

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АУТИЧНЫХ ДЕТЕЙ

Никольская О.С.,

Институт коррекционной педагогики РАО, Москва

Рубеж перехода к школьному возрасту является критическим периодом для каждой семьи, воспитывающей ребенка с нарушением психического развития. Пойдет ли ребенок в школу, удержится ли в ней, продолжится ли коррекционная работа с ним, сохранится ли надежда на улучшение его социальной адаптации в будущем?

Для семьи, воспитывающей ребенка с аутизмом, такие вопросы часто возникают вне зависимости от формального уровня интеллектуального развития ребенка, вне зависимости от сформированности его направленности быть учеником, ходить "как все" в школу, от возможного владения некоторыми учебными навыками. Трудности контакта со взрослыми и, особенно, со сверстниками, адаптации к новым условиям, произвольной организации внимания, усвоения социально правильных форм поведения и, наоборот, обилие странных для всех реакций, действий, дезорганизующих поведение других детей, часто ставят под вопрос возможность пребывания такого ребенка в школе.

Такие проблемы встают перед семьями примерно двадцати из каждых 10 тысяч детей. Именно такова частота проявления детского аутизма и сходных с ним нарушений психического развития — случаев, требующих единого образовательного подхода в обучении и воспитании.

Детский аутизм — это особое нарушение психического развития. Наиболее ярким его проявлением является нарушение развития социального взаимодействия, коммуникации с другими людьми, что не может быть объяснено просто сниженным уровнем когнитивного развития ребенка. Другая характерная особенность — стереотипность в поведении, проявляющаяся в стремлении сохранить постоянные привычные условия жизни, сопротивлении малейшим попыткам изменить что-либо в окружающем, в собственных стереотипных интересах и стереотипных действиях ребенка, в пристрастии его к одним и тем же объектам.

Это первазивное нарушение психического развития, т.е. нарушение, которое захватывает все стороны психики — сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную, эмоциональную сферы. Психическое развитие при этом не просто нарушается или задерживается, оно искажается. Меняется сам стиль организации отношений с миром, его познания. При этом характерно, что наибольшие трудности такого ребенка связаны даже не с самим усвоением знаний и умений (хотя и это достаточно трудно для многих аутичных детей), а с их практическим использованием, причем наиболее беспомощным он показывает себя именно во взаимодействии с людьми. Помочь такому ребенку, действительно, трудно.

Детский аутизм при общем типе нарушения развития внешне принимает очень разные формы. Он включает и глубоко дезадаптированного безречевого ребенка с низким уровнем умственного развития и детей с блестящей "взрослой" речью и ранним к отвлеченным областям знания, избирательной одаренностью. И те, и другие, однако, нуждаются в специальной педагогической и

психологической помощи. Знание особенностей аутичных детей поможет учителю включить их в педагогический процесс.

Рассмотрим, что чаще всего ждет аутичного ребенка в существующей системе образования. В отдельных, наиболее тяжелых случаях, связанных с глубоким нарушением умственного развития, такой ребенок сразу признается ПМПК необучаемым, и семья остается практически без помощи педагогов и психологов на все оставшееся время взросления ребенка.

В то же время опыт экспериментальной работы показывает, что даже в этих, самых тяжелых случаях при создании адекватных условий обучение ребенка возможно. Он может освоить ранее недоступные ему способы коммуникации с другими людьми, стать более адаптированным в быту, овладеть отдельными учебными приемами.

Известно, что с возрастом такой ребенок может спонтанно становиться менее аутистически отгороженным, более направленным на социальную жизнь. Таким образом, даже в том случае, если первые попытки начать обучение были неудачными, их необходимо повторять спустя некоторое время снова и снова.

Иногда подобные дети получают рекомендацию обучаться индивидуально в условиях дома по программе массовой или вспомогательной школы. В этих случаях, однако, ребенок редко получает действительно индивидуально подобранную программу коррекционного обучения. Педагоги массовой и даже специальных школ, к сожалению, как правило, не знакомы с особыми нуждами аутичных детей. Не ставятся задачи помощи ребенку в развитии его бытовой адаптации к домашней жизни, практических навыков коммуникации, в социальном развитии. Обычно педагоги просто формально курируют обучение по общим образовательным

программам, основная тяжесть которого ложится на родителей, и не задаются вопросом, будут ли когда-нибудь усвоенные ребенком знания использованы им в реальной жизни.

Кроме того, аутичный ребенок оказывается в этих условиях в ситуации искусственной изоляции, дополнительно ограничивающей его возможности социального развития. Он не видит других детей, других образцов социального поведения, перед ним не встают реальные задачи усложнения взаимодействия с миром и людьми. Надо отметить, что, как правило, он прекрасно различает ситуации реальной насущной необходимости и искусственно организованной тренировки, и научение идет результативнее в первом случае.

Третьим вариантом является возможность помещения аутичного ребенка в класс обычной массовой или специальной школы, где, опять же, условия обучения специально не приспособлены для него. Это не только затрудняет обучение, но и создает массу поведенческих проблем. Очень скоро особенности такого ребенка могут привести к решению педагогического коллектива о выведении его на индивидуальное обучение. Педагоги при этом должны знать, что часто они наносят этим травму. Аутичный ребенок испытывает огромные трудности в организации социальных контактов, но он испытывает и потребность в них. Потеря социального статуса "ученика" переживается им болезненно. Полученный отрицательный опыт затрудняет будущие попытки социальной адаптации.

