювезе все равно есть отверстия для рук, которые

могу использоваться не только в медицинских целях, но и чтобы дотянуться, прикоснуться.

– Имитационная идентификация наиболее сильно проявлялась в ситуациях эмоционального напряжения, переживаемых как угроза хрупкому чувству идентичности. Среди таких проявлений были ситуации, когда учитель делала замечания кому-то из детей или пересаживала кого-то на другую парту. Соприкосновение с переживанием недовольства другого, подобно цунами, обрушивалось и размывало хрупкую границу Я-Другой, в этом эго-сейсмическом стыке «литосферных» плит Петя терял твердь снаружи и внутри, терял свой внутренний скелет и ощущение твердости опоры. В ситуации замечания учителя другим ученикам иногда Петя идентифицировался с учителем, грозил однокласснику пальцем, временами вскакивая со своего места. Бывало, что Петя скорее идентифицировался с учеником. Тогда Петя подскакивал, брал портфель, тетради, «помогал» переносить на другую парту. С этой ситуацией повышения эмоционального градуса без тьютора справиться не получалось. Тьютор использовала приемы АВА-терапии. Было проведено исследование ценности поощрений и выявлены наиболее значимые из них на данный момент, а также введена система жетонов. Присутствие рядом тьютора укрепляло берега «я», а система жетонов, которые Петя получал за каждое «не-вскакивание», оказалась правильным подкреплением, производимым сразу после действия. Это привело к значительному снижению количества вскакиваний за довольно короткий период, а также повышению чувства агентивности и улучшению саморегуляции. Постепенно, видя, что система жетонов хорошо себя показала, тьютор расширила сферу применения жетонной системы, и теперь Петя зарабатывал жетоны и за выполненные учебные задания, что положительно сказалось на качестве выполнения академических заданий и в целом на школьной успеваемости. Тьютор стала для Пети своеобразным якорем, помогающим «собирать» себя. Тьютор помог ему смириться с наличием агрессии в нем самом, вместо того, чтобы отреагировать на нее. Петя с помощью тьютора учился переживать ее внутри, получая награду-жетон. Такой системой управления поведением тьютор как бы давала понять, что верит в возможность регуляции, верит в способность Пети выдержать внутреннее присутствие в эмоционально сложной сцене, не сливаясь с ней. Получаемый Петей жетон становился символом той работы дистанцирования, которую совершает Петя, символом защиты Объекта: «Ты не вскакиваешь, и я остаюсь с тобой, я буду думать о тебе,

мои глаза будут с тобой, и в доказательство этого я дам тебе жетон. Чувствуя мое присутствие, тебе легче будет справиться с ситуацией, ты будешь наблюдать со своего места, поддерживать способности «я» выполнять свою работу. Если ты не работаешь, я не ругаю тебя, но я не даю тебе жетона». Этот диалог с объектом закрепляется в психике Пети. Ему не нужно прибегать ко «второй коже», пытаясь сдержать себя самому с помощью движений, вокализации или нытья. Объект присутствует для него во время выполняемой задачи, и в конце у него есть доказательства этого. Присутствие тьютора помогало Пете в разрешении важной проблемы поддержания связи с объектом, когда нужно использовать только свои собственные способности. Объект находится на «хорошем» расстоянии, не потеряян; он не занимает место «я» ребенка, и ребенок может попытаться работать, не беспокоясь о потере своего объекта, как это было бы в случае потери фальшивой кожи (мы благодарим К. Атанассиу-Попеско за помощь в анализе этой ситуации).

«На полу». Что я не могу?

*Казалось, что кто-то
мне дарит
простую такую возможность
найти наконец-то себя
в этом мире.
Это было игрой
под названием
«Ищите себя»
(и, конечно, в нем слышалась просьба
«ищите меня!»,
ибо сам не найдешь себя,
если кто-то тебя не найдет)...
Ю. Левитанский*

Четвертый класс начался с положения «на полу». Несколько раз в неделю Петя в знак протеста, отчаяния, смущения, возмущения и пр. вставал из за своей первой парты, выходил на середину и демонстративно ложился на пол, как бы сообщая, что выходит из системы общих правил, что в этой сложной ситуации большого класса сам нашел для себя то, что может его держать максимально хорошо, когда

поверхность тела максимально соприкасается с поверхностью пола, – как средство от того внутреннего падения, которое он испытывал. «Быть на полу» – мы поняли как попытку выйти из сложной ситуации, попытку ответить «я могу» на переживание «я ничего не могу», реакцию на то, насколько недостижимым становится объект, дающий сложное задание, каким колоссальным оказывается разрыв между «я» и Объектом. Лежать на земле означало восстановить непрерывность в тот момент, когда отклонение от хорошего внутреннего Объекта привело к падению. От учителя в этой ситуации требовалось быть взрослым, но при этом не бояться поставить себя на место маленького.

