

УЧИТЬСЯ ВМЕСТЕ

К. Манске

доктор философских наук, директор Института Кристель Манске, Гамбург, Германия

Показано, что основная проблема детей с синдромом трисомии 21 — не в органическом нарушении, а в отчуждении от общения с другими людьми. Термин «умственно отсталый» — это только выражение нашей неспособности использовать при обучении ребенка адекватные методы. Сформулированы основные тезисы работы с детьми с синдромом Дауна — вера в личность и творческое начало ребенка, поддержка собственных сил и возможностей ребенка, ориентация на зону его ближайшего развития. Обосновано совместное обучение нормально развивающихся детей и детей с синдромом трисомии 21.

Ключевые слова: личность, психическое развитие, синдром трисомии 21, дети с умственной отсталостью, зона ближайшего развития.

Предисловие к публикации

Публикуемая в журнале работа Кристель Манске интересна в нескольких аспектах. Статья основана на материале доклада, который она сделала на Международном конгрессе по теории деятельности и культурно-исторической психологии «Представления в изменяющихся обществах: обучение, взаимодействие и мышление в межкультурной деятельности», организованном ISCAR (Международным обществом культурно-деятельностных исследований). Конгресс проходил в Севилье в сентябре 2005 г. Знаменательно, что доклад был сделан на секции «Сущность и практика применения теории деятельности в психологии» (вед. Н.Ф. Талызина). К. Манске создала в Гамбурге Институт развития функциональных систем мозга, где ею и ее сотрудниками ведется работа по развитию детей с серьезными нарушениями развития (ранний детский аутизм, синдром Дауна и др.). В предлагаемой статье сконцентрированы основные принципы работы института. К. Мански — автор нескольких работ, в том числе таких: Проблемы обучения. Мюнхен, 1979; Не бывает плохих учеников. Базель, 1981; Учиться могут все люди. Базель, 1990; Обучение чтению и письму, ориентированное на развитие всех детей. Базель, 2004.

Перевод Т.В. Ермоловой (кафедра иностранных языков Московского городского психолого-педагогического университета)

Прежде чем рассказать о том, как я работаю с детьми, имеющими синдром Дауна, я бы хотела начать с самого начала, с исходной точки нашего исследования — со способности человека к осознанию.

Как представители культурно-исторической школы мы знаем, что бытие определяет наше сознание. С момента появления на свет человек запрограммирован на определенный путь развития: наши чувства, восприятие, действия, мысли развиваются под воздействием нашего окружения. Окружающая среда может раздражать человека, замедлять его развитие или вовсе его уничтожить, а может сказаться на его развитии самым благоприятным образом. Только если нам известно, каким образом реализуется программа средового воздействия, мы можем распознавать различия в процессах развития наших детей.

Каждый ребенок уникален, но некоторые дети нас огорчают, поскольку их развитие не оправдывает наших ожиданий. Главный вопрос, который мы вынуждены задать себе, состоит в следующем: «Что делать в этом случае?»

Я хотела бы рассказать о том, что произошло со мной, когда мне было лет 12. Наша учительница попросила нас описать картину Франца Марка «Красные кони». В моей семье (считай основной среде развития) не было ничего, что связывало бы меня с этой картиной. В своей работе поэтому я написала следующее: «Я бы не выбрала эту картину для своей комнаты. Красных коней не бывает. Я бы выбрала картину с изображением вересковой пустоши». И я описала картину, которая висела у нас на стене в гостиной. Учительница не поставила мне оценку за работу. Она только написала в конце моего сочинения: «Кристель, почему это должна быть именно ве-

ресковая пустошь?» Я объяснила ей, что такая картина висит у нас в гостиной, и она сказала, что мой ответ ее убедил. Она поняла, почему эта картина была для меня такой важной.

Позже учительница показала мне открытку с изображением картины Пауля Клее «Рост». Она сказала: «Я люблю Пауля Клее и его утверждение, что искусство делает невидимое видимым. Тебе, Кристель, нравится картина в твоём доме, потому что она делает для тебя вересковую пустошь реальностью».

Я спросила ее, почему я единственная из класса, кому не поставили оценку, и она ответила: «Я не могу оценивать твоё сочинение, мы слишком по-разному смотрим на вещи. У меня свой путь, а у тебя свой. Я не имею права вмешиваться. Я не хочу тебе мешать».

Учительница понимала, что у нее нет права судить меня, потому что моя реакция на окружающую действительность сильно отличалась от ее собственной. Она оставила за мной право следовать собственной интуиции и бережно охраняла это право. Этот ранний опыт оказался очень важным для моей педагогической деятельности в дальнейшем.

Чем больше между нами различий, тем больше мы можем друг у друга научиться. Однако, чем сильнее разница между людьми, тем более адекватным ситуации должно быть их общение. До сих пор детей с синдромом трисомии 21 причисляют к умственно отсталым и делают всё, чтобы умственная отсталость стала их участью. Доктора научились определять это заболевание у еще не рожденных детей, и в 98% случаев плод с диагнозом «синдром трисомии 21» подвергается аборт. Если диагноз ставят на сроках 7 месяцев и старше, ребенку перед аборт делают инъекцию, останавливающую сердцебиение, чтобы на момент аборта он был уже мертв. Как бы вы ответили на вопрос девочки с синдромом трисомии 21, если бы она спросила: «Почему доктор посоветовал моей маме сделать аборт, когда она была беременна мной и почему он не советует этого сейчас, когда она беременна моей сестрой?» Я ответила ей: «У тебя более слабый мышечный тонус, чем у твоей сестры, тебе нужно больше тренироваться». Джозефина улыбнулась мне в ответ: «Физическая зарядка для меня не проблема». Джозефина ходит во второй класс обычной школы. В 6 часов утра она будит маму со словами: «Мама, просыпайся, я хочу делать с тобой зарядку». К сожалению, в большинстве случаев дети с синдромом трисомии 21 лишены возможности осваивать социальный опыт в естественных средовых условиях. Став взрослыми, лишь немногие из них могут найти такую работу, где их права соблюдались бы работодателем. Наша задача как учителей состоит не в том, чтобы решать, на кого стоит и на кого не стоит тратить свои усилия, а в том, чтобы создать для детей учебную среду, которая позволила бы каждому ребенку

учиться и развиваться с максимальной отдачей. Дети с синдромом трисомии 21 очень рано сталкиваются с тем, что у них иные условия развития. Для того чтобы научиться одновременно видеть и слышать, они нуждаются в специальном обучении с раннего детства и на протяжении многих лет. С помощью тактильного ощущения они учатся слышать, ударяя по барабану, хлопая в ладоши, танцуя и т. д. Специальные упражнения, тренирующие скорость движения глазного яблока, помогают им лучше видеть. С помощью цветных рисунков они учатся различать фон и фигуру, а с помощью особой системы гимнастических упражнений они способны компенсировать слабость мышечного тонуса и мышечных проприоцепторов. Низкая скорость распространения ацетилхолина, играющего важную роль в процессах обработки информации, может быть компенсирована у этих детей, если они работают с радостью.

Основная проблема этих детей, на мой взгляд, не в синдроме трисомии 21, а в отчуждении от общения с другими людьми. Из-за слабости мышечного тонуса они не успевают овладеть речью в сензитивный для речевого развития период. Каждый день они сталкиваются с тем, что не могут подражать звукам других людей, и с тем, что другие люди их не понимают. Наш долг — научиться общаться с ними на доступном им уровне.

Нам удавалось научить этих детей (даже в возрасте 2 лет) общаться с помощью азбуки глухих и произносить звуки, занимаясь с ними по специальным методикам. Таким образом детям удавалось воспроизводить звучащую речь. Важно начинать такие занятия как можно раньше; после того как сензитивный период пропущен, детям сложно овладеть грамматическим строем родного языка. Именно грамматический строй языка является основой логического мышления. В то же время синдром трисомии 21 является скорее социальной, чем биологической проблемой.

Я живу в Германии. В Гамбурге открыто около 50 специальных классов для детей с синдромом трисомии 21 или с диагнозом «трудности в обучении».

Социальная интеграция этих детей — шаг в правильном направлении, но этого недостаточно. До тех пор пока эти дети исключены из процесса овладения социальным опытом, пока они не получают образования необходимого уровня, они не способны существовать самостоятельно. Какие возможности и конкретные приемы есть у учителя, чтобы помочь детям с синдромом трисомии 21 успешно овладеть знаниями.

Тезис 1

Л.С. Выготский разделил процесс развития человека на пять психологических возрастов: младенческий — от рождения до 1 года, ранний — от 1 года до

3 лет, дошкольный — от 3 до 7 лет, школьный — от 7 до 11/12 лет, подростково-юношеский возраст — от 11/12 до 18 лет.

Развитие детей имеет не линейный характер — оно проходит через различные стадии метаморфоз. В процессе психического развития дети переходят от одной качественной ступени развития к другой — от младенчества к раннему возрасту, затем к дошкольному и школьному возрасту, а затем к подростково-юношескому. Когда дети с синдромом трисомии 21 начинают учиться, учителям приходится иметь дело с ребенком иной возрастной ступени. Обычно в начале школьного возраста дети с синдромом Дауна, не получавшие специального обучения до школы, находятся на стадии развития ребенка раннего возраста. При специальном обучении они преодолевают этот разрыв за первые четыре года обучения в школе. Процесс обучения должен строиться следующим образом. Когда в учебной группе находятся дети с разным уровнем психического развития, учителю необходимо стремиться к тому, чтобы каждый ребенок смог что-то вынести из урока, специально приспособленного к его уровню развития. Ни один ребенок не должен выпадать из поля зрения учителя, и ни один ребенок не должен потерпеть полное фиаско в ходе урока. Я хотела бы привести в качестве примера план урока по чтению. Дети в I классе должны пройти букву «М» как смысловоразличительную гласную. Они едят печенье и выражают свое удовольствие традиционным одобрительным звуком «М-м-м». Эта буква вводится в рамках целого предложения «Я люблю печенье, оно замечательное». Затем дети произносят звук «М-м-м» и гладят себя по животу. Это движение руки тоже означает «Я люблю печенье». Учитель снимает детей фотоаппаратом. Затем они вместе прикрепляют фотографию в тетрадь для букв и пишут букву «М» или делают ее оттиск с помощью клише. Интеграция действия, символического действия и знака объединяет все возрастные стадии детей в группе в единый акт генезиса, происходящего на уроке. Таким образом, дети с синдромом трисомии 21 преодолевают свое отставание, не замедляя темпа развития других детей. Опыт показывает, что дети с синдромом Дауна хорошо запоминают буквы, введенные таким методом. В конце второго класса они уже могут читать и понимать незнакомый текст.

Тезис 2

Функциональные системы головного мозга являются самоорганизуемыми, т. е. аутопоэтическими, системами (У. Матурана и Ф. Варела).

Учитель не может непосредственно воздействовать на центральную нервную систему своих учеников, но он в состоянии снабдить их необходимыми средствами для адекватного управления ее

функциями. Это позволяет детям демонстрировать окружающим вполне очевидную для всех способность к рассуждению и мышлению. Кроме того, задачей учителя является ориентация детей на достижение цели и оказание конкретной помощи в ее достижении. Учитель должен иметь представление о множестве способов решения одной и той же задачи. И райский сад, и группа учеников похожи на разноцветный луг летом, а не на поле, где правильными рядами посажен турнепс. Цветы из льда возникают сами по себе, мы можем только восхищаться их красотой.

Философ И. Кант считал, что и наказание, и похвала одинаково вредны для развития ребенка. У ребенка, которого преимущественно хвалят, вырабатывается расчетливый характер, ребенок, которого часто наказывают, вырастает раблепным. Дети, которыми манипулируют учителя, оказываются лишенными способности самостоятельно рассуждать.

Когда мне было 11 лет, нас попросили слепить из глины вазу. Под моими руками ваза обрела очертание головы человека. Сходство было заметно всем вокруг. Учительница взяла вазу и подняла ее вверх. Она попросила учеников взглянуть на нее. «Посмотрите, скульптура Кристель говорит сама за себя. Не следуйте точно указаниям учителя, а слушайте своих рук, которые творят произведение искусства из глины. Все выполнили мои указания и слепили из глины вазу, т. е. подчинились моему указанию, но это не то, чего я ожидала от вас, я хочу, чтобы вы следовали за своими идеями. Все ваши вазы похожи одна на другую, но ведь вы все абсолютно разные». Творчество зависит от степени свободы человека. Это утверждение верно не только для урока по искусству, но и для любого урока.

Наш знаменитый поэт Гёте написал в «Германе и Доротее»: «Нам не дано лепить ребенка по своему усмотрению. Мы вынуждены любить его таким, каким его создал господь. Необходимо дать ему по возможности лучшее образование и предоставить право выбрать свой путь самостоятельно. У каждого ребенка свой дар, и каждому ребенку важно иметь свой особый дар и быть счастливым по-своему».

Тезис 3

Полезны только те уроки, на которых дети в состоянии сделать с учителем больше, чем смогли бы сделать без него. На каждом уроке ученики должны превзойти себя прошлого, хотя бы на шаг, т. е., как мы говорим в Германии, «стать на голову выше, чем раньше». Л.С. Выготский называл это обучением внутри зоны ближайшего развития. Обучение в зоне ближайшего развития означает не только использование адекватных методических приемов, но также установление особого отношения между ребенком и взрослым.

Развитие ребенка протекает успешно

1) если учитель и ученик отправляются в совместное путешествие с целью сделать открытие. Сожаление или отказ здесь абсолютно непродуктивны;

2) если учителю удастся раскрыть ребенку его собственные возможности. Учителю необходимо донести до ребенка, что ошибки естественны, а провала быть не может. Дети, как и взрослые должны учиться на своих ошибках;

3) если мы сами поймем, что термин «умственно отсталый» — это только выражение нашей неспособности использовать при обучении ребенка адекватные методы.

Вот что пишет Л.С. Выготский:

«Дефективные психологические структуры ребенка имеют не биологическую, а социальную природу. Только от нас зависит, будет ли глухой, слепой или умственно отсталый ребенок обладать дефективной психикой».

Learning Together

Christel Manske

Ph.D. in Philosophy, Head of the Manske Institute, Hamburg, Germany

The article shows that the main problem in children with trisomy 21 is not in the organic impairment itself, but in the estrangement from communication with other people. The term "mentally retarded" actually shows that we are not able to use adequate methods in teaching a child. The author describes the following main principles of working with children with Down syndrome: believing in child's personality and creativity, supporting his/her inner powers and potentials, taking into account his/her zone of proximal development. The article substantiates that normal children and children with trisomy 21 should study together.

Keywords: personality, mental development, trisomy 21 (Down syndrome), children with mental retardation, zone of proximal development.