Возможны, однако, и случаи, когда аутичный ребенок продолжает посещать школу и обучается в классе весь период начального или даже все время обучения в школе. К сожалению, мы вынуждены констатировать, что включение его в жизнь школы чаще носит механистический характер. Он может усвоить общие стереотипы правильного поведения и, научаясь не мешать другим,

существует рядом с ними. Лаконично, но формально правильно отвечает на вопросы учителя, может даже накапливать большие знания в отдельных областях. Знает имена учителей, соучеников, но не обращается сам к другим людям, не принимает участия в реальной жизни класса. Словом, без дополнительных педагогических усилий он не осваивает более сложные, более гибкие формы отношений с другими людьми. Даже хорошие педагоги обычно не знают, что такой внешне отстраненный ото всего ребенок на самом деле нуждается в контактах со взрослыми и сверстниками, и при адекватной работе он может больше понять в окружающем и может участвовать в жизни школы менее механистично.

При отсутствии адекватной работы с классом такой ребенок в подростковом возрасте часто проходит период отчуждения со стороны своих более благополучных одноклассников. Они могут получать удовольствие, провоцируя его на неправильное поведение. Социальная наивность такого ребенка делает его удобным объектом для таких "развлечений". Только страстная тяга учиться, быть вместе с другими позволяет ему в это время продолжать ходить в школу.

Особым случаем является ситуация одаренного аутичного ребенка. Довольно часто аутичный ребенок с высоким интеллектом не попадает в поле зрения ПМПК, более того, он легко проходит отборочные комиссии в престижные лицеи, частные гимназии. Он подкупает своих будущих учителей своей нестандартностью, увлеченностью, одаренностью, которая может проявиться в области технического конструирования или в математике, музыке, рисовании, освоении иностранных языков. Их ожидания, как правило, очень скоро перестают оправдывать себя. Кроме трудностей организации поведения выясняется, что такой ребенок предпочитает учиться сам по собственной логике и тому, чему он хочет, вне системы,

внедряемой передовой педагогической технологии. Трудности организации взаимодействия воспринимаются с раздражением, и семья часто получает отказ с формулировкой — "ваш ребенок не отвечает концепции нашей школы".

Эти случаи вызывают особое сожаление, потому что одаренность такого ребенка при терпеливой работе действительно может служить основой для развития его социальных навыков. Кроме того, они показывают, насколько даже наши лучшие педагоги направлены по преимуществу на то, чтобы наилучшим образом дать знания, насколько даже для них не существует общего контекста введения ребенка в жизнь.

Особенности психического развития ребенка с аутизмом определяют необходимость создания специальных форм организации его школьного обучения. Безусловно, для таких детей необходимо создать особый тип школы со своей программой психолого-педагогической коррекционной работы, соответствующей их особым нуждам, где сама организация среды, взаимодействия педагога и ребенка позволят максимально использовать, развить его способности к обучению и социальной адаптации.

Организация таких школ, как мы надеемся, является делом недалекого будущего. Вместе с тем уже сейчас педагоги школ, где учатся такие дети, учтя их проблемы, характер трудностей, могут помочь им и в обучении, и в организации социально адекватных форм поведения, контактов со сверстниками. Сохранить такого ребенка в школе, создать для него более адекватные условия обучения — это значит сохранить его стремление к жизни вместе с другими людьми, надежду семьи на лучшее будущее ребенка.

Аутичному ребенку жизненно необходимы социальные контакты с другими людьми, с нормальными сверстниками. Но мы должны

отметить, что это не односторонняя нужда. Точно так же и "здоровые" дети для своего нормального психического и социального развития нуждаются в контактах с другими. Организация помощи ребенку с особыми нуждами позволяет педагогу создать здоровую нравственную атмосферу жизни класса.

Остановимся на особенностях педагогического подхода к аутичному ребенку. Попробуем определить, как лучше провести его педагогическое обследование; как организовать его жизнь в школе; определить задачи, методы, содержание обучения; наладить специальную работу по социализации, усложнению и активизации его контактов с миром, организации взаимодействия с другими детьми.

Мы надеемся, что учет этих особенностей может способствовать составлению и реализации индивидуальной коррекционной педагогической программы для аутичного ребенка, обучающегося в условиях массовой, речевой или вспомогательной школы.

Педагогическое обследование аутичного ребенка

Трудности обследования аутичного ребенка связаны не только с трудностями установления эмоционального контакта, с частой невозможностью произвольно сосредоточить ребенка на задании. Нарушение психического развития определяет неоднородность, неоднозначность всех проявлений такого ребенка. Ловкий в своих движениях, он тут же проявляет крайнюю неуклюжесть в выполнении заданий, чисто произнеся длинную "глубокомысленную" фразу, он тут же затрудняется ответить на простейший вопрос, легко решая сам зрительно-пространственные задачи, он не понимает, как провести поля в тетради. Часто кажется, что такой ребенок просто не хочет контактировать с учителем. Все это, безусловно, затрудняет педагогическую оценку его уровня знаний и умений, способности к обучению. Причем возможны как недооценка, так и переоценка

возможностей ребенка. И в том и в другом случае это вредно для него.