Понимание смысла нежелательного поведения побудило учителя попробовать сделать этот процесс более регулируемым, обозначив, что, конечно, Петя может полежать, но в специальном месте, в конце класса на ковриках. Таким образом учитель, с одной стороны, не вступал в борьбу, с другой стороны, предлагая другое место полежать, уже получал согласие, когда Петя туда перебирался. После эмоционального всплеска учитель спрашивал, готов ли Петя продолжить работать. Постепенно Петя начал сам говорить, что ему надо полежать, и через минуту возвращался к работе. Петя стал более уверен в своей отдельности, мог на минуту лечь на коврик, почувствовать всем телом это прилипание к поверхности, эту опору, а потом обрести снова опору на свои способности и продолжать. Постепенно и в других обстоятельствах, чувствуя уверенность, Петя начал говорить, что может справиться сам. Это помогло ему удерживать идентификацию с более компетентным и взрослым своим «я». Учитель же почувствовал, насколько сложно переживать этот «внутренний взрыв», внезапное очень сильное чувство, которое все расшвыривает, переполняет и лишает возможностей и способностей.

Постепенно Петя начал наращивать «эмоциональные мускулы» (Novick, Novick, 2011), строить «сложносочиненные эмоциональные предложения» (Р.А. Саакян, в личной коммуникации). Например, «я устаю/расстроен, но люблю окружайку» вместо простых «школу нужно спилить». Учитель помогает замечать и удерживать вместе разные состояния, а также находить нужное место для разных «частей речи» (то, что он может сделать сам, где ему нужна помощь и есть кто-то другой, кто не делает за него, отличен от него, но готов быть с ним). В то же время у Пети начали появляться различные образы, являющиеся символическими репрезентациями эмоциональных состояний, например, он заинтересовался тем, как это, быть хладнокровным или горячим. Появился термометр эмоциональной

температуры, когда Петя чувствует, что все очень горячо внутри и хочет понизить температуру – подышать, полежать, переключиться. Хотя и сейчас он склонен бурно отреагировать, оказываясь во власти сильного переживания. Использование внешних регуляторов, например, песочных часов, помогает Пете понимать, что это острое чувство не навсегда и что он сможет с ним справиться. Таким образом, Петя узнает, что ограничение – это не нехватка и фрустрация в отношении объекта, что ограничение также может служить контролю, осуществляемому я-реальностью над импульсивным взрывом: у всего есть конец.

Взрослый помогает различить, что произошло вовне, а что внутри, что внутри Пети есть разные чувства и части, чувство не бесконечно. Таким образом, развиваются элементы четырехмерного мира, где существует время, а также отдельность «я» и другого. Учитель отметила, что зачастую Петя уже не использует всю минуту, а возобновляет работу раньше, то есть ему самому удастся найти контакт с той более взрослой частью себя, которая может справляться и с эмоциональными, и с академическими задачами. Пете уже необязательно уходить на коврик, он может, сидя за партой, положить голову на руки, немного полежать и отключиться от учебного процесса, а потом снова приняться за работу. Ему больше не нужно опираться на другой неживой объект, который бы поддерживал его спину, т.е. на пол, он может найти этот Объект внутри себя, чтобы поместить в него часть «я».

Командная работа специалистов школы и родителей помогает Пете учиться не проецировать внутренний конфликт вовне, а возвращать эту проекцию и перерабатывать ее самостоятельно. У Пети есть и сильное нежелание учить уроки, и сильное желание, чтобы все получилось, интересно и удовольствие от ощущения своего мастерства. Привычной для Пети была система вынесения вовне одной из сторон этого конфликта. Тогда у Пети оставалось нежелание делать уроки, а у родителей – желание, чтобы Петя освоил материал, что порождало конфликты. Проекция деятельностной и агентивной части «я» в другого приводила как к скандалам по типу «я не знаю! Это Вася знает, он такой умный!», «это папа знает, он меня старше» и пр., так и провалам в самостоятельных работах – пустым сданным листкам – вне зависимости от фактического знания темы. Возвращение второй части конфликта, связанной по сути не только с необходимостью что-то делать, но и с переживанием своего мастерства, было значимой частью работы. Эта линия поведения поддерживалась и учителем,

и тьютором, и родителем. Несмотря на провокации, взрослый не брал на себя роль, предписываемую экстерниризацией внутреннего конфликта, что сбивало привычные механизмы и сталкивало с необходимостью самостоятельного разрешения внутреннего конфликта. Петя проецировал на другого ту часть своего я-реальности, которая сотрудничает с объектом и извлекает из этого пользу, оставляя себе пассивную часть, принуждая Объект быть активным. Тогда все желания двигаться вперед, учиться, расти приписываются Объекту, а Петя оставляет себе ту часть, которая оказывает сопротивление или позволяет себя нести.

Петя: Я не могу это решить, я это не проходил! Это Маша знает. У нее пять, у меня два.

Взрослый: Не делай.

(Петя в недоумении. Пытается ныть дальше. Взрослый не вовлекается в этот процесс, предлагает песочные часы – отдохнуть. Петя несколько секунд радостно «не-делает», а потом принимается за работу.)

Взрослый не принимает на себя активную роль, которую ребенок ему делегирует, что подталкивает ребенка к возвращению проекции, взятию на себя желания работать, находить свое место, развиваться. Помощь, но не делание за ребенка помогает Пете «оживаться» на своем месте, в своей социальной роли ученика, которую ему бывает так трудно принять.

Аналогичным образом решался вопрос с мгновенным требованием помощи, за чем стояло использование другого как собственной функции.

Петя: (еще до того, как прочитал задание) Аааа... я не знаю, как это делается, я не умею, помогите мне.

Взрослый: Давай ты пять раз попробуешь, а если не получится, я тебе помогу.

Это правило пяти попыток было распространено и на бытовые ситуации и оказалось для Пети очень значимым. Порой Петя с гордостью заявлял: «Я попробовал и у меня получилось с 4-го раза!!!». Для Пети это оказалось промежуточным внутренним пространством, когда он, с одной стороны, мог чувствовать свою отдельность и агентивность, а с другой стороны, знал, что другой не исчез из поля зрения и готов помочь, он рядом, но отдельно, что у него, у Пети, может не получиться справиться с заданием с пятой попытки, и тогда взрослый поможет, но он не контролирует взрослого своим криком о помощи.

Вследствие особенностей ранней истории и тревоги, касающейся выживания Пети, родителям было трудно не откликаться мгновенно на каждый крик о помощи. Им тоже предстояло учиться различать типы крика, оставляя Пете возможность пережить, что не всякая фрустрация возвращает его к кюезной беспомощности. Для Пети были очень важны слова психолога про то, что есть маленькие проблемы, которые он может решить сам, есть проблемы, когда он может обратиться к учителю и родителям. Петя несколько месяцев повторял это правило, как бы тренируя внутреннюю дифференциацию, исследуя внутреннее понятие эмоционального размера.

Параллельно дома шла работа родителей по методу функционального анализа по Хенли для снижения оппозиционного поведения в связи с домашними заданиями. Данный метод снижения нежелательного поведения делает акцент на агентивности ребенка, создает атмосферу, где ребенок чувствует свое влияние на среду, сам управляет ситуацией и инициирует действия, а взрослый оказывается на позиции наблюдателя, готового помочь в случае необходимости. Это было важным шагом, поскольку как только Пете казалось, что в него что-то хотят «запихнуть», на что он не подписывался, Петя яростно «закрывал рот», всем своим существом заявлял: «Для этого места нет! Это не мое». Система «это не мое» сформировала что-то типа «no entry» части «я» (Williams, 1997) как защиту от того, что воспринимается как чуждое, что исходит извне. Словами Розенфельда, сложилась своего рода банда, обеспечивающая иллюзию всемогущества и защиты от тревоги ценой атаки на связь и хорошую зависимость от объекта, а также атакующей хорошие части «я» (Rosenfeld, 1987). В частности, поэтому Пете так сложно было поначалу принимать похвалу, благодарность, комплименты и добрые слова в свой адрес. «Банда» мгновенно приходила в волнение и атаковала возможную хорошую связь. Обращение к хорошему внутреннему объекту, поддержка взрослой и соответствующей возрасту части «я» Пети была возможна благодаря идентификации с компетентным, помогающим, агентивным Объектом. Благодаря этому Петя в гораздо большей степени чувствовал свое место в школе. Учитель заметила, что для Пети также важно, когда к нему обращаются за помощью, просят что-то сделать, например, подготовить класс утром, отнести материалы другому учителю и пр. Это служило и двигательной разрядкой, и выходом из предыдущего неэффективного состояния, и маленьким, но успешным действием, что повышало психологическую эффективность в общем, и меняло идентификацию на более зрелую и агентивную. Таким об-

разом учитель не только признавала потребности той части «я» Пети, которой требуется много помощи и поддержки, но и компетентную и справляющуюся часть его «я». Когда Объект просит ребенка помочь ему, для Пети это может значить, что не только он нуждается в объекте, но и объект нуждается в нем, что и он может играть важную роль для объекта.

Особую роль играла и работа тьютора с акцентом на развитие рефлексии и повышение ментализации. Это могли быть простые вопросы после урока: как я себя чувствую сейчас? что было для меня сложно на уроке? Процесс помогал Пете остановиться, прочувствовать себя «здесь и сейчас», не уноситься в мир фантазирования, быть в реальности.

Взгляд другого. Обратная связь: конкретно, сразу, без «но»

Представители разных подходов так или иначе отмечают значимость позитивного подкрепления и большого объема положительной обратной связи при СДВГ (Barkley, 2021) для укрепления ориентиров в этом мире колебания и неустойчивых равновесий. Тонкости обратной связи и похвалы не раз становились предметом обсуждения с учителем.

«Петя рассказал стихотворение. Говорю, молодец, чуть выразительности не хватает П ... понеслось: я хуже всех, я не умею. А я думаю, что я пока не умею правильно сказать/оценить его». Петя упорно борется, чтобы выделять себя и отделять себя от других, на то, чтобы его «я» было достаточно сильным, чтобы выживать и справляться с жизненными задачами. он пока в этом уровне очень не уверен. поэтому «Маша в 4 раза лучше знает» и пр. Петю вообще сложно хвалить. Только ему скажешь, какой он молодец, он сразу начинает говорить, что ничего не умеет, как будто его это очень перевозбуждает, и он не знает, что с этим делать».

Анализ данной ситуации позволил точнее сформулировать принципы обратной связи для Пети:

1) Основной посыл обратной связи подтверждает способность Пети справиться с учебной задачей, помогая ему присвоить успешное действие (или успешные элементы действия), связать новое умение или знание с идеей «я». Учитель не однократно подчеркивала успех Пети как результат его усилий и способностей, того, что он потрудился, поддерживая Петю в развитии переживания себя и своих действий во времени, метафорику развития, а не магического возникновения или исходной данности.

2) Обратная связь может «вписывать» новое умение в историю индивидуального прогресса. (Когда Петя написал на самостоятельной несколько примеров после полного отказа что-либо делать, учитель похвалила его за то, что у него получилось сделать, несмотря на то, что по оценке это все равно была «2». Так у Пети появилось понятие «рабочей двойки», которая является плодом труда, а не последствием избегания.)

3) С предыдущим пунктом связан еще один принцип – условно положительной обратной связи. Так, рабочая двойка все равно остается двойкой. Но учитель находила, за что похвалить Петю: «Ты молодец, совершенно правильно записал примеры и решил их. Похоже, ты их как орешки шелкаешь». Петя остался очень доволен и в дальнейшем с удовольствием брался за простые примеры, говоря, что «расшелкал их всех, как орешки». Так он обрел долю уверенности в своей способности самостоятельно справляться, пусть и с одним типом заданий.

4) Для Пети бывает легче, если обратная связь четко сфокусирована, содержит одну мысль и не включает «но», предполагающее способность выносить сложные состояния. Избегание «но», «отсутствующих» или отрицательных аспектов не означает, что речь идет о том, чтобы создать впечатление, что мы их не видим, а скорее о том, чтобы показать, что хорошие, успешные, положительные аспекты связаны с Объектом, который их замечает: Объект создает, таким образом, союз с теми частями «я», которые, получая помощь, учатся извлекать из него пользу в хорошем смысле.

5) Корректирующее содержание обратной связи в Петинном случае должно было идти после паузы, чтобы дать ему присвоить предыдущую мысль. Кроме того, Пете было легче воспринимать ее в безличной шуточной форме с облегченной интонацией. «Уравнения бы тоже ооочень хотели бы, чтобы их решили. ... уже слышу, как они жалобно пищат и надеются».

