

НЕКОТОРЫЕ ГИПОТЕЗЫ ПО ПОВОДУ ОДАРЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Ассоциация детских психиатров и психологов (Москва).

Современная ситуация в системе школьного образования в России характеризуется все большим многообразием предлагаемых детям и их родителям форм и методов обучения - как в сфере негосударственного образования, которое, однако, не обрело еще достаточно определенного статуса, так и в государственной школе, позиции которой, хотя и поколеблены, а рамки все более размываются, но которая все же остается доминирующей, а в провинции практически монопольной структурой.

Однако, при всем отмеченном многообразии прослеживается одна совершенно отчетливая тенденция: подавляющее большинство новых форм образования ориентировано на элитный, высокоинтеллектуальный, желательнее максимально одаренный слой детского населения, работа с которым позволяет, с одной стороны, в лучших образцах, воплотить в жизнь новые прогрессивные образовательные технологии, а с другой стороны, в большинстве школ, не обладающих ни новыми идеями, ни соответствующими кадрами, повысить престиж посредственных учебных заведений, претендующих на статусы гимназий, лицеев, колледжей и, соответственно, - на особое финансовое обеспечение, благожелательное внимание со стороны органов управления образованием, спонсоров, зарубежных инвесторов и т. п. Подобные учреждения всеми правдами и неправдами стараются избавиться от тех детей, которые представляются педагогам не соответствующими по своим способностям и возможностям требованиям интенсивного обучения или, скорее, потребности педагогического коллектива повысить статус своей школы. Такая практика привела к отсевам из школ массы учащихся на разных ступенях обучения, препятствию к поступлению в школу детей, не прошедших произвольно вводимые конкурсные отборы, что заставляет различные государственные органы принимать административные и даже законодательные, меры к ограничению подобной практики.

Однако последствия данного разгула, так сказать, педагогического волонтаризма не только сказываются отрицательно на тех, кто оказался выброшенным за ворота школы, но отнюдь неясны и, несомненно, не всегда благоприятны и для тех, кто попал в число «счастливиц», принятых в элитное учебное заведение. Что мы имеем в виду? Речь идет о целом ряде организационно-методических и концептуальных факторов, не учитываемых в нынешней системе элитного образования, активно стремящейся привлекать одаренных детей. В первую очередь, остается неясным вопрос, что такое собственно одаренность, без ответа на который сама возможность создания специальных методик для ее выявления становится, естественно, весьма проблематичной.

В связи с этим, опираясь на многолетний опыт работы в гимназии, куда поступающие в 1-й класс отбираются по специальным тестовым заданиям, где школьники обучаются по особым усиленным и развивающим программам и где весьма высока насыщенность учебного времени, требующая от детей значительного интеллектуального напряжения, мы попытаемся высказать некоторые гипотезы по указанным проблемам, с тем чтобы придать, может быть, несколько иное, отличное от рутинного, направление в исследовании проблемы одаренности. Сразу же оговоримся, что не предполагаем приводить какие-либо научно выверенные доказательства в подтверждение высказываемых положений, поскольку они возникли как интегративное осмысление эмпирического опыта и их доказательство (или отвержение) как раз и может стать темой исследований для тех, кто увидит в них какой-то смысл.

Почему предпринимавшиеся до сих пор, в том числе нами, попытки определения одаренности не получали завершенности и не удовлетворяли ни самих авторов таких определений, ни аудиторию? Очевидно, потому, что все эти определения брали за основу не саму одаренность как психический, личностный феномен, а то, что она продуцирует, т. е. ее проявления, результат. И сразу возникала мучительная неопределенность, какой же результат проявления одаренности заслуживает того, чтобы быть награжденным этим орденом.

В то же время, если проанализировать сам интрапсихический процесс создания творческого продукта, процесс творчества, вдохновения, творческого озарения, который оказывается для данной личности выходящим за рамки ее обыденных возможностей, то окажется, что этот процесс представляет собой особое состояние сознания, не имеющее аналогов ни в нормальной, ни в патологической психологии. Какова же феноменология этих состояний?

1. В момент творческого подъема, вдохновения возникает определенная степень дереализации, или аллопсихической деперсонализации, т. е. более или менее глубокого отчуждения личности от окружающей действительности. Сохраняя полную сенсорную восприимчивость, индивид существует как бы параллельно с реальностью, резко ограничивая круг реакций на происходящее. Таким образом, можно говорить о некотором сужении круга сознания в связи с углублением в собственный внутренний мир, где активно создается та или иная творческая продукция.