Мы получим более адекватное представление о ребенке, если организуем ситуацию обследования более гибко, чем обычно. Учитывая его трудности в установлении контакта, неразвитость средств коммуникации, страх новой ситуации, незнакомого человека, мы должны, если это необходимо, разрешить родителям присутствовать при обследовании, просить их для начала работы принести знакомые для ребенка пособия, внешне представить обследование как привычную ситуацию, возможно как поход "в гости". Надо не торопиться с прямым обращением к ребенку, дать ему время освоиться, проявить собственную инициативу в контакте.

Учитывая трудности произвольной организации ребенка, трудности взаимодействия с ним: нестойкость объединения внимания на общем со взрослым объекте, неспособность к гибкому диалогу (речевому и действенному); жесткость, ригидность всей его линии поведения, желательны найти индивидуально необходимое именно этому ребенку сочетание прямых, произвольных и опосредованных способов организации. Прямое обращение учителя, вербальная инструкция должны вводиться очень осторожно, особенно в начале обследования. Большой упор должен делаться на опосредованную организацию ребенка с помощью среды, когда сама структура пространства, инструмент, игрушка провоцируют его на выполнение задания.

Прежде всего мы обычно даем ребенку возможность проявить себя в ситуации, хорошо организованной зрительным полем, — в невербальных задачах дополнения, соотнесения, сортировки, конструирования, в них такой ребенок может иметь успех. Подключившись к этой деятельности, педагог может оценить

способность ребенка подражать, использовать подсказку, принимать другие виды помощи, устанавливать вербальное взаимодействие, произвольно выполнять указание учителя.

В случае обследования аутичного ребенка с хорошо развитой речью, особой интеллектуальной направленностью такую произвольно структурирующую взаимодействие роль могут играть стереотипные интересы самого ребенка. Педагог часто сталкивается со стереотипной одержимостью ребенка определенной темой (это может быть схема линий метро, или устройство бытового электроприбора, или раздел ботаники), когда он, "оседлав своего конька", не учитывая интересы собеседника, снова и снова возвращается к ней, проговаривает одно и то же, радуется одному и тому же, задает одни и те же вопросы, ждет одних и тех же ответов.

Используя стереотипный интерес для объединения внимания с ребенком, педагог может постепенно подойти к изучению возможности усложнения взаимодействия. В этих случаях важна как оценка самого интеллектуального уровня стереотипного интереса ребенка, накопленных им в русле этого интереса знания, так и оценка заинтересованности в собеседнике, возможности учета его реакций, восприятия новой информации — возможности организации диалога.

Для адекватной оценки возможностей ребенка необходимо четко различать его достижения в спонтанных проявлениях, стереотипных интересах и результатах, полученных при попытке произвольной организации такого ребенка, в его действиях по просьбе учителя. Результаты могут чрезвычайно различаться. Моторно ловкий в своих спонтанных движениях, такой ребенок может испытывать чрезвычайные трудности в повторении движения по просьбе; спонтанно чисто произнеся фразу, он может продемонстрировать смазанную, аграмматичную речь при необходимости ответить на

поставленный вопрос. Дело не в том, что он не хочет, он действительно не может повторить свои достижения произвольно.

Результаты, полученные в ситуации произвольной организации, отражают существующие в настоящее время возможности обучения, социальной организации ребенка. Достижения ребенка в его спонтанной деятельности, в русле его стереотипных интересов дают нам информацию о возможных направлениях коррекционной работы.

Сложность оценки коррекционной работы с аутичным ребенком заключается еще и в том, что он с трудом переносит выработанный навык в другую ситуацию, во взаимодействие с другим человеком. Он не может самостоятельно и свободно использовать свои знания и умения в реальной жизни. С одной стороны, это значит, что, отработав какой-то навык в условиях школы, педагог должен проследить, как он переносится в другие условия, и при необходимости провести дополнительную работу дома. С другой стороны, педагог должен внимательно отнестись к информации родителей о том, к чему ребенок способен в домашних условиях, и, по возможности, организовать специальную работу по перенесению полезных умений ребенка в ситуацию школы.

Пространственно-временная организация аутичного ребенка в школе

Трудности аутичного ребенка в произвольной организации себя в пространстве и времени, трудность активного диалога с миром, невозможность уверенно чувствовать себя в ситуации, развитие которой непредсказуемо, — все это делает необходимым специальную работу по организации его жизни в школе. Необходимо помочь ребенку в создании устойчивого адекватного стереотипа школьного поведения.

Во-первых, это касается помощи в освоении пространства школы. Растерянность, тревога ребенка уменьшатся, если он четко усвоит свое основное место занятий, и что он должен делать во всех других местах школы, где он бывает. Как правило, для этого нужна специальная терпеливая работа. В некоторых случаях возможно использование схемы, плана школы. Сохранение постоянства в пространственной организации жизни ребенка в школе поможет избежать многих поведенческих проблем.

Во-вторых, такому ребенку необходима помощь в организации себя во времени. Ему необходимо усвоение особенно четкого и стабильного расписания каждого текущего школьного дня с его конкретным порядком переключения от одного занятия к другому, приходом в школу и уходом домой, порядком этих дней в школьной неделе, ритм рабочих дней и каникул, праздников в течение школьного года.

Планируя занятия такого ребенка, необходимо помнить о его высокой психической пресыщаемости, легком физическом истощении. Поэтому для него важно организовать индивидуальный адаптированный ритм занятий, возможность своевременного переключения и отдыха. Это можно сделать даже в условиях работы в классе, спланировав для такого ребенка возможность временно выйти из общего ритма и прослушать с помощью плеера определенный текст, музыкальный отрывок, а затем вернуться к общим занятиям.

Чем глубже аутистическая дезадаптация ребенка, тем более развернутой должна быть помощь в освоении этих расписаний, тем детальнее должны быть они проработаны, тем конкретнее, нагляднее должны быть их формы. И во всех случаях это должно лично адресоваться ребенку, присутствовать в его дневнике, отдельной записной книжке или висеть на стене рядом с партой ребенка,

состоять из понятных ему обозначений — рисунков, фотографий или надписей.

Необходимо учесть, что такого ребенка надо учить, как использовать расписание. В результате такой работы может значительно улучшиться самоорганизация, уменьшиться "поведенческие" проблемы, связанные с импульсивностью, отвлекаемостью, трудностями переключения. Новые занятия, вводимые как дополнение, развитие устойчивого порядка расписания легче воспримутся таким ребенком, обычно отвергающим любые попытки перемен.

Особенности организации процесса обучения аутичного ребенка

Трудности произвольного сосредоточения, концентрации внимания на совместной деятельности, подражания определяют особую тактику в организации самого процесса обучения. В произвольно организованной ситуации такому ребенку трудно все: он моторно неловок, не схватывает схему движения по показу, с трудом усваивает последовательность необходимых действий, "не видит" рабочего пространства страницы, не может распределить, скоординировать свои движения в нем. Он старается отвечать как можно более свернуто, эхоталично, так, чтобы только обозначить ответ, теряет сообразительность даже в тех областях, где самостоятельно действует успешно. Такой ребенок практически неспособен преодолевать трудности. Малейший сбой может спровоцировать его отказаться от дальнейших попыток работы.

С одной стороны, здесь, как и в работе с маленьким ребенком, с дошкольником очень важно максимально использовать возможность произвольного обучения, усвоения новой информации, новых умений в необязательной ситуации, в игровой форме, когда образец

нового умения, новая речевая форма, новое знание даются ребенку точно в тот самый необходимый момент, когда он нуждается в нем. В этом случае ребенок чаще получает возможность самостоятельно использовать усвоенное, может переносить навык в другой контекст.

Конечно, в основном такая работа должна организовываться дома, в ситуации внеклассных контактов с ребенком, и ее приемам должны обучаться прежде всего его близкие, те, кто все время находится рядом с ним. В то же время ее доля может быть велика и в школе, не только на перемене, но и в классе. Особенно это касается обучения навыкам социального поведения, коммуникации со сверстниками и взрослыми: отработка возможности обратиться с просьбой, задать вопрос, самому ответить на приветствие, обращение.

С другой стороны, необходима упорная работа по развитию возможности произвольной организации такого ребенка. Мы знаем, что вне произвольной организации невозможно нормальное развитие высших психических функций человека. Вопрос, насколько мы научим аутичного ребенка собственно учиться, является вопросом, насколько мы сможем преодолеть искажение его психического развития. Для того чтобы аутичный ребенок получил возможность постепенно освоить ситуацию обучения, она должна быть максимально структурирована.

С ребенком (с помощью расписания) должна быть специально проработана последовательность подготовки к учебному дню, к уроку, если необходимо, составлена наглядная схема организации рабочего пространства, набора необходимых учебных материалов, последовательность подготовительных действий.

В самом обучении, так же как и в ситуации обследования, важно дозировать применение прямой вербальной инструкции и

максимально использовать опосредованную организацию ребенка структурированным пространством: разметкой парты, страницы, наглядным указанием направления движения, включением в задание моментов, когда сам учебный материал организует действие ребенка — завершение уже начатого действия, дополнение недостающей детали, сортировка по образцу и т.п. Последовательность операций тоже должна быть представлена ребенку наглядно.

В связи с трудностью подражания, переформулировки на себя схемы действия (предлагаемого ребенку по показу) большое значение в обучении приобретает непосредственная физическая помощь в организации действия: взрослый начинает работать руками ребенка. Постепенно, с усвоением схемы действия физическая помощь уменьшается и увеличивается роль вербальной регуляции.

Для нормального ребенка или ребенка с простым отставанием в умственном развитии возможен и даже плодотворен путь освоения сначала отдельных элементов обрабатываемого умения и последующее соединение их в целое осмысленное действие. Так к навыку чтения педагог ведет ребенка через освоение букв, работу со слогами, достижение возможности складывать слоги в слова, слова в фразы. Писать ребенок обучается, освоив написание отдельных элементов букв и только затем — самих букв, слов и фраз. Для ребенка с аутистическим развитием такой путь может оказаться непродуктивным. Для него проще путь не от части к целому, а от целого к проработке его частей.