6) Обратная связь может работать на задачу, отражая «что есть», а не «чего нет, не хватает». Интересно, что само понятие обратной связи определялось Н. Винером как управление с опорой на то, как задачи реально выполняются, а не на образ их ожидаемого выполнения (Винер, 1958). Тем более, что в эффекте края оказалась идея нехватки. Кроме того, сделать лучше можно, когда нет сомнения, что что-то есть. Возможно, в Петинном случае полезнее обратная связь по типу зеленой ручки, а именно, подчеркивающая то, что получилось, прежде всего дающая ему обратную связь о том, что у него есть (смог запомнить, передать ритм, сделать верные паузы и пр.).

7) Обратная связь относительно эмоциональных состояний может легче приниматься, когда она представлена в безличной форме («может быть грустно, может расстраивать, бывает обидно» и прочее).

8) Особую роль в оформлении обратной связи сыграли проведенной с Петей психообразование и позиция несводимости Пети к особенностям поведения, вызваны тем, как функционирует его мозг. Это требовало от взрослых команды возможности подробно обсудить с Петей, что такое СДВГ, идентифицировать особенности своего поведения, продиктованные этим состоянием. Петя учился распознавать и регулировать разные проявления. *«Нееет, это очень долго, я не могу такое делать, это слишком трудно!»* – *«Это твоё СДВГ перехватило микрофон. Ты же знаешь, ему трудно ждать, ему всегда хочется побыстрее»*. Подобное различие было очень важно для Пети, так как в ситуации «турбо-режима», смешения контекстов и содержаний он не всегда чувствовал, что какие-то хорошие содержания могут пережить внутреннее торнадо. На протяжении нескольких месяцев Пете доставляло особую радость различать «я умный и сообразительный, я быстро считаю и много знаю» и «а это мое СДВГ, которое побуждает меня торопиться и смешивать все подряд». Таким образом, обратная связь может иметь «внутриличностную направленность», помогая Пете и взрослым не отождествлять личность Пети с СДВГ-проявлениями, поддерживать возможность контейнирования, понимания и регуляции.

Корректировка обратной связи помогла Пете активнее участвовать в учебном процессе на уроке. Он поднимает руку для ответа, выходит к доске с удовольствием, подсказывает правильный ответ ребятам с места, участвует в творческих заданиях. Петя с видимым удовольствием реагирует на обратную связь без «но».

Контрперенос учителя. «У меня ничего не получается!»

*В тех, кто заглядывает в бездну,
Она заглядывает тоже.*

П. Губерман

Когда мы сталкиваемся с чем-то глубоким и непонятным, с чем неясно, как обращаться, мы испытываем на прочность нашу «негативную способность» (Bion, 1970) – способность переносить непонимание, фрустрацию, незнание. *«Я так мало что понимаю, так мало могу что-то сделать для Пети»*, – говорит учитель. Учитель, как

и Петя, порой невероятно остро чувствовала свою беспомощность и неуспешность. Но именно когда взрослый может, приняв эту проективную идентификацию, оставаться в контакте с этим горячим переполняющим чувством, пытаться понимать, искать и транслирует это ребенку, у ребенка появляется вера в то, что можно искать и опираться на себя. Переживание того, как мало и несущественно все, что сделано, может быть понято как отклик на Петино чувство малости, неспособности, беспомощности. Но то, что делает учитель, и что, безусловно, работает, – это отзывчивое бытие рядом. Что немаловажно, учитель смогла транслировать эту установку отзывчивого бытия и в классе, что привело к формированию поддерживающих и дружеских отношений со стороны одноклассников: на что-то не реагировать, а где-то помогать.

В этой внутренней топологии что-то совершенно незначительное оказывается пронзительным, огромным. Ф.Е. Василюк, говоря о психологической позиции, приводил образ бурной реки (в личной коммуникации). Человека несет по водам этой реки, и тот, кто ему помогает, должен ступить в эту реку, должен замочить ноги, только тогда он сможет дотянуться до другого. Но одной ногой он должен оставаться на берегу. Иначе унесет обоих. Учитель должен иметь мужество и безразличие, чтобы намочить ноги, чтобы ситуация его коснулась, чтобы сформировались не просто методические рекомендации, а отношения. Безразличие и готовность искать, рефлексивность подхода к обучению создают новые отношения (внешние и внутренние), в которых Петя может учиться и видеть, что его не исключают, не просто терпят, не махнули на него рукой, что то, что он переживает, может быть пережито.

Процесс обучения разворачивается в контексте отношений. Порой, взаимодействуя с трудным учеником, учитель сталкивается в себе с тем, с чем предпочел бы не сталкиваться. Работа с Петей была для учителя связана с интенсивными переживаниями беспомощности, бесполезности, замешательства, невозможности что-либо изменить, безнадежности, ощущением собственной некомпетентности. Эти переживания отражают, как отмечает Дж. Экхофф, реальность младенца, который может умереть, и которого нельзя взять на руки, даже чтобы взвесить, к нему нельзя прикоснуться или покормить его грудью. Это реальность младенца в реанимации. Мы ничего не можем, кроме как смотреть через окно защит и быть там, чтобы младенец смог заметить нас (Ekhofov, 2019). Основные трудности Пети возникали, когда надо было работать самостоятельно. Казалось, он не верит, что

может дышать сам. Ему нужен был «аппарат ИВЛ», который бы делал за него эту работу. Петя пытался пользоваться своими объектами и вызывал острое чувство эмоционального контакта, желания помочь и затронутости, но как будто не понимал, как интериоризировать эти Объекты, как пользоваться своими Объектами, если они находились отдельно от него. Петя живет в мире, где объект должен быть продолжением я. Петя либо пытался делать «руками другого», либо совершенно не представлял, как использовать независимый от него Объект, как вступать с ним в контакт, и «выпадал» из работы класса.

Возможность использовать учителя, воспользоваться тем, что учитель может дать, резко уменьшалась в ситуациях разрыва. Когда учитель отсутствовала в школе полторы недели по причине болезни, Петя «откатился» к первоначальному состоянию – перестал делать тесты, ныл, падал на пол. Он начал говорить, что хочет к другой учительнице, в другой класс. Отсутствие учительницы и переживание оставленности ею превратило для ребенка «хорошую» учительницу, которая может быть рядом, у кого он уже соглашался брать «пищцу» знаний, в «плохую» учительницу. На место связи К+ (Knowledge) пришла К-, вызвавшаяся в атаке на знание и отказам от ответов и выполнения работ. Петя не мог доверять «прерывистому», непостоянному Объекту.

Взаимодействие с Петей требовало от учителя выносить самые разные состояния: от не-объекта (когда Петя начинал разговаривать сам с собой, держать себя сам и выпадал из процесса, как будто учителя не было вовсе), плохого объекта (когда учитель болела) до хорошего объекта (и тогда Петя рассказывал, что он назовет дочку Людмилой, звал в гости, хотел чем-то накормить и что-то подарить, чувствовал благодарность и ждал встречи).

Заключение

«Сможет ли Петя когда-нибудь собрать себя?»

*Слушать – значит учиться с мягкостью,
с желанием измениться благодаря тому, что мы слышим.*

Марк Непо

Это очень важный и значимый вопрос. Какой прогноз? И это интересно. Мы не можем переделать другого, его изменить. Мы не можем отменить страдание. Есть реальность, которую мы должны признавать. Но чем лучше мы понимаем внутренние процессы,

потребности и дефициты, чем точнее мы можем создавать и адаптировать планы интервенций, тем больше шансов способствовать росту, создавать условия для развития, обеспечивая более высокую базовую безопасность, чтобы обойтись без помощи внутренней банды, утверждающей свое всемогущество и независимость от учебной среды и школьной работы.

В фантазиях Пети все чаще начала появляться школа. Петя освоил многие вещи и начал их делать самостоятельно – ходить в школу, магазин, готовить. Нерабочие двойки сменились рабочими двойками, а затем тройками, четверками, пятерками. Стало больше многоплановых состояний («Нет, мне не нравится делать уроки, но я люблю ходить с классом на экскурсии и в школьный лагерь»). Переход от двухмерности предполагал и свои потери. «Прилипание» к материалу, приводившее к тому, что Петя быстро мог запечатлеть в памяти материал, распадалось, однако навыки работы с информацией пока не были сформированы. Необходимость отказаться «от запасов лишних равновесия» сталкивает Петю с новыми тревогами неустойчивости и требованиями надежности к внутренним объектам, что также требует понимания и поддержки, когда страшно потерять имеющуюся защиту и нет уверенности в альтернативных способах справиться с тревогой (Steiner, 2011). С другой стороны, возникла потребность в обретении новых навыков, в большей степени служащих не для защиты, а для активного освоения и взаимодействия с миром, в частности, учебным.

Педагогическая сложность при работе с Петей заключалась в необходимости организации не только учебной деятельности, но и в понимании и помощи в развитии внутреннего – инструментация для признания, допуска в себя и обращения с этой учебной деятельностью. С психологической точки зрения, на первый план выходили задачи укрепления «я», которое бы преобразовывало сырой аффект в эмоцию и могло справляться с внешними задачами. Для помощи Пете в поддержании такой самоорганизации мы искали пути, способствующие развитию собственных ресурсов поддержания личностной целостности, дифференциации и агентивности. Основополагающими интервенциями стало создание команды учителя, тьютора, психолога и родителей; психологическое просвещение по поводу СДВГ синдрома (на основе работ Р. Беркли (Barkley, 2021), Яндекс-учебника «СДВГ у детей: рекомендации учителю» (<https://yandex.ru/project/education/course/sdv-g-uchitej-rekomendacii-uchitelyu>) и др.). Мы уделяли особое внимание

выстраиванию связей и коммуникаций внутри помогающей системы. И уже в рамках этой системы техники могли быть очень разнообразными: психоаналитические идеи для понимания внутренних состояний, АБА техники для работы со внешним поведением, приемы функционального анализа по Хенли, приемы, направленные на помощь в организации поведения при СДВГ (такие, как визуальные опоры и подсказки, пошаговые инструкции, структурирование времени и пространства, частая обратная связь о действиях, графическая фиксация достижений и прогресса), методы практик осознанности, методы биологической обратной связи, развитие навыков саморегуляции и коммуникации и пр.

В конце книги Даниэля Пеннака «Глаз волка» мы узнаем, что глаз волка уже давно зажил, но он держал его закрытым, так как не находил, на что смотреть. Встреча с мальчиком открывает ему этот мир. И волк решается открыть глаз.

Благодарность

Мы благодарим Клеопатру Атанассиу-Попеско и Джинн Маганью за внимательное прочтение и помощь в работе над статьей.

Литература

- Винер, Н. [Wiener N.] Кибернетика и общество. М.: Изд-во иностранной литературы, 1958.
- Жане, П. [Janet P.] Психический автоматизм: Экспериментальное исследование низших форм психической деятельности человека / Пер. с фр. Ал. Вальцгефер. М.: Начало, 1913.
- Жане, П. [Janet P.] Психологическая эволюция личности. М.: Академический Проект, 2010.
- Alvarez, A. Live Company: Psychoanalytic Psychotherapy with Autistic, Borderline, Deprived and Abused Children. London: Tavistock Publications, 1992.
- Athanassiou-Popesco, C. La double face du monde psychique. Paris: Editions L'Harmattan, 2023.
- Barkley, R.A. 12 principles for raising a child with ADHD. New York: The Guilford Press, 2021.
- Bion, W.R. Attention and interpretation. London: Tavistock Publications, 1970.
- Eekhoff, J. Trauma and Primitive Mental States: An Object Relations Perspective. Abingdon: Routledge, 2019.
- Novick, K.K, Novick, J. Building emotional muscle in children and parents // Psychoanalytic Study of the Child. 201. No. 65. P. 131–151.

- Rosenfeld, H. *Impasse and Interpretation. Therapeutic and Anti-Therapeutic Factors in the Treatment of Psychotic, Borderline and Neurotic Patients.* London: Tavistock Publications, 1987.
- Steiner, J. *Seeing and Being Seen: Emerging from a Psychic Retreat.* London: Routledge, 2011
- Williams, G. *Internal Landscapes and Foreign Bodies: Eating Disorders and Other Pathologies.* Abingdon: Routledge, 1997.

Сведения об авторах

Наталья Ю. Федунина, кандидат психологических наук, Центр спортивных технологий и подготовки спортивных команд Москомспорта, Москва, Россия; 129272, Россия, Москва, ул. Советской Армии, д. 6; Natalia_fedunina@mail.ru

Людмила Н. Гильдеева, учитель начальных классов, ГБОУ школа №1540 г. Москвы, Москва, Россия; 127055, Россия, Москва, ул. Новослободская, д. 38 стр. 1; ludmilagildeeva@gmail.com

Наталья В. Говорова, магистр по направлению "психолого-педагогическое образование", тьютор, ГБОУ школа №1540 г. Москвы, Москва, Россия; 127055, Россия, Москва, ул. Новослободская, д.38 стр.1; Govorova_nv@list.ru

Fedunina N.Yu., Gildeeva L.N., Govorova N.V.
Psychological aspects of inclusion process in school

Center for Sport technologies of Moscomsport, Moscow, Russia
School No. 1540, Moscow, Russia

The article examines a number of psychological aspects of the inclusive process at school based on the case of a ten-year-old boy with attention deficit disorder. Inclusion requires a multifaceted transformation of the school space and is a challenge for schools today. The article considers inclusion as "inclusion" not only as a process of involving a child with special needs in learning in a mass school, but also as a system of strengthening connections at the level of educational material, interaction of the child with other children and teachers.

This is largely due to the formation of a working team consisting of all members of the educational process: a teacher, a tutor, a psychologist, parents, a child. The experience of mentalization, understanding of the child's conditions, his capabilities and deficits, embodied in the search for pedagogical interventions within a large class, creates a nurturing environment for strengthening not only external but also internal connections, thereby

contributing to de facto inclusion. It is emphasized that the experience of inclusion is a two-way process, new relationships (external and internal) are formed in which the child feels included in a complex system of connections.

The aspects of the teacher's countertransference, which is faced not only with methodological tasks, but also with the need to contain and handle strong primitive affective states, are also discussed. The processes of the child's projective identification of feelings of helplessness, inefficiency, anger, etc. are considered. acute experiences and their impact on the teacher.

As part of the systematic work of an inclusive team of teachers, tutors, psychologists and parents, the application of various interventions is described, including psychoeducation, ABA techniques, psychoanalytic ideas for understanding internal states, methods of self-organization and self-regulation, etc., carried out both in the context of school and at home.

Key words: inclusion, ADHD, school

For citation: Fedunina, N.Yu., Gildeeva, L.N., Govorova, N.V. (2024). Psychological aspects of inclusion process in school. *New Psychological Research*, No. 3, 198–219. DOI: 10.51217/npsyresearch_2024_04_03_09

Acknowledgment

We are grateful to Cléopâtre Athanassiou-Popesco and Jeanne Magagna for their helpful comments and continuous inspiration.

References

- Alvarez, A. (1992). *Live Company: Psychoanalytic Psychotherapy with Autistic, Borderline, Deprived and Abused Children*. London: Tavistock Publications.
- Athanassiou-Popesco, C. (2023). *La double face du monde psychique*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Barkley, R.A. (2021). *12 Principles for Raising a Child with ADHD*. New York: The Guilford Press.
- Bion, W.R. (1970). *Attention and Interpretation*. London: Tavistock Publications.
- Eekhoff, J. (2019). *Trauma and Primitive Mental States: An Object Relations Perspective*. Abingdon: Routledge.
- Janet, P. (1913). *L'automatisme psychologique: Essai de psychologie expérimentale sur les formes inférieures de l'activité humaine*. Moscow: Nachalo.
- Janet, P. (2010). *L'évolution psychologique de la personnalité*. Moscow: Akademicheskiy Proekt.
- Novick, K.K., & Novick, J. (2010). Building emotional muscle in children and parents. *Psychoanalytic Study of the Child*, 65, 131–151.

- Rosenfeld, H. (1987). *Impasse and Interpretation: Therapeutic and Anti-Therapeutic Factors in the Treatment of Psychotic, Borderline, and Neurotic Patients*. London: Tavistock Publications.
- Steiner, J. (2011). *Seeing and Being Seen: Emerging from a Psychic Retreat*. London: Routledge.
- Wiener, N. (1958). *The Human Use of Human Beings: Cybernetics and Society*. Moscow: Izdatelstvo Inostranoi Literatury.
- Williams, G. (1997). *Internal Landscapes and Foreign Bodies: Eating Disorders and Other Pathologies*. Abingdon: Routledge.

Information about the authors

Natalia Yu. Fedunina, Ph.D (Psychology), Center for sports technologies and training of sports teams of Moskomspor, Moscow, Russia; bld. 6, Sovetskaya Armii str., Moscow, Russia, 129272; *Natalia_fedunina@mail.ru*

Lyudmila N. Gildeeva, primary school teacher, school No. 1540, Moscow, Russia; bld. 38–1, Novoslobodskaya str., Moscow, Russia, 127055; *ludmilagildeeva@gmail.com*

Natalia V. Govorova, Master's degree in Psychological and pedagogical education, tutor, school No. 1540, Moscow, Russia; bld. 38–1, Novoslobodskaya str., Moscow, Russia, 127055; *Govorova_nv@list.ru*