

Ольга Сергеевна Никольская Елена Ростиславовна Баенская Мария Михайловна Либлинг Аутичный ребенок. Пути помощи

Светлой памяти Клары Самойловны Лебединской

От авторов

Детский аутизм – достаточно распространенное явление, встречающееся не реже, чем слепота или глухота. Но, к сожалению, это особое нарушение психического развития недостаточно известно в нашей стране даже профессионалам, и семьи, имеющие аутичных детей, зачастую годами не могут получить квалифицированную помощь. Нередки случаи, когда родители вынуждены сами ставить диагноз и сами, практически без всякой профессиональной поддержки, начинать и годами вести самоотверженную борьбу за ребенка. Это заставляет нас адресовать данную книгу всем, кто так или иначе причастен к коррекционной работе – семье, учителям и воспитателям, дефектологам и логопедам, детским психиатрам и даже педиатрам, – ведь детские врачи первыми начинают отвечать на тревожные вопросы родителей.

Встретить такого ребенка может каждый человек, который постоянно имеет дело с детьми. Детский аутизм проявляется в очень разных формах, при различных уровнях интеллектуального и речевого развития, поэтому ребенка с аутизмом можно обнаружить и в специальном, и в обычном детском саду, во вспомогательной школе и в престижном лицее. И всюду такие дети испытывают огромные трудности во взаимодействии с другими людьми, в общении и социальной адаптации и требуют специальной поддержки. Однако вместо этого они часто встречают непонимание, недоброжелательство и даже отторжение, получают тяжелые душевные травмы.

Очень важна информированность общества о проблемах детского аутизма. Аутичный ребенок внешне может производить впечатление просто избалованного, капризного, невоспитанного, и непонимание, осуждение окружающих на улице, в транспорте, в магазине сильно усложняет положение и его самого, и родителей. В результате у них рождается стремление «противостоять всему миру», рвутся дружеские связи, растет страх перед появлением в общественных местах – т.е. формируется вторичная аутизация всей семьи.

При отсутствии своевременной диагностики и адекватной помощи, доброжелательной и грамотной поддержки окружающих бо́льшая часть таких детей в итоге признается необучаемой и не адаптируется социально. В то же время, в результате своевременно начатой упорной коррекционной работы, возможно преодоление аутистических тенденций и постепенное вхождение ребенка в социум. В разном темпе, с разной результативностью, но каждый аутичный ребенок может постепенно продвигаться ко все более сложному взаимодействию с людьми, и каждый серьезный шаг на этом пути доставляет огромную радость и удовлетворение ему и его близким. Нередко успешной социализации способствует особая одаренность ребенка в какой-либо сфере: это может быть, например, «врожденная» грамотность, способность к музыке, рисованию, техническому конструированию.

В этой книге мы попытались дать сведения и рекомендации, необходимые для организации адекватной помощи аутичным детям. В основной части книги рассматривается собственно синдром раннего детского аутизма, излагается современное понимание специфики этого нарушения психического развития, дается представление о проблемах аутичного ребенка и его семьи, приводится психологическая классификация, позволяющая различать качественно разные типы аутизма, предлагаются подходы к диагностике и психологической коррекции, воспитанию и обучению аутичных детей.

Наш взгляд – это взгляд психологов, много лет занимающихся данной проблематикой. Адресуясь к читателям-профессионалам – нашим коллегам психологам и педагогам, хотелось бы выразить надежду, что полученные ими знания о детском аутизме будут применены не только для диагностики и разовых консультаций, но и для реальной систематической помощи ребенку.

Ценный материал для настоящей книги предоставили наши сотрудники М.Ю. Веденина и О.Н. Окунева (раздел «Развитие социально-бытовых навыков»), Н.Б. Заломаева (Приложение 1) и специалист Центра лечебной педагогики И.Ю. Захарова (Приложение 2). В Приложениях отражен опыт педагогов, работающих с такими детьми, которых другие специалисты посчитали бы, возможно, «необучаемыми».

Для того чтобы облегчить неспециалисту чтение данной книги, мы включили в ее состав «Краткий словарь специальных терминов».

Читатели, решившие начать более подробное знакомство с исследованиями в области раннего детского аутизма, могут воспользоваться помещенной в конце книги библиографией.

В заключение хотелось бы выразить свою глубокую признательность всем друзьям и коллегам из Центра лечебной педагогики, оказывавшим нам поддержку и помощь на протяжении всей работы над настоящей книгой, и прежде всего – Р.П. Дименштейну, О.А. Герасименко, Ю.В. Липес. Появление первого издания книги было бы невозможно без заинтересованного участия издательства «Теревинф» и лично М.Е. Пекарской и А.Г. Яковлева. Особую благодарность за неоценимый труд мы приносим Д.В. Щедровицкому, помогавшему нам при обработке большей части текста.

Благодарим также родителей, позволивших опубликовать рисунки своих детей. Мы надеемся, что эти рисунки позволят читателю ближе соприкоснуться с внутренним миром аутичных детей, почувствовать их желание учиться, быть вместе с другими людьми.

Детский аутизм: введение в проблему

Странный ребенок

Под аутизмом в широком смысле понимается обычно явная необщительность, стремление уйти от контактов, жить в своем собственном мире. Неконтактность, однако, может проявляться в разных формах и по разным причинам. Иногда она оказывается просто характерологической чертой ребенка, но бывает вызвана и недостаточностью его зрения или слуха, глубоким интеллектуальным недоразвитием и речевыми трудностями, невротическими расстройствами или тяжелым госпитализмом (хроническим недостатком общения, порожденным социальной изоляцией ребенка в младенческом возрасте). В большинстве этих очень разных случаев нарушения коммуникации оказываются прямым и понятным следствием основной недостаточности: малой потребности в общении, трудностей восприятия информации и понимания ситуации, болезненного невротического опыта, хронического недостатка общения в раннем детстве, невозможности пользоваться речью.