Это характерный для него путь развития. Конечно, в норме существуют и дети, для которых в познании мира в большей степени характерно движение от части к синтезу целого, и дети, идущие от целого образа к его частности. Аутичный ребенок представляет здесь патологически крайний вариант. Например, когда такой ребенок в

раннем возрасте начинает усваивать речь, он схватывает ее целыми блоками и долго использует их не меняя, в том виде, в котором получил. Он может просить есть или отказываться идти гулять с помощью цитат из какого-нибудь детского стихотворения.

Если же он освоит сначала буквы или слоги, то в тексте будет стереотипно выделять только их. Разрушить эту ригидную установку и привлечь его внимание к слову будет очень трудно. Точно так же ребенок может легко усвоить порядковый счет, ряд музыкальной гаммы, но нарушить этот ряд и навсегда усвоенный порядок и перейти к счетным операциям, проигрыванию музыкальной мелодии ему будет очень трудно.

Таким образом, необходимо учитывать, что, когда мы учим чему-нибудь аутичного ребенка, мы должны сразу, без промежуточных этапов дать ему образец, готовый к использованию: идти к чтению через отработку глобального узнавания простых слов, к письму через освоение сразу написания целых букв и слов; обучать арифметике, сразу начиная с простейших счетных операций.

Остановимся специально на неспособности аутичного ребенка преодолевать трудности: при малейшем затруднении, неуверенности в успехе он отказывается от работы. Неудача может провоцировать возникновение поведенческих проблем — углубление аутизма, проявление негативизма, агрессии, самоагрессии. Мы предлагаем здесь следующий педагогический прием: сначала педагог помогает ребенку выполнить новое задание и создает у него впечатление успеха, убеждение, что это он уже может делать. Лишь после этого начинается собственно работа обучения новому навыку, но представляется она как совершенствование того, что ребенок уже может делать.

Смысловое структурирование жизни ребенка в школе

Следующий важный момент, который мы обязаны учесть, работая с аутичным ребенком, — это его трудности в понимании смысла, всего происходящего вокруг него. Это далеко не просто дефект его интеллектуального развития. Причины лежат глубже, скорее, мы имеем здесь дело с нарушением развития базальных аффективных механизмов, организующих его ориентировку в окружающем мире, активную гибкую адаптацию в нем. Это нарушение развития механизмов базальной аффективной сферы может препятствовать развитию способности познавать мир, реализации его интеллектуальных возможностей. И даже формально интеллектуально нормальный аутичный ребенок должен специально учиться тому, что обычным и даже большинству умственно отсталых детей дается "даром".

Во всех тестах, оценивающих его психическое развитие, аутичный ребенок показывает наихудшие результаты именно в заданиях, оценивающих понимание им социальных смыслов. Понятно, что такие дети демонстрируют низкую компетентность в тестах на социальную осведомленность, ведь они живут изолированно и не участвуют в общей жизни. Но тесты подтверждают, что дело обстоит сложнее и такие дети действительно затрудняются в понимании самых простых жизненных смыслов.

Аутичный ребенок может достичь даже большего успеха, чем его нормальный сверстник, например, в составлении бессмысленного геометрического узора. Но нормальный ребенок тут же получает преимущество, если предлагаемая ему картинка становится осмысленной, — начинает изображать "кошечку" или "корову". Введение смысла в задание не улучшает результатов аутичного ребенка. И в старшем возрасте он может прекрасно работать с

кубиками Коса, но затрудняется в составлении простейшей истории в картинках.

Без специальной коррекционной работы аутичные дети могут не замечать смысла происходящих вокруг них событий, если они, конечно, не затрагивают их стереотипного жизненного ритуала, не нарушают его, в этом случае они всегда реагируют на них отрицательно. Они не понимают смысла обычных детских игр, им может быть безразличен проигрыш и выигрыш, они не понимают чувств других, людей, не учитывают, что другие тоже думают, чувствуют, имеют свои интересы, вообще тоже являются живыми существами.

Это не значит, что такой ребенок индифферентен по отношению к другим людям, не получает удовольствия от контакта с близкими, не страдает от разлуки с ними. Привязанность к другому человеку может существовать и даже быть очень сильной, но это, как правило, еще очень примитивная симбиотическая привязанность ради себя, как к условию выживания, поддержания комфортного эмоционального самочувствия.

Развитие способности аутичного ребенка адекватно оценивать смысл происходящего и организовывать поведение в соответствии с этим смыслом требует специальной работы. Среда, в которой живет и учится аутичный ребенок, должна иметь максимально проработанную смысловую структуру. Конечно, она должна отвечать индивидуальным возможностям ребенка к восприятию этих смыслов (они должны быть определены психологом, работающим с ребенком).

Это, наверное, важно для каждого ребенка. Но для аутичного это важно особенно, как необходимейшее условие его коррекционного обучения. С ним ничто не должно происходить механически. Расписание составляется для него прежде всего осмысленно связно,

много раз проговаривается, обсуждается. Любое его действие планируется для чего-то, что будет очень хорошо; любое совершающееся действие тоже комментируется, осмысливается; потом к нему возвращаются и оно оценивается снова с точки зрения его смысла, пользы, радости, которую оно всем доставило.

Любой навык осваивается осмысленно, для непосредственного практического использования в жизни сейчас или потом, в будущем, когда ребенок вырастет. Так, читать можно научиться по текстам, специально составленным для каждого ребенка его родителями с напоминанием о чем-то личном, пожеланием, похвалой; научиться писать — записывая задание, рассказ родителям о том, что происходило с ребенком в школе; считать — моделируя ситуации практической необходимости совершить математический расчет.

В противном случае такой ребенок, даже усвоив знания, овладев навыками, никогда не получит возможности использовать их практически. Очень точно и горестно сформулировала это одна из сотрудничавших с нами матерей, активно обучавшая своего ребенка и успешно прошедшая с ним программу массовой школы. Она сказала: "Мой сын усвоил все, что необходимо по программе, он правильно ответит на вопросы экзаменатора, но мне кажется, что мы засунули эти знания в какой-то мешок, из которого он их никогда не достанет сам". И дело не в том, что этот ребенок занимался по сложной программе массовой школы. То же самое происходит и с теми, кто учится во вспомогательной школе. Вне зависимости от уровня своего умственного развития аутичные дети без специальной работы не начинают практически использовать свои достижения.

Такие дети должны получить помощь в осознании того, что они любят и не любят, к чему привыкли, что им хочется изменить, что такое хорошо и что такое плохо, чего от них ждут другие люди, где

границы их возможностей. Все это они могут усвоить, только подробно проживая, сопереживая все возникающие жизненные ситуации вместе с близким взрослым — родителем, учителем.

Для этого очень важен развернутый эмоциональный подробный комментарий взрослого: с одной стороны, это эмоциональная фиксация взрослым всего того, что происходит с ребенком, того, что он видит, слышит, ощущает, желает, возможно, может вспомнить в связи с происходящим; с другой стороны, это заражение ребенка вынесенной наружу, дезавтоматизированной собственной ориентировкой взрослого в происходящем. Педагог должен отчасти уподобиться восточному певцу, который поет о том, что видит, что переживает сейчас, и матери, которая, разговаривая со своим годовалым ребенком, также комментирует, окрашивает для него окружающий мир.

При этом комментарий должен содержать и информацию о собственных переживаниях взрослого, его оценках, заботах, сомнениях, трудностях выбора, дающих возможность ввести ребенка во внутренний мир другого человека. Часто полезно бывает создать особую общую заботу, направленность на помощь кому-то третьему, возможно, соученику, который нуждается в этом.

Здесь возникает вопрос, особенно он касается аутичных детей со значительным отставанием в умственном развитии: насколько они способны понять такой подробно развернутый речевой комментарий, не полезнее ли для них получать строго дозированную простую инструкцию.

Отвечая на этот вопрос, мы должны развести собственно задачу обучения ребенка новому навыку и задачу общей смысловой организации поведения. В первом случае, как мы уже говорили, ситуация обучения должна быть максимально организована в помощь

овладению навыком, и здесь, конечно, речевая инструкция должна быть дозирована и упрощена, содержать только самые существенные указания к действию. Во втором случае нам важно общее усвоение ребенком смысла происходящего, и здесь важен уже весь речевой контекст с информацией, которая дается и через слово, и через просодические характеристики речи и, прежде всего, ее смысловые ударения, интонации.

Известно, что в раннем возрасте первое выделение смысловых единиц речи, предшествующее их фонематическому анализу, происходит с помощью освоения интонационной структуры. Мать, разговаривая с младенцем, заботится сначала не о понятности ему отдельных слов, а о ясности интонации. Здесь нам тоже прежде всего важна передача ребенку общего смысла ситуации, значит, мы нуждаемся в развернутой, интонационно насыщенной речи.

Чем мы должны заниматься с аутичным ребенком

Как уже говорилось, аутичного ребенка надо учить практически всему. Он должен научиться не только всему тому, чему учат в школе других детей, но и многому другому, тому, что дети с нормальным психическим развитием узнают сами в раннем возрасте. Для него важно само введение его в смыслы человеческой жизни, в социальную жизнь, усвоение роли "ученика", стереотипа школьного поведения, постепенное развитие возможности произвольного взаимодействия с другими людьми.

Содержанием его может быть и обучение навыкам коммуникации и бытовой адаптации, школьным навыкам, расширение знаний об окружающем мире, других людях. Чем больше он усваивает таких навыков, тем более структурно разработанной, устойчивой становится его социальная роль, разнообразными стереотипы школьного поведения.

Для него важны все школьные предметы, но акценты в подаче учебного материала здесь во многих случаях должны быть несколько изменены. Программы обучения должны быть индивидуализированы. Это связано как с индивидуальными трудностями, так и с индивидуальными стереотипными интересами таких детей. Как мы уже упоминали, первое взаимодействие с такими детьми может строиться именно на основе их стереотипных интересов.

Стереотипные интересы часто связаны с избирательной одаренностью таких детей. Как уже говорилось, она может проявляться в особой музыкальности, способности к рисованию, счетным операциям, конструированию, возможности освоения иностранных языков, накопления энциклопедических знаний в отдельных областях.

Конечно, эти способности проявляются в русле спонтанной деятельности таких детей. Произвольное взаимодействие, обучение и здесь связано с огромными трудностями, кажется, что ребенок в это время лишается всех своих способностей. И все же гибкий, терпеливый учитель имеет здесь больше шансов на успех. Если ребенок проходит период произвольной отработки основных технических навыков и эмоционального освоения смыслов деятельности, индивидуальная одаренность, свобода, неординарность проявлений возвращаются к нему.

Таким образом, программа обучения аутичного ребенка должна быть разработана индивидуально и должна строиться на основе его избирательных интересов и способностей. Вместе с тем существуют общие трудности, определяющие общие акценты работы. Так, для всех, даже для высокоинтеллектуальных аутичных детей огромной проблемой является освоение навыков бытового самообслуживания. Беспомощность в простейших бытовых ситуациях может

провоцировать тяжелые нарушения поведения: негативизм, агрессию, самоагрессию.

Конечно, освоение навыков бытовой адаптации, самообслуживания должно идти в основном дома, но школа в этом случае не должна оставаться в стороне от этой работы. Моменты школьного дня, когда ребенок раздевается и одевается, приходя в школу и уходя из нее, переодевается на физкультуру, завтракает в столовой, должны рассматриваться как ситуация обучения. В соответствии с этим они должны быть четко педагогически структурированы.

Работа по улучшению бытовой адаптации должна идти в тесном взаимодействии с родителями. То, чему ребенок учится в школе, должно переноситься домой, как и его домашние достижения должны использоваться в школе. Это не происходит само собой, потому что аутичный ребенок, как мы уже отмечали, ригидно связывает навык с местом и человеком, с которым этот навык был отработан. Поэтому при возникновении трудностей для облегчения переноса возможна временная работа с навыком родителей в школе и педагога дома.

Большое значение имеет освоение ребенком учебных навыков чтения, письма, счета. Эти навыки становятся новыми средствами коммуникации, новыми каналами получения информации о мире, взаимодействия с другими людьми. Как правило, аутичный ребенок чрезвычайно гордится этими достижениями, переживает, если у него возникают трудности.

Мы имеем опыт, что изучение таким ребенком иностранного языка может активизировать его коммуникацию, стимулировать развитие ее форм, включить его в контакты со сверстниками. В ситуации начала изучения языка он оказывается в более равном положении с одноклассниками — они тоже могут пользоваться только

немногими стереотипными формами речи. И здесь аутичный ребенок становится более активным, включается в отработку обращений, диалогов, легче усваивает новые речевые формы.

Для него очень важны учебные предметы, которые расширяют его знания об окружающем мире и других людях. В начальной школе это чтение, природоведение, история, потом предметы гуманитарного и естественного циклов. Здесь, как и везде, ему нужны не формальные знания, а их связь с его реальной личной жизнью. Если для ребенка с обычным отставанием в умственном развитии такая связь с непосредственным жизненным опытом важна для облегчения понимания отвлеченных знаний, то здесь, наоборот, идущее от учителя осмысление законов окружающего мира, мира других людей может стимулировать адекватное осознание, проработку вместе с ребенком его личных отношений с миром и людьми.

Особенно важными нам представляются занятия такого ребенка литературой, сначала детской, потом классической. Необходимо медленное, тщательное, эмоционально насыщенное освоение заложенных в этих книгах художественных образов людей, обстоятельств, логики их жизни, осознание их внутренней сложности, неоднозначности внутренних и внешних проявлений, отношений между людьми. Это способствует улучшению понимания себя и других, уменьшает одноплановость восприятия мира, стремления все делить на черное и белое, развивает чувство юмора. Понятно, как все это важно для социализации такого ребенка, его эмоциональной стабилизации.

Физические упражнения, как известно, могут и поднять общую активность ребенка и снять его патологическое напряжение. И то и другое актуально. Известно, что такой ребенок в большинстве случаев испытывает огромные трудности на всех уровнях организации

моторного действия: нарушения тонуса, ритма, координации движений, распределения их в пространстве. Все эти трудности становятся особенно явными в ситуации произвольной организации ребенка. Ему необходима специальная индивидуальная программа физического развития, сочетающая приемы работы в свободной, игровой и четко структурированной форме.

С возрастом все большую ценность для такого ребенка приобретают занятия спортом. Именно здесь он получает возможность усложнить свое понимание смысла происходящего, научиться понимать, что такое выигрыш и проигрыш, адекватно переживать их, упорно стремиться к победе и не падать духом при поражении, научиться взаимодействовать с другими детьми, чувствовать себя членом команды.

Мы хотим подчеркнуть, что учитель физкультуры может сделать чрезвычайно много для такого ребенка, не только для его физического, но и для эмоционального, личностного развития. Необходимо только помнить, что на занятии физкультурой такой ребенок находится, может быть, в самом уязвимом положении, наиболее невыгодно отличается от своих одноклассников, легко может почувствовать себя безнадежно неспособным, стать объектом насмешек. Хороший педагог, однако, найдет возможность поддержать его, создать в классе атмосферу симпатии и взаимопомощи.

Уроки труда, рисования, пения в младшем возрасте тоже могут сделать очень много для адаптации такого ребенка в школе. Прежде всего именно на этих уроках аутичный ребенок может получить первые впечатления того, что он работает вместе со всеми, понять, что его действия имеют реальный результат. Это очень важно для него.

Учитывая неловкость рук такого ребенка, мы должны подбирать для него задания так, чтобы он чувствовал в них свою состоятельность, чтобы работа не была особенно трудной, а эффект был ярким. Особой проблемой могут стать импульсивные действия такого ребенка, уничтожение им результата своей работы — внезапное стремление порвать рисунок и т.п. Мы не будем здесь трактовать их, заметим только, что уже через секунду ребенок обычно горько жалеет о том, что сделал. Чтобы не допустить подобного, учитель должен немедленно после окончания работы забрать рисунок или поделку, поставить ее в безопасное место — на полку, повесить на стену, но так, чтобы все могли видеть ее, радоваться вместе с ребенком его успеху.

Организация взаимодействия аутичного ребенка с учителем и детьми

Социализация такого ребенка, преодоление им трудностей обучения, конечно, происходит на основе установления эмоционального контакта, личной связи учителя с ребенком. Именно благодаря тому, что учитель уже видит в ребенке "хорошего ученика", он будет пытаться соответствовать этим представлениям.

Для такого ребенка прежде всего важны личные отношения. Он может долго не воспринимать инструкций, даваемых классу фронтально. Это постепенно изменится, но сначала это не должно раздражать учителя. Надо только помнить, что такой ребенок должен сидеть рядом и дополнительно к общей инструкции необходимо обратиться к нему лично. Часто бывает достаточно одного слова, взгляда, улыбки или прикосновения, и ребенок включается в общую работу.

Желательно, чтобы учитель создал ребенку хорошую репутацию в глазах одноклассников. Он, как правило, достаточно странен в своих

спонтанных проявлениях, в неловких попытках установить контакт и легко может произвести плохое впечатление. На уроках учитель может продемонстрировать его сильные стороны: серьезные знания, одаренность в отдельных областях, подчеркнуть свою симпатию к нему.

Неформальные контакты на перемене тоже по возможности должны быть организованы. Для такого ребенка очень важно иметь возможность быть рядом с доброжелательными сверстниками, наблюдать за их играми, слушать их разговоры, пытаться понять их интересы, отношения. С ним надо специально проговаривать, обсуждать возникающие ситуации.

Позже очень важно сохранить для такого ребенка возможность участвовать в общих экскурсиях, организации концертов, классных спектаклей, праздничных вечеров, присутствовать при общих дискуссиях, даже при невозможности активного участия в них. Очень много такому ребенку дает участие в походах. От создания стереотипа школьной жизни к более гибким формам социального поведения.

До сих пор мы все время говорили о разработке социально адекватного стереотипа школьной жизни. Стереотипа, в котором ребенок осмыслил бы свою роль и чувствовал бы себя уверенно, мог предвидеть развитие событий, был бы вооружен адекватными способами реагированиями, понимал, чего от него ждут другие, и мог выразить свои желания. Это снимает большую часть поведенческих проблем, открывает ребенку возможность учиться. Вместе с тем мы понимаем, что невозможно разработать стереотипы на все случаи жизни, а малейший сбой стереотипа снова делает такого ребенка уязвимым.

Мы пришли к выводу, что путь здесь лежит не через ломку стереотипа поведения, а через его развитие. Чем детальнее

разработан стереотип поведения, чем более в нем проработаны варианты: "если будет так, то мы поступим так", тем более гибким становится и поведение ребенка.

Конечно, надо учитывать, что такое развитие жизненного стереотипа — это кропотливая работа многих лет, освоение временно-пространственных, смысловых отношений, овладение многими полезными навыками.

В большинстве своем поведенческие проблемы снимаются при правильной организации жизни ребенка. Однако он не застрахован от них в случае неожиданной ломки стереотипа его жизни, неадекватных требований или даже при особой усталости, астении, соматическом заболевании. Они могут проявиться как тревожность, появление более жесткой стереотипности в поведении, страхов, особых стереотипных движений, агрессии и самоагрессии. Нельзя бороться отдельно со страхами и тревогой, запрещать ребенку раскачиваться или трясти руками, объяснять ему, что он ведет себя недопустимо — это скорее всего просто не поможет.

Справиться с этим можно только при условии понимания, что все это — маркеры общего состояния ребенка, того, как он справляется с ситуацией. В этом случае необходимо проверить и физическое состояние ребенка, посоветоваться с лечащим врачом о допустимых нагрузках и оценить адекватность требований к ребенку, обеспеченность его стереотипом школьной жизни.

Таковы, по нашему мнению, общие особенности педагогического подхода к обучению аутичного ребенка. Конечно, все это должно было бы быть освещено более подробно. Аутичный ребенок может иметь разную степень нарушения психического развития, разные формы дезадаптации, разные проблемы в обучении. Мы выделяем четыре группы таких детей, для которых актуальны разные задачи, методы и

<http://childrens-needs.com/>

содержание обучения. О них мы надеемся поговорить в следующий раз.