2. Это состояние сопровождается, как и всякая деперсонализация, особым аффектом (изменением

эмоционального фона), который не имеет на сегодняшний день характеристики, во всяком случае не подпадает ни под один вариант из описанных в нормальной психологии или психической патологии. Можно лишь сказать, что это напряженный (слегка взбудораженный?), субъективно позитивный (приятный) эмоциональный фон, как правило, не проявляющийся внешне изменением поведения, реагируя вследствие указанного выше «ухода в себя» - дереализации и сужением круга сознания.

3. Это состояние возникает внезапно и изначально спонтанно (компульсивно, насильственно) и так же исчезает. Его длительность и частотность чрезвычайно вариабельны как межперсонально, так и у одного и того же индивида (у кого-то - раз в жизни, у кого-то почти ежедневно или определенными периодами, фазами, и др.). Но уже здесь мы можем предположить одно из количественных отличий таланта, гения от «просто» одаренного, способного, т.к. у первого такие состояния должны возникать с большей частотой и продолжаться дольше. Однако, спонтанность этих состояний относительна, и порой субъект может провоцировать их возникновение с помощью сугубо индивидуально найденных способов (алкоголь, наркотики, секс, физическое напряжение, воспроизведение особой внешней обстановки или особого физического комфорта, сюда же относится психофизическая техника К.С. Станиславского и др.). Возможно, отсюда становится понятней высокая распространенность различных «вредных привычек» среди талантливых людей, что, принимая такую точку зрения, уже далеко не всегда должно трактоваться как проявление психической патологии, как это делается до сих пор. Потребность в такого рода «стимуляторах вдохновения» особенно высока у тех, кто в силу специфики труда должен вызывать его «по заказу» в определенное время и в определенном месте (актеры, хирурги и т. п.).

4. Для субъекта, пережившего состояние вдохновения, его результат, во-первых, неожидан (вспомним - «Ай, да Пушкин, ай, да сукин сын!»), во-вторых, мало или совсем не значим (что не означает, что индивид не оценивает позже значения этого результата в общественном плане), в-третьих, в определенной мере отчужден от самого субъекта, который сам, по миновании указанного особого состояния, воспринимает его результат как нечто необычное, не воспроизводимое в обычном состоянии.

5. Это состояние вызывает резкую активизацию того или иного вида психической деятельности с позитивным продуктивным результатом, т. е. активизацию того, что можно назвать «предметной одаренностью».

6. Наконец, последнее свойство данных состояний состоит в том, что они в силу особой субъективной приятности могут приобретать характер навязчивого влечения, что опять же вызывает поиск средств для их провоцирования. Очевидно, именно данное явление относится к тому, что мы называем потребностью творчества, т. е. стремлением, в первую очередь, пережить особое состояние сознания, а лишь во вторую, и не обязательно, получить социально значимый результат.

Все перечисленные признаки характеризуют то, что мы можем назвать «базисной одаренностью», т. е. способностью индивида переживать особые состояния сознания, сопровождающиеся специфическим изменением эмоционального фона и вызывающие резкую активизацию «предметной одаренности».

«Предметная одаренность» - это способность индивида продуцировать новые для него знания и умения, выходящие за рамки индивидуального опыта в широком смысле.

Можно с большой долей вероятности предположить, что эти два феномена, будучи тесно связаны между собой, могут существовать и друг без друга у того или иного субъекта. Т. е. при наличии «базисной одаренности» без «предметной» мы имеем личность, внезапно, эпизодически и блестяще проявляющую себя в разных областях знаний и умений, но не способную создать нечто новое в какой-то определенной узкой области и обладающую высоким риском зависимости от различных химических и средовых модуляторов сознания (алкоголь, наркотики, азартная игра и т. п.). При обратном соотношении мы имеем тех, кого называют «способными», т. е. обладающими высокими природными задатками в той или иной области знаний, деятельности, но не способными «прыгнуть выше головы», создать субъективно новое качество, выходящее за рамки обученности.

Принимая изложенную гипотезу мы можем понять одну из наиболее частых и значимых причин нереализации детьми проявляющих у них задатков одаренности. Само понимание одаренности как определенного результата деятельности диктует соответствующую педагогическую тактику, которая в подавляющем большинстве случаев направлена именно на достижение результата, в то время как для индивида, особенно ребенка, не способного интериоризировать (принять как глубинно свое) социальную значимость результата, важен не он, а описанное выше субъективно приятное состояние, сопровождающее творческий процесс. Вызывая у ребенка отрицательный рефлекс к деятельности в случае негативной оценки (и соответствующего «давления» на него) его результата, мы вместо развития творческой потребности в описанном выше смысле вызываем инстинктивное подавление состояний творческого подъема. Здесь можно привести, возможно, не совсем корректное, но достаточно яркое сравнение с алкогольной зависимостью, которая также носит характер особого влечения к особым состояниям сознания. Так, все основные способы лечения алкоголизма связаны с выработкой отрицательной рефлекторной связи (например, провоцируя рвоту) с процессом питья, чем порой удается достичь отказа от употребления алко-

голя. Делая ставку на достижение результата, мы рискуем вызвать обрыв творческого «запоя». В то время как основной задачей работы с одаренными детьми должно быть закрепление и стимуляция позитивного эмоционального сопровождения творческого процесса (вне зависимости от его результата, который - на 90% «от бога» и лишь на 10% от обученности) и поиск индивидуальных средств его провоцирования, конечно, помимо вредящих здоровью.

Следующей возможной причиной снижения творческих проявлений у детей по миновании определенного возраста может быть онтогенетический фактор формирования и проявления одаренности. Данный онтогенетический фактор имеет двоякое выражение: видовое и индивидуальное.

Видовое онтогенетическое выражение характеризуется тем, что в различные возрастные периоды становления личности ребенка и подростка темп психического развития и соответственно проявлений природных способностей в норме крайне неравномерен: скачки, бурное развитие чередуются с «плато» и даже с некоторым угасанием, как бы регрессом способностей, с тем чтобы вновь смениться, правда не всегда, новым скачком. Эта универсальная онтогенетическая закономерность может проявляться с большей или меньшей отчетливостью, но выражена практически всегда и, возможно, тем ярче, чем более одарена детская личность. Таким образом, не учитывая данной закономерности (а у нас нет адекватного инструмента для ее учета), мы рискуем многократно ошибаться при диагностике проявлений способностей, тем самым создавая предпосылки для дизадаптации как одаренных детей, так и детей со средними способностями, которые на момент тестирования оказались на пике возрастного индивидуального развития, а в дальнейшем, по мере взросления и одновременного нарастания предъявляемых учебных требований, становятся неспособными соответствовать этим нагрузкам.

Индивидуальное онтогенетическое выражение динамики проявления одаренности заключается в том, что, очевидно, каждая личность несет в себе генетически запрограммированные возрастные сроки максимума этих проявлений, причем, как показывает изучение биографий многих выдающихся деятелей искусства и науки, эти сроки могут колебаться в колоссальных пределах - от детских лет до самого зрелого возраста. Неучет этого феномена может приводить как к гипо-, так и к гипердиагностике одаренности, создавая тем самым предпосылки неадекватного отношения к данному конкретному ребенку и его возможной дизадаптации. Таким образом, если в 5 л. ребенок решает алгебраические задачи и самостоятельно выучился играть на арфе - это вовсе не обязательно означает, что он будет гениальным математиком и музыкантом. Вполне возможно, что именно к 5 годам он достиг генетически запрограммированного максимума проявлений своих способностей и в дальнейшем постепенно сольется с основной массой детей, которая обучится алгебре в усредненные, нормальные сроки. Но наше дальнейшее форсирование требований к данному ребенку, наша гиперпротекция с большой долей вероятности приведет его к той или иной форме декомпенсации.

С примерами подобного рода неоднократно приходится сталкиваться в процессе консультирования школьников в одной из элитных государственных гимназий г. Москвы, когда в процессе обучения с нарастающими требованиями к интеллектуальной и творческой деятельности учащиеся, принятые в свое время по признаку максимального для их возраста проявления способностей, с трудом осваивают предложенную программу и на фоне тех или иных пограничных психических нарушений идеи собственной несостоятельности или идеи обвинения окружающих в неправомерно негативном к ним отношении играют доминирующую роль в их переживаниях. Подобную угрозу несет и слишком ранняя специализация в обучении, если, к примеру, учащийся с общим высоким интеллектуальным и творческим уровнем вынужден уже в 14 лет выбирать то или иное узкопрофильное обучение, которое оказывается очень трудно переменить, когда к последним классам школы у него пробуждается и начинает активно требовать реализации одаренность совсем другого направления. Правда, в данной гимназии, и этот опыт полезен для всех средних учебных заведений в связи с повсеместным введением профильного обучения в 10-11 классах, учащиеся могут в течение 2 лет (8-9 классы) менять профилизацию углубленного обучения. Но и в таком случае нам приходилось сталкиваться с декомпенсациями, связанными с «запоздлым» проявлением способностей в той или иной области знаний.

Наконец, несомненную роль играет феномен, обозначаемый нами как подростковый «кризис мотивации», смысл которого объясняется следующим образом. У ребенка, в силу несформированности многих аспектов самосознания, мотивация к деятельности, в первую очередь познавательной, за редким исключением не интериоризирована, а является индуцированной за счет различных средовых влияний, прежде всего со стороны семьи. В подростковом периоде, когда окончательно формируются все аспекты самосознания, происходит и интериоризация мотивации с выработкой собственных неосознанных или осознаваемых механизмов потребности в различных видах деятельности, в том числе познавательной, творческой (созидательной в индивидуальном смысле) и т. п.

Однако, при нарушении по ряду причин (конституциональных, средовых, патологических) процесса развития, т. е. при определенном искажении онтогенеза в виде парциальной инфантильности, созревание собственной мотивационной сферы запаздывает, и одновременно, по хорошо известным механизмам пубертатного периода (оппозиция, эмансипация), происходит отвержение индуцированной мотива-

ции. Таким образом, на определенное более или менее длительное время (порой на несколько лет) индивид оказывается вне индивидуального деятельностного мотивационного поля. Подросток внезапно, без видимых внешних причин утрачивает интерес ко всякой продуктивной деятельности, сохраняя все свои природные задатки. Внешне это выглядит как спонтанный дефицитарный процесс, который вызывает, прежде всего, подозрение на начало психического заболевания. Однако ни тщательное обследование, ни последующее наблюдение не дают оснований для диагностики. И, что самое неприятное, нам пока что не удалось найти действенных методов для коррекции данных состояний. Как непатологические они не подлежат какому-либо лечению, тем более лекарственному, но и чисто психологические или психотерапевтические в различных видах (средовые, семейные, индивидуальные) подходы оказываются малоэффективными.

Естественно, подростковый «кризис мотивации» присущ не только одаренным детям, но именно у них он проявляется наиболее ярко и воспринимается окружением наиболее болезненно в силу контраста с предшествующим блестящим развитием и высокими творческими достижениями ребенка.

Наконец, важнейший и практически не учитываемый фактор при отборе и в процессе обучения в элитных заведениях - фактор индивидуальных личностных особенностей одаренного ребенка. С одной стороны, хорошо известно еще со времен Чезаре Ломброзо, что одаренность зачастую тесно спаяна с той или иной формой личностных отклонений или психической патологии. С другой же стороны, в современной школе отсутствует адекватная система медико-психологической поддержки детей с теми или иными отклонениями и коррекции их декомпенсаций. А необходимость подобной службы выясняется уже на этапе отбора детей в элитную школу.

Мы здесь не будем говорить о том, что сама методика тестирования при отборе выявляет в основном не уровень природных задатков, т. е. не предпосылки одаренности, а уровень достижений, т. е. предпосылки обучаемости. Это тема особого исследования. Речь о том, что при проведении отбора не учит личностного фактора оставляет за бортом подобной школы тех, кто в силу особенностей реагирования или поведения либо не смог проявить свои достижения, либо показался слишком «странным», необычным, заранее пугающим учителей будущими трудностями его воспитания, дисциплинирования. Предпочтение отдается детям, демонстрирующим хорошую обученность и легко управляемым. Лишь благодаря постоянному присутствию при отборе детского психолога и психиатра и возможности их своевременной поддержки в той гимназии, о которой идет речь, удастся принимать на интенсивное обучение и тех одаренных детей, кто, с точки зрения учителей, к нему непригоден.

В процессе обучения фактор личностных особенностей (в т.ч. патологических отклонений) играет решающую роль в возникновении учебной декомпенсации. Причем в различных возрастных группах преобладают (по обращаемости) различные расстройства.

В младших классах наибольшую проблему составляют дети с особенностями, объединяемыми в современных классификациях под рубрикой гиперкинетических расстройств (МКБ-10). Как показывает наш опыт, подобное объединение недостаточно правомерно, прежде всего потому, что не дает опорных точек для дифференцированной терапии и поведенческой коррекции подобных состояний. В каждом отдельном случае здесь необходима тщательная дифференцировка, прежде всего с гипоманиакальными расстройствами, поскольку, в частности, и лекарственная терапия, и социотерапевтические, и педагогические подходы при собственно гипердинамическом синдроме как проявлении минимальной мозговой дисфункции, с одной стороны, и коррекция конституциональной гипертимии или гипомании, с другой, принципиально различны. Следующая по частоте обращаемости - группа детей с нарушениями круга церебральных (по МКБ-10, «Другие органические расстройства личности и поведения...»). В отношении данной группы очень важна ранняя диагностика и профилактические социокоррекционные и педагогические мероприятия, позволяющие предупредить декомпенсацию, возникающую вследствие истощаемости, появления и учащения головных болей и т. п. В коррекции основную роль играют щадящий режим, индивидуальный подход, дозирование учебных нагрузок.

Вообще, следует подчеркнуть, что ранняя психолого-психиатрическая диагностика (на основе соответствующего психометрического скрининга) представляет собой главную задачу и основную базу профилактики декомпенсации при интенсивных формах обучения. Это относится в особенности к третьей группе детей, в основе декомпенсации которых лежат своеобразные личностные особенности, в первую очередь, шизотимического типа. Речь идет о детях глубоко сензитивных, легко тормозимых при малейшем изменении ситуации, в особенности в ситуациях контроля, трудно входящих в контакт, узко избирательных в своих привязанностях, инстинктивно отвергаемых детским коллективом и вследствие этого легко дающих невротические расстройства с различными проявлениями. Эти дети, нередко высоко одаренные, при отсутствии соответствующего индивидуального подхода могут быстро декомпенсироваться в учебном плане и вследствие присущей им, как правило, гиперсоциальности в сочетании с характерной для их семей гиперпротекцией начинают избегать в той или иной форме школьных нагрузок - вплоть до формирования состояния «школьной фобии». В коррекционном плане здесь особенно важна психотерапия, разработка индивидуального подхода в обучении и семейная терапия с целью формирования адек-

ватного отношения к ребенку как со стороны педагогов, так и со стороны родителей.

В средних классах (12-14 лет) наиболее частую проблему составляют ранние проявления патологически протекающего пубертатного криза со всеми присущими ему и хорошо известными характеристиками. Следует сказать, что эти особенности в определенной мере подчеркиваются теми возрастными закономерностями проявлений индивидуальных способностей, о которых мы говорили выше, поскольку именно в этом возрастном периоде проявления и реализация природных задатков как бы затормаживаются и порой даже регрессируют, в то время как учебные требования все более нарастают. После 9-10 лет дети как бы утрачивают в значительной массе тот ранний общий фон высоких способностей, их возможности как бы усредняются, а до нового всплеска, появления очерченных продуктивных интересов и их реализации еще достаточно далеко. Правда, в раннем пубертатном периоде возможно появление тех или иных интересов, мировоззренческих увлечений, которые могут приобретать даже сверхценный характер, но они чаще лежат вне сферы продуктивной учебной или другой творческой деятельности. Именно на этом этапе (6-8 классы) наиболее часты учебные декомпенсации и угроза отсева из школы учащихся, оказавшихся неспособными в силу личностных и средовых причин обучаться в массовой школе.

Может показаться парадоксальным тот факт, что именно из данной возрастной группы наименее часты обращения к психологу и психиатру гимназии. Однако это имеет понятные как психологические, так и организационные корни. С одной стороны, проявления пубертатных расстройств в представлении и педагогов, и родителей носят как бы не патологический, а исключительно личностный характер, т. е. не входят в компетенцию специалистов, а должны корректироваться лишь воспитательными мерами. С другой, для подростка с его неустойчивым, амбивалентным внутренним миром обращение к психологу (психиатру, что для него безразлично), работающему в школьном коллективе, требует преодоления мощного психологического барьера, связанного со страхом обнаружения особенностей своей душевной жизни, со страхом обнаружения у себя каких-то психических отклонений, со страхом оказаться «инаким», выпадающим из своей референтной группы.

Следует указать еще на одно свойство индивидуальности, формирующееся у большинства учащихся элитных заведений, - это высокий уровень ориентированности на успех, на выполнение взятой на себя социальной роли (что в корне отличает их от учеников обычной массовой школы). Причины этого видятся и гиперпротективном воздействии со стороны семьи, и в постоянном пребывании в ситуации ответственности и контроля (бесконечные контрольные, проверки всех уровней, от классного до городского, олимпиады, интеллектуальные и творческие марафоны), и в собственном стремлении к реализации своих осознаваемых высоких задатков. Но с данным радикалом гиперсоциальности близко соседствует и присутствующий многим (до 80% старшеклассников) высокий уровень тревожности, очевидно, связанной с постоянными опасениями собственного несоответствия предъявляемым требованиям, отсева из престижного учебного заведения, неприязни в связи с этим со стороны близких. Подобный же страх обнаружения своей несостоятельности служит и препятствием для обращения за помощью в школьную медико-психологическую службу. Ясно, что такого рода сочетание представляет собой дополнительную почву для декомпенсации личности.

В связи с этим бегло коснемся проблемы целесообразной организации медико-психологической службы для школьников. Опыт показывает, что наше прежнее представление (к сожалению, не так давно реализованное на законодательном уровне) о необходимости психокоррекционной службы в школе должно быть пересмотрено в силу того, что находясь внутри школы такая служба оказывается в полной зависимости от администрации и вследствие этого не способна в полной мере выполнять свою основную функцию - защиту личности ребенка, а также в силу указанных выше обстоятельств, создающих трудности для обращения учащихся и их родителей за помощью. Следовательно служба медико-психологической поддержки детей и подростков должна быть полностью самостоятельной и должна функционировать вне стен школы, в рамках тех или иных центров, консультаций, групп и т. п.

Что касается школьников старших классов, то основные причины их декомпенсации лежат уже преимущественно в области патологических расстройств, которые более близки к «взрослой» клинике. Это, прежде всего, декомпенсации акцентуаций характера и психопатий, в основном шизоидного и шизотимного круга, а также круга неустойчивых с расторможением влечений. Далее следуют многообразные депрессивные расстройства, среди которых выделяются типичные для этого возраста резонирующие, мировоззренческие депрессии и депрессии с проявлениями так называемой астенической несостоятельности; кроме того, встречаются психопатоподобные истероформные депрессии с суицидальными тенденциями, рудиментарные депрессивно-бредовые состояния, дисморфобические депрессии и др. При своевременном обращении за помощью, адекватном отношении со стороны учащегося и его родителей к предлагаемой терапии и индивидуальной педагогической коррекции, как правило, удается полностью компенсировать состояние больного амбулаторно, не прерывая обучения.

Вообще следует сказать, что, как показывает скрининговое обследование с помощью специального опросника, частота депрессивных расстройств среди старших школьников в гимназии для одаренных

детей значительно выше, чем в обычной школе: до 68% на гуманитарных, 30% на физико-математических и других естественнонаучных направлениях против 22% в массовой школе. Очевидно, особенно большая распространенность депрессивной симптоматики в гуманитарных классах объясняется значительным преобладанием там девушек. Что касается собственно невротических, психогенных, нарушений, то они встречаются достаточно редко, как и выраженная психическая патология типа юношеской ядерной шизофрении.

Таким образом, приведенные данные показывают, что для своевременной коррекции психических нарушений, для профилактики учебной дизадаптации одаренных детей в учебных заведениях с интенсивным процессом обучения необходимо создание системы медико-психологической поддержки этих детей, основными направлениями деятельности которой должны быть профилактика декомпенсаций и их коррекция в амбулаторных условиях при максимальной индивидуализации учебного процесса исходя из личностных особенностей школьника, структуры и глубины возникающих у него личностных декомпенсаций и психических нарушений. Эта система, поддерживая тесные связи со школой, тем не менее должна быть самостоятельной и выведенной за ее рамки, либо должна функционировать параллельно со школьной психологической службой.