Существует, однако, нарушение общения, при котором все эти трудности связаны в один особый и странный узел, где сложно разделить первопричины и следствия и понять: не хочет или не может ребенок общаться; а если не может, то почему. Такое нарушение может быть связано с синдромом раннего детского аутизма.

* * *

Родителей чаще всего тревожат следующие особенности поведения таких детей: стремление уйти от общения, ограничение контактов даже с близкими людьми, неспособность играть с другими детьми, отсутствие активного, живого интереса к окружающему миру, стереотипность в поведении, страхи, агрессия, самоагрессия. Могут также отмечаться нарастающая с возрастом задержка речевого и интеллектуального развития, трудности в обучении. Характерны сложности в освоении бытовых и социальных

навыков.

Вместе с тем близкие, как правило, не сомневаются в том, что их внимание, ласка нужны малышу даже в том случае, когда они не могут успокоить и утешить его. Они не считают, что их ребенок эмоционально холоден и не привязан к ним: случается, что он дарит им мгновения удивительного взаимопонимания.

В большинстве случаев родители не считают своих детей и умственно отсталыми. Прекрасная память, проявляемые в отдельные моменты ловкость и сообразительность, внезапно произносимая сложная фраза, незаурядные познания в отдельных областях, чувствительность к музыке, стихам, природным явлениям, наконец просто серьезное, умное выражение лица – все это дает родителям надежду, что ребенок на самом деле «все может» и, по словам одной из мам, «его надо только немного подправить».

Однако, хотя такой ребенок действительно многое может понять сам, привлечь его внимание, научить чему-нибудь бывает крайне трудно. Когда его оставляют в покое, он доволен и спокоен, но чаще всего не выполняет обращенные к нему просьбы, не откликается даже на собственное имя, его сложно втянуть в игру. И чем больше его тормозят, чем больше с ним стараются заниматься, снова и снова проверяя, действительно ли он может говорить, действительно ли существует его (время от времени проявляемая) сообразительность, тем больше он отказывается от контакта, тем более ожесточенными становятся его странные стереотипные действия, самоагрессия. Почему же все его способности проявляются только случайно? Почему он не хочет пользоваться ими в реальной жизни? В чем и как ему надо помочь, если родители не чувствуют себя способными его успокоить, уберечь от страха, если он не хочет принимать ласку и помощь? Что делать, если усилия организовать жизнь ребенка, научить его оканчиваются тем, что только ожесточают взрослых и его самого, разрушая немногие, уже существующие, формы контакта? С подобными вопросами неминуемо сталкиваются родители, воспитатели и учителя таких детей.

Существуют разные взгляды на происхождение и причины развития раннего детского аутизма. Далее мы постараемся обрисовать эти взгляды, а также осветить возможные подходы к коррекции психических расстройств, наблюдаемых у аутичных детей.

Синдром раннего детского аутизма

Тип странного, погруженного в себя человека, возможно, вызывающего уважение своими особыми способностями, но беспомощного и наивного в социальной жизни, неприспособленного в быту, достаточно известен в человеческой культуре. Загадочность таких людей часто вызывает особый к ним интерес, с ними нередко связывается представление о чудаках, святых, Божьих людях. Как известно, в русской культуре особое, почетное место занимает образ юродивого, дурачка, способного прозревать то, чего не видят умные, и говорить правду там, где лукавят социально приспособленные.

Отдельные профессиональные описания как детей с аутистическими нарушениями психического развития, так и попыток врачебной и педагогической работы с ними стали появляться еще в прошлом столетии. Так, судя по ряду признаков, знаменитый Виктор, «дикий мальчик», найденный в начале прошлого столетия недалеко от французского города Аверона, был аутичным ребенком. С попытки его социализации, коррекционного обучения, предпринятой доктором Э.М. Итаром (E. M. Itard), и началось, собственно, развитие современной специальной педагогики.

В 1943г. американский клиницист Л.Каннер (L.Kanner), обобщив наблюдения 11 случаев, впервые сделал заключение о существовании особого клинического синдрома с типичным нарушением психического развития, назвав его «синдром раннего детского аутизма». Доктор Каннер не только описал сам синдром, но и выделил наиболее характерные черты его клинической картины. На это исследование в основном опираются и современные критерии этого синдрома, получившего впоследствии второе название – «синдром Каннера».

Необходимость идентификации данного синдрома, видимо, настолько назрела, что независимо от Л. Каннера сходные клинические случаи были описаны австрийским ученым Г. Аспергером (H. Asperger) в 1944 г. и отечественным исследователем С.С. Мнухиным в 1947 г.

Наиболее яркими внешними проявлениями синдрома детского аутизма, обобщенными в клинических критериях, являются:

– *аутизм* как таковой, т. е. предельное, «экстремальное» одиночество ребенка, снижение способности к установлению эмоционального контакта, коммуникации и социальному развитию. Характерны трудности установления глазного контакта, взаимодействия взглядом, мимикой, жестом, интонацией. Обычны сложности в выражении ребенком своих эмоциональных состояний и понимании им состояний других людей. Трудности контакта, установления эмоциональных связей проявляются даже в отношениях с близкими, но в наибольшей мере аутизм нарушает развитие отношений со сверстниками;

– *стереотипность в поведении*, связанная с напряженным стремлением сохранить постоянные, привычные условия жизни; сопротивление малейшим изменениям в обстановке, порядке жизни, страх перед ними; поглощенность однообразными действиями – моторными и речевыми: раскачивание, потряхивание и взмахивание руками, прыжки, повторение одних и тех же звуков, слов, фраз; пристрастие к одним и тем же предметам, одним и тем же манипуляциям с ними: трясению, постукиванию, разрыванию, верчению; захваченность стереотипными интересами, одной и той же игрой, одной темой в рисовании, разговоре;

– *особая характерная задержка и нарушение развития речи*, прежде всего – ее коммуникативной функции. В одной трети, а по некоторым данным даже в половине случаев это может проявляться как мутизм (отсутствие целенаправленного использования речи для коммуникации, при котором сохраняется возможность случайного произнесения отдельных слов и даже фраз). Когда же устойчивые речевые формы развиваются, они тоже не используются для коммуникации: так, ребенок может увлеченно декламировать одни и те же стихотворения, но не обращаться за помощью к родителям даже в самых необходимых случаях. Характерны эхолалии (немедленные или задержанные повторения услышанных слов или фраз), длительное отставание в способности правильно использовать в речи личные местоимения: ребенок может называть себя «ты», «он», по имени, обозначать свои нужды безличными приказами («накрыть», «дать пить» и т. д.). Даже если такой ребенок формально имеет хорошо развитую речь с большим словарным запасом, развернутой «взрослой» фразой, то она тоже носит характер штампованности, «попугайности», «фонографичности». Он не задает вопросов сам и может не отвечать на обращения к нему, т. е. избегает речевого взаимодействия как такового. Характерно, что речевые нарушения проявляются в контексте более общих нарушений коммуникации: ребенок практически не использует также мимику и жесты. Кроме того, обращают на себя внимание необычный темп, ритм, мелодика, интонации речи;

– *раннее проявление указанных расстройств* (по крайней мере до 2,5 года), что подчеркивал уже доктор Каннер. При этом, по мнению специалистов, речь идет не о регрессе, а скорее об особом раннем нарушении психического развития ребенка.

Изучением данного синдрома, поиском возможностей коррекционной работы с аутичными детьми занималось множество специалистов различного профиля. Выяснялась распространенность синдрома, его место среди других расстройств, первые ранние проявления, их развитие с возрастом, уточнялись критерии диагностики. Многолетние исследования не только подтвердили точность выделения общих черт синдрома, но и внесли в описание его картины несколько важных уточнений. Так, доктор Каннер считал, что детский аутизм связан с особой патологической нервной конституцией ребенка, в которой он не выделял отдельных признаков органического поражения нервной системы. Со временем развитие средств диагностики позволило выявить накопление такой симптоматики у детей с аутизмом; в трети случаев, которые описал сам Каннер, в подростковом возрасте наблюдались эпилептические приступы.

Каннер считал также, что детский аутизм не обусловлен умственной отсталостью. Некоторые из его пациентов имели блестящую память, музыкальную одаренность; типичным для них было серьезное, интеллигентное выражение лица (он назвал его «лицом принца»). Однако дальнейшие исследования показали, что, хотя часть аутичных детей действительно имеет высокие интеллектуальные показатели, в очень многих случаях детского аутизма мы не можем не видеть глубокой задержки умственного развития.

Современные исследователи подчеркивают, что детский аутизм развивается на основе явной недостаточности нервной системы, и уточняют, что нарушения коммуникации и трудности социализации проявляются вне связи с уровнем интеллектуального развития, т. е. как при низких, так и при высоких его показателях. Родители первых обследованных Каннером детей были в основном образованными, интеллектуальными людьми с высоким социальным статусом. В настоящее время установлено, что аутичный ребенок может родиться в любой семье. Возможно, особый статус первых наблюдавшихся семей был связан с тем, что именно им легче было получить помощь известного доктора.

В ряде стран были проведены исследования по выявлению распространенности детского аутизма. Установлено, что данный синдром встречается примерно в 3–6 случаях на 10000 детей, обнаруживаясь у мальчиков в 3–4 раза чаще, чем у девочек.

В последнее время все чаще подчеркивается, что вокруг этого «чистого» клинического синдрома группируются множественные случаи сходных нарушений в развитии коммуникации и социальной адаптации. Не совсем точно укладываясь в картину клинического синдрома детского аутизма, они, тем не менее, требуют аналогичного коррекционного подхода. Организации помощи всем таким детям должно предшествовать их выявление с помощью единого образовательного диагноза, позволяющего отличить детей, нуждающихся в специфическом педагогическом воздействии. Частота нарушений такого рода, определяемая методами педагогической диагностики, по мнению многих авторов, возрастает до внушительной цифры: ими обладают в среднем 15–20 из 10000 детей.

Исследования показывают, что, хотя формально раннее развитие таких детей может укладываться в параметры нормы, оно необычно с самого их рождения. После первого года жизни это становится особенно явным: трудно организовать взаимодействие, привлечь внимание ребенка, заметна задержка его речевого развития. Самый тяжелый период, отягощенный максимумом поведенческих проблем – самоизоляцией, чрезмерной стереотипностью поведения, страхами, агрессией и самоагрессией, – отмечается с 3 до 5–6 лет. Затем аффективные трудности могут постепенно сглаживаться, ребенок может больше тянуться к людям, но на первый план выступает задержка психического развития, дезориентированность, непонимание ситуации, неловкость, негибкость, социальная наивность. С возрастом неприспособленность в быту, несоциализированность становятся все более явными.

Эти данные привлекли внимание к изучению когнитивных возможностей подобных детей, выявлению особенностей формирования их психических функций. Наряду с островками способностей были обнаружены множественные проблемы в развитии сенсомоторной и речевой сфер; были также установлены особенности мышления, затрудняющие символизацию, обобщение, правильное восприятие подтекста и перенос навыков из одной ситуации в другую.

В результате в современных клинических классификациях детский аутизм включен в группу перманентных, т. е. всепроникающих расстройств, проявляющихся в нарушении развития практически всех сторон психики: когнитивной и аффективной сферы, сенсорики и моторики, внимания, памяти, речи, мышления.

В настоящее время становится все более понятным, что детский аутизм не является проблемой одного только детского возраста. Трудности коммуникации и социализации меняют форму, но не уходят с годами, и помощь, поддержка должны сопровождать человека с аутизмом всю жизнь.

Как наш опыт, так и опыт других специалистов показывает, что, несмотря на тяжесть

нарушений, в части (по некоторым данным, в четверти, по другим – в трети) случаев возможна успешная социализация таких людей – приобретение навыков самостоятельной жизни и овладение достаточно сложными профессиями. Важно подчеркнуть, что даже в самых тяжелых случаях упорная коррекционная работа всегда дает положительную динамику: ребенок может стать более адаптированным, общительным и самостоятельным в кругу близких ему людей.

Причины развития детского аутизма

Поиски причин шли по нескольким направлениям. Как уже упоминалось, первые обследования аутичных детей не дали свидетельств повреждения их нервной системы. Кроме того, доктор Каннер отметил некоторые общие черты их родителей: высокий интеллектуальный уровень, рациональный подход к методам воспитания. В результате в начале 50-х годов нашего столетия возникла гипотеза о психогенном (возникшем в результате психической травмы) происхождении отклонения. Наиболее последовательным ее проводником был австрийский психотерапевт доктор Б. Беттельхейм (B. Bettelheim), основавший в США известную детскую клинику. Нарушение развития эмоциональных связей с людьми, активности в освоении окружающего мира он связывал с неправильным, холодным отношением родителей к ребенку, подавлением его личности. Таким образом, ответственность за нарушение развития «биологически полноценного» ребенка возлагалась на родителей, что часто было для них причиной тяжелых психических травм.

Сравнительные исследования семей с детьми, страдающими ранним детским аутизмом, и семей с детьми, обладающими другими нарушениями развития, показали, что аутичные дети пережили не больше психотравмирующих ситуаций, чем другие, а родители аутичных детей зачастую даже более заботливы и преданны им, чем родители других «проблемных» детей. Таким образом, гипотеза о психогенном происхождении раннего детского аутизма не получила подтверждения.

Более того, современные методы исследования выявили множественные признаки недостаточности центральной нервной системы у аутичных детей. Поэтому в настоящее время большинство авторов полагают, что ранний детский аутизм является следствием особой патологии, в основе которой лежит именно недостаточность центральной нервной системы. Был выдвинут целый ряд гипотез о характере этой недостаточности, ее возможной локализации. В наши дни идут интенсивные исследования по их проверке, но однозначных выводов пока нет. Известно только, что у аутичных детей признаки мозговой дисфункции наблюдаются чаще обычного, у них нередко проявляются и нарушения биохимического обмена. Эта недостаточность может быть вызвана широким кругом причин: генетической обусловленностью, хромосомными аномалиями (в частности, хрупкой Х-хромосомой), врожденными обменными нарушениями. Она может также оказаться результатом органического поражения центральной нервной системы в результате патологии беременности и родов, последствием нейроинфекции, рано начавшегося шизофренического процесса. Американский исследователь Э. Орниц (E. Ornitz) выявил более 30 различных патогенных факторов, которые способны привести к формированию синдрома Каннера. Аутизм может проявиться вследствие самых разных заболеваний, например врожденной краснухи или туберозного склероза. Таким образом, специалисты указывают на полиэтиологию (множественность причин возникновения) синдрома раннего детского аутизма и его полинозологию (проявление в рамках разных патологий).

Безусловно, действие различных патологических агентов вносит индивидуальные черты в картину синдрома. В разных случаях аутизм может быть связан с нарушениями умственного развития различной степени, более или менее грубым недоразвитием речи; эмоциональные расстройства и проблемы общения могут иметь различные оттенки.

Как видим, учет этиологии совершенно необходим для организации лечебной и учебной работы. Тем не менее, для детей с синдромом раннего детского аутизма различной

этиологии основные моменты клинической картины, общая структура нарушения психического развития, а также проблемы, стоящие перед их семьями, остаются общими.

От чего следует отличать детский аутизм

Порой аутизм можно спутать с некоторыми другими встречающимися у детей проблемами.

Во-первых, у почти каждого аутичного ребенка в младенчестве подозревают **глухоту или слепоту**. Эти подозрения вызваны тем, что он, как правило, не откликается на свое имя, не следует указаниям взрослого, не сосредоточивается с его помощью. Однако подобные подозрения быстро рассеиваются, поскольку родители знают, что отсутствие реакции на социальные стимулы часто сочетается у их ребенка со «сверхочарованностью» определенными звуковыми и зрительными впечатлениями, вызванными, например, восприятием шуршания, музыки, света лампы, теней, узора обоев на стене – их особое значение для ребенка не оставляет у близких сомнений, что он может видеть и слышать.

Тем не менее, само внимание к особенностям восприятия такого ребенка вполне понятно. Более того, существуют аргументированные предложения ввести в основные клинические критерии синдрома детского аутизма аномальность реакции на сенсорные раздражители. Аномальность в данном случае – это не просто отсутствие реакции, а ее необычность: сенсорная ранимость и игнорирование стимула, парадоксальность ответа или «сверхочарованность» отдельными впечатлениями.

Важно также помнить о характерном различии реакций на социальные и физические стимулы. Для нормального ребенка социальные стимулы чрезвычайно важны. Он прежде всего отзывается на то, что исходит от другого человека. Аутичный ребенок, наоборот, может игнорировать близкого человека и чутко откликаться на иные стимулы.

С другой стороны, в поведении детей с нарушениями зрения и слуха также могут отмечаться однообразные действия, такие, как раскачивание, раздражение глаза или уха, перебирание пальцами перед глазами. Так же, как и в случаях детского аутизма, эти действия несут функцию аутостимуляции, компенсирующей недостаточность реального контакта с миром. Однако мы не можем говорить о детском аутизме, пока стереотипность в поведении не сочетается с трудностями в установлении эмоционального контакта с другими людьми, разумеется, на доступном ребенку уровне, с помощью доступных ему средств. Необходимо также отметить, что возможно действительное сочетание детского аутизма или, по крайней мере, аутистических тенденций с нарушениями зрения и слуха. Так бывает, например, при врожденной краснухе. В подобных случаях стереотипность поведения соединяется со сложностями в общении даже на самом примитивном уровне. Сочетание аутизма и сенсорных нарушений особенно затрудняет коррекционную работу.

Во-вторых, часто возникает необходимость соотнести детский аутизм и **умственную отсталость**. Мы уже упоминали, что детский аутизм может быть связан с разными, в том числе очень низкими, количественными показателями умственного развития. По крайней мере две трети детей с аутизмом при обычном психологическом обследовании оцениваются как умственно отсталые (а половина из этих двух третей – как глубоко умственно отсталые). Необходимо, однако, понимать, что нарушение интеллектуального развития при детском аутизме имеет качественную специфику: при количественно равном коэффициенте умственного развития ребенок с аутизмом по сравнению с ребенком-олигофреном может проявлять гораздо большую сообразительность в отдельных областях и значительно худшую адаптацию к жизни в целом. Его показатели по отдельным тестам будут сильно отличаться друг от друга. Чем ниже коэффициент умственного развития, тем отчетливее будет разница между результатами в вербальных и невербальных заданиях в пользу последних.

В случаях депривации у детей с глубокой умственной отсталостью возможно развитие специальных стереотипов аутостимуляции, например раскачивания, как это бывает и в случае депривации у детей с сенсорными нарушениями. Решение вопроса о том, имеем ли

мы дело с детским аутизмом, как и в первом случае, потребует проверки: сочетается ли это проявление стереотипности в поведении ребенка с невозможностью установления с ним эмоционального контакта на самом простом и, казалось бы, доступном ему уровне.

В-третьих, в некоторых случаях необходимо отличать речевые трудности при детском аутизме от **других нарушений речевого развития**. Часто первые тревоги возникают у родителей аутичных детей именно в связи с необычностью их речи. Странная интонация, штампы, перестановка местоимений, эхолалии – все это проявляется так ярко, что проблем дифференциации с другими речевыми расстройствами, как правило, не возникает. Однако в некоторых, а именно самых тяжелых и самых легких, случаях детского аутизма трудности все же возможны.

В самом тяжелом случае – случае мутичного (не пользующегося речью и не реагирующего на речь других) ребенка может встать вопрос о моторной и сенсорной алалии (отсутствии речи при нормальном слухе и умственном развитии; моторная алалия – невозможность говорить, сенсорная – непонимание речи). Мутичный ребенок отличается от страдающего моторной алалией тем, что иногда может произвольно произносить не только слова, но даже сложные фразы. Труднее решить вопрос о сенсорной алалии. Глубоко аутичный ребенок не сосредоточивается на обращенной к нему речи, она не является инструментом организации его поведения. Понимает ли он то, что ему говорят, сказать трудно. Опыт показывает, что даже если он и пытается сосредоточиться на инструкции, то не удерживает ее в сознании целиком. В этом он сходен с ребенком, испытывающим трудности в понимании речи. С другой стороны, аутичный ребенок может иногда адекватно воспринимать и учитывать в поведении относительно сложную информацию, полученную из речевого сообщения, обращенного к другому человеку.

Самым же главным идентифицирующим признаком является характерное для глубоко аутичного ребенка глобальное нарушение коммуникации: в отличие от ребенка с чисто речевыми трудностями, он не пытается выразить свои желания вокализацией, взглядом, мимикой или жестами.

В наиболее легких случаях детского аутизма, когда вместо полного отсутствия коммуникации наблюдаются лишь связанные с ней затруднения, возможны проявления самых разных речевых нарушений. В подобных случаях можно обнаружить явные проблемы с восприятием речевой инструкции, общую смазанность и нечеткость произношения, запинки, аграмматизмы (нарушения грамматического строя речи), трудности в построении фразы. Все эти проблемы возникают именно при попытке ребенка вступить в коммуникацию, организовать целенаправленное речевое взаимодействие. Когда же высказывания автономны, ненаправленны, штампованны, тогда речь может быть более чистой, фраза более правильной. При дифференциации в таких случаях следует отталкиваться именно от сравнения возможностей понимания и использования речи в ситуациях аутостимуляции и направленного взаимодействия.

При дифференциальной диагностике необходимо также учитывать более общие характеристики поведения. В попытках коммуникации аутичный ребенок будет проявлять сверхзастенчивость, заторможенность, повышенную чувствительность к взгляду другого человека, тону его разговора. Он будет стремиться к общению в привычной и ритуализированной форме и теряться в новой обстановке.

В-четвертых, как для профессионалов, так и для родителей важно **разграничивать детский аутизм и шизофрению**. С их смешением связано множество не только профессиональных проблем, но и личных переживаний в семьях аутичных детей.

Западными специалистами связь детского аутизма и шизофрении полностью отрицается. Известно, что шизофрения является наследственным заболеванием. Проведенные исследования показали, что среди родственников аутичных детей нет накопления случаев заболевания шизофренией. В России же до недавнего времени между детским аутизмом и детской шизофренией в большинстве случаев просто ставился знак равенства, что тоже подтверждалось многочисленными клиническими исследованиями.

Это противоречие разъяснится, если мы учтем отличия в понимании шизофрении в разных клинических школах. Большинство западных школ определяет ее как болезненный процесс, сопровождающийся острыми психическими расстройствами, включающими галлюцинации. Господствовавшие же до недавнего времени российские психиатрические школы относили к шизофрении и вялотекущие болезненные процессы, нарушающие психическое развитие ребенка. При первом понимании связь с аутизмом действительно не прослеживается, при втором – детский аутизм и шизофрения могут пересекаться.

Ребенок, страдающий шизофренией (в традиционном отечественном понимании этого слова), может не иметь трудностей, специфичных для синдрома детского аутизма. Здесь дифференциации поможет опора на основные критерии синдрома. Развести «стабильные» и «текущие» формы внутри самого синдрома детского аутизма позволяет длительное наблюдение за развитием ребенка. Наличие периодов не обусловленного извне обострения (нарастания проблем ребенка) может свидетельствовать в пользу заболевания шизофренией.

Диагноз, при котором аутизм трактуется как психическое заболевание, воспринимается родителями, а зачастую и педагогами как жестокий приговор возможности успешного психического развития и социальной адаптации ребенка. При таком понимании под сомнение ставится результативность коррекционной работы, обучения и воспитания: «Стоит ли работать, на что можно надеяться, если движение болезненного процесса будет постоянно разрушать плоды наших усилий?» Наш опыт показывает, что тяжесть проблем ребенка, прогноз его развития не следует ставить в прямую зависимость от поставленного медицинского диагноза. Мы знаем случаи, когда работа с ребенком идет очень трудно, несмотря на отсутствие обострений, и, наоборот, известны случаи достаточно быстрого продвижения даже при регулярно наступающих ухудшениях состояния. В трудный период ребенок ничего не теряет полностью. Он может временно перестать пользоваться усвоенными навыками, перейти на более низкий уровень адаптации, однако эмоциональный контакт, поддержка близких позволяют ему быстро восстановить достигнутый ранее уровень, а затем и двигаться дальше.

Наконец, в-пятых, необходимо остановиться на различии синдрома детского аутизма и **нарушений общения, обусловленных особыми условиями жизни, воспитания ребенка**. Такие нарушения могут возникнуть, если еще в раннем возрасте ребенок лишен самой возможности установить эмоциональный контакт с близким человеком, т. е. в случаях так называемого детского госпитализма.

Известно, что нехватка эмоциональных контактов с людьми, недостаток впечатлений часто вызывают серьезную задержку психического развития у детей, воспитывающихся в домах ребенка. У них возможно также развитие особой стереотипной активности, призванной компенсировать недостаток контактов с миром. Однако стереотипные действия не носят при госпитализме такого изошренного характера, как при детском аутизме: это может быть, скажем, просто упорное раскачивание или сосание пальца. Принципиально здесь то, что ребенок с госпитализмом, попав в нормальные условия, может компенсироваться, по сравнению с аутичным, гораздо быстрее, поскольку у него отсутствуют внутренние препятствия для эмоционального развития.

Другой причиной психогенного нарушения общения может быть отрицательный невротический опыт ребенка: перенесенная травма, несостоятельность во взаимодействии с другим человеком. Конечно, такой опыт может получить любой ребенок с повышенной ранимостью. И все же это не детский аутизм, потому что нарушение общения здесь, как правило, избирательно и касается именно отдельных, тяжелых для ребенка ситуаций. Даже если невротический опыт повлечет за собой избирательный мутизм, т. е. мутизм, проявляющийся лишь в особых обстоятельствах (во время ответа на уроке, при общении с чужими взрослыми и т. д.), то и тогда у ребенка с нарушениями психогенного характера контакт с близкими, с детьми в игровой ситуации вполне сохраняется. В случае же детского аутизма возможность коммуникации нарушена в целом, причем наиболее трудна для таких детей организация как раз необязательных игровых контактов со сверстниками.

Особенности психического развития аутичного ребенка

Специалист, работающий с аутичным ребенком, должен представлять себе не только клинические признаки, не только биологические причины детского аутизма, но и логику развития этого странного нарушения, очередность появления проблем, особенности поведения ребенка. Именно понимание психологической картины в целом позволяет специалисту работать не только над отдельными ситуативными трудностями, но и над нормализацией самого хода психического развития.

Следует подчеркнуть, что хотя «в центре» синдрома стоит аутизм как неспособность установления эмоциональных связей, как трудности коммуникации и социализации, не менее характерным для него является нарушение развития всех психических функций. Именно поэтому, как мы уже упоминали, в современных классификациях детский аутизм включается в группу первазивных, т. е. всепроникающих, расстройств, проявляющихся в аномальном развитии всех областей психики: интеллектуальной и эмоциональной сфер, сенсорики и моторики, внимания, памяти, речи.

Рассматриваемое нарушение не механическая сумма отдельных трудностей – здесь просматривается единая закономерность дизонтогенеза, охватывающая все психическое развитие ребенка. Дело не только в том, что нарушается или задерживается нормальный ход развития, – оно явно искажается, идет «куда-то не в ту сторону». Пытаясь осмыслить его по законам обычной логики, мы все время встаем перед непонятной парадоксальностью его картины, выражающейся в том, что при случайных проявлениях как способности к восприятию сложных форм, так и ловкости в движениях, а также умения говорить и многое понимать такой ребенок не стремится использовать свои возможности в реальной жизни, во взаимодействии со взрослыми и другими детьми. Эти способности и умения находят свое выражение лишь в сфере странных стереотипных занятий и специфических интересов подобного ребенка.

Вследствие этого ранний детский аутизм имеет репутацию одного из самых загадочных нарушений развития. Многие годы продолжаются исследования по выявлению центральной психической дефицитарности, которая может явиться первопричиной возникновения сложной системы характерных психических расстройств. Первым возникло казалось бы естественное предположение о снижении у аутичного ребенка потребности в общении. Однако затем стало ясно, что хотя такое снижение и может нарушить развитие эмоциональной сферы, обеднить формы коммуникации и социализации, им одним невозможно объяснить все своеобразие картины поведения, например стереотипность, таких детей.

Более того, результаты психологических исследований, семейный опыт, наблюдения профессионалов, занимающихся коррекционным обучением, говорят, что упомянутое предположение вообще не соответствует действительности. Человек, тесно контактирующий с аутичным ребенком, редко сомневается в том, что тот не только хочет быть вместе с людьми, но и может глубоко привязываться к ним.

Существуют экспериментальные данные, свидетельствующие о том, что человеческое лицо столь же эмоционально значимо для такого ребенка, как и для любого другого, но вот глазной контакт он выдерживает гораздо менее длительно, чем все остальные. Именно поэтому его взгляд производит впечатление прерывистого, загадочно ускользающего.

Несомненно также и то, что таким детям действительно трудно понимать других людей, воспринимать от них информацию, учитывать их намерения, чувства, трудно вступать во взаимодействие с ними. Согласно современным представлениям, аутичный ребенок все-таки скорее не может, чем не хочет общаться. Опыт работы показывает также, что ему трудно взаимодействовать не только с людьми, но и со средой в целом. Именно об этом говорят множественные и разнообразные проблемы аутичных детей: у них нарушено пищевое поведение, ослаблены реакции самосохранения, практически отсутствует

исследовательская активность. Налицо тотальная дезадаптация в отношениях с миром.

Попытки рассмотреть патологию одной из психических функций (сенсомоторной, речевой, интеллектуальной и др.) как первопричину развития детского аутизма также не привели к успеху. Нарушения какой-либо одной из этих функций могли объяснить лишь часть проявлений синдрома, но не позволяли понять его общую картину. Мало того, оказалось, что всегда можно найти типично аутичного ребенка, для которого характерны другие, но не данные трудности.

Становится все более ясным, что речь следует вести не о нарушении отдельной функции, а о патологическом изменении всего стиля взаимодействия с миром, трудностях в организации активного приспособительного поведения, в использовании знаний и умений для взаимодействия со средой и людьми. Английская исследовательница У. Фрит (U. Frith) считает, что у аутичных детей нарушено понимание общего смысла происходящего, и связывает это с некой центральной когнитивной дефицитарностью. Мы же полагаем, что это связано с нарушением развития системы аффективной организации сознания и поведения, ее основных механизмов – переживаний и смыслов, определяющих взгляд человека на мир и способы взаимодействия с ним.

Попытаемся проследить, почему и как возникает данное нарушение. Биологическая недостаточность создает особые **патологические условия**, в которых живет, развивается и к которым вынужденно приспосабливается аутичный ребенок. Со дня его рождения проявляется типичное сочетание двух патогенных факторов:

- нарушение возможности активно взаимодействовать со средой;
- снижение порога аффективного дискомфорта в контактах с миром.

Первый фактор дает о себе знать и через снижение жизненного тонуса, и через трудности в организации активных отношений с миром. Сначала он может проявиться как общая вялость ребенка, который никого не беспокоит, не требует к себе внимания, не просит есть или сменить пеленку. Чуть позже, когда ребенок начнет ходить, аномальным оказывается распределение его активности: он «то бежит, то лежит». Уже очень рано такие дети удивляют отсутствием живого любопытства, интереса к новому; они не исследуют окружающую среду; любое препятствие, малейшая помеха тормозят их активность и заставляют отказаться от осуществления намерения. Однако наибольший дискомфорт такой ребенок испытывает при попытке целенаправленно сосредоточить его внимание, произвольно организовать его поведение.

Экспериментальные данные свидетельствуют, что особый стиль отношений аутичного ребенка с миром проявляется прежде всего в ситуациях, требующих с его стороны активной избирательности: отбор, группировка, переработка информации оказываются для него наиболее трудным делом. Он склонен воспринимать информацию, как бы пассивно впечатывая ее в себя целыми блоками. Воспринятые блоки информации хранятся непереработанными и используются в той же самой, пассивно воспринятой извне форме. В частности, так ребенок усваивает готовые словесные штампы и использует их в своей речи. Таким же образом овладевает он и другими навыками, намертво связывая их с одной-единственной ситуацией, в которой они были восприняты, и не применяя в другой.

Второй фактор (снижение порога дискомфорта в контактах с миром) проявляет себя не только как часто наблюдаемая болезненная реакция на обычные звук, свет, цвет или прикосновение (особенно характерна такая реакция в младенчестве), но и как повышенная чувствительность, ранимость при контакте с другим человеком. Мы уже упоминали о том, что общение глазами с аутичным ребенком возможно только в течение очень короткого промежутка времени; более продолжительное взаимодействие даже с близкими людьми вызывает у него дискомфорт. Вообще, для такого ребенка обычны малая выносливость в общении с миром, быстрое и болезненно переживаемое пресыщение даже приятными контактами со средой. Важно отметить, что для большинства таких детей характерна не только повышенная ранимость, но и тенденция надолго фиксироваться на неприятных впечатлениях, формировать жесткую отрицательную избирательность в контактах, создавать

целую систему страхов, запретов, всевозможных ограничений.

Оба указанных фактора действуют в одном направлении, препятствуя развитию активного взаимодействия со средой и создавая предпосылки для усиления самозащиты.

Имея в виду все сказанное выше, мы можем теперь подойти к пониманию того, каковы конкретные источники как собственно аутизма, так и стереотипности в поведении ребенка.

Аутизм развивается не только потому, что ребенок раним и мало вынослив в эмоциональном отношении. Стремление ограничивать взаимодействие даже с близкими людьми связано с тем, что именно они требуют от ребенка наибольшей активности, а как раз это требование он выполнить не может.

Стереотипность тоже вызывается необходимостью взять под контроль контакты с миром и оградить себя от дискомфортных впечатлений, от страшного. Другая причина – ограниченная способность активно и гибко взаимодействовать со средой. Иначе говоря, ребенок опирается на стереотипы потому, что может приспособливаться только к устойчивым формам жизни.

В условиях частого дискомфорта, ограниченности активных положительных контактов с миром обязательно развиваются особые патологические формы **компенсаторной аутостимуляции**, позволяющие такому ребенку поднять свой тонус и заглушить дискомфорт. Наиболее ярким примером являются однообразные движения и манипуляции с объектами, цель которых – воспроизведение одного и того же приятного впечатления.

Формирующиеся установки аутизма, стереотипности, гиперкомпенсаторной аутостимуляции не могут не исказить весь ход психического развития ребенка. Здесь нельзя разделить аффективную и когнитивную составляющие: это один узел проблем. Искажение развития когнитивных психических функций является следствием нарушений в аффективной сфере. Эти нарушения приводят к деформации основных механизмов аффективной организации поведения – тех механизмов, которые позволяют каждому нормальному ребенку устанавливать оптимальную индивидуальную дистанцию в отношениях с миром, определять свои потребности и привычки, осваивать неизвестное, преодолевать препятствия, выстраивать активный и гибкий диалог со средой, устанавливать эмоциональный контакт с людьми и произвольно организовывать свое поведение.

У аутичного ребенка страдает развитие механизмов, определяющих активное взаимодействие с миром, и одновременно форсируется патологическое развитие механизмов защиты:

- вместо установления гибкой дистанции, позволяющей и вступать в контакт со средой, и избегать дискомфортных впечатлений, фиксируется реакция ухода от направленных на него воздействий;

- вместо развития положительной избирательности, выработки богатого и разнообразного арсенала жизненных привычек, соответствующих потребностям ребенка, формируется и фиксируется отрицательная избирательность, т. е. в центре его внимания оказывается не то, что он любит, а то, чего не любит, не принимает, боится;

- вместо развития умений, позволяющих активно влиять на мир, т. е. обследовать ситуации, преодолевать препятствия, воспринимать каждый свой промах не как катастрофу, а как постановку новой адаптационной задачи, что собственно и открывает путь к интеллектуальному развитию, ребенок сосредоточивается на защите постоянства в окружающем микромире;

- вместо развития эмоционального контакта с близкими, дающего им возможность установить произвольный контроль над поведением ребенка, у него выстраивается система защиты от активного вмешательства близких в его жизнь. Он устанавливает максимальную дистанцию в контактах с ними, стремится удержать отношения в рамках стереотипов, используя близкого лишь как условие жизни, средство аутостимуляции. Связь ребенка с близкими проявляется прежде всего как страх их потерять. Фиксируется симбиотическая связь, но не развивается настоящая эмоциональная привязанность, которая выражается в возможности сопереживать, жалеть, уступать, жертвовать своими интересами.

Столь тяжелые нарушения в аффективной сфере влекут за собой изменения в направлении развития высших психических функций ребенка. Они также становятся не столько средством активной адаптации к миру, сколько инструментом, применяемым для защиты и получения необходимых для аутостимуляции впечатлений.

Так, в **развитии моторики** задерживается формирование навыков бытовой адаптации, освоение обычных, необходимых для жизни, действий с предметами. Вместо этого активно пополняется арсенал стереотипных движений, таких манипуляций с предметами, которые позволяют получать необходимые стимулирующие впечатления, связанные с соприкосновением, изменением положения тела в пространстве, ощущением своих мышечных связей, суставов и т. д. Это могут быть взмахи рук, застывания в определенных странных позах, избирательное напряжение отдельных мышц и суставов, бег по кругу или от стены к стене, прыжки, кружение, раскачивание, карабканье по мебели, перепрыгивание со стула на стул, балансировка; стереотипные действия с объектами: ребенок может неумолимо трясти веревочкой, стучать палкой, рвать бумагу, расслаивать на нитки кусочек ткани, передвигать и вертеть предметы и т. п.

Такой ребенок предельно неловок в любом совершаемом «для пользы» предметном действии – и в крупных движениях всего тела, и в тонкой ручной моторике. Он не может подражать, схватывая нужную позу; плохо управляет распределением мышечного тонуса: тело, рука, пальцы могут быть слишком вялы или слишком напряжены, движения слабо координируются, не усваивается их временная последовательность. В то же время он может неожиданным образом проявить исключительную ловкость в своих странных действиях: переноситься, как акробат, с подоконника на стул, удерживать равновесие на спинке дивана, на бегу крутить на пальце вытянутой руки тарелку, выкладывать орнамент из мелких предметов или спичек...

В **развитии восприятия** такого ребенка можно отметить нарушения ориентировки в пространстве, искажения целостной картины реального предметного мира и изолированное вычленение отдельных, аффективно значимых, ощущений собственного тела, а также звуков, красок, форм окружающих вещей. Обычны стереотипные надавливания на ухо или глаз, обнюхивание, облизывание предметов, перебирание пальцами перед глазами, игра с бликами, тенями.

Характерно и наличие более сложных форм сенсорной аутостимуляции. Ранний интерес к цвету, пространственным формам может проявиться в увлечении выкладыванием орнаментальных рядов, причем этот интерес может отразиться даже в развитии речи ребенка. Его первыми словами могут быть далеко не самые нужные обычно малышу названия сложных оттенков цветов и форм – например «бледно-золотистый», или «параллелепипед». В двухлетнем возрасте ребенок может всюду выискивать форму шара или очертания знакомых ему букв и цифр. Его может поглощать конструирование – он будет засыпать за этим занятием, а проснувшись, увлеченно продолжать соединять все те же детали. Очень часто уже до года проявляется страстное увлечение музыкой, причем у ребенка может обнаружиться абсолютный музыкальный слух. Порой он рано обучается пользоваться проигрывателем, безошибочно, по непонятным признакам, выбирает из груды нужную ему пластинку и снова, и снова прослушивает ее...

Ощущения света, цвета, формы, своего тела приобретают самоценность. В норме они являются прежде всего средством, основой для организации двигательной активности, а для аутичных детей становятся объектом самостоятельного интереса, источником аутостимуляции. Характерно, что даже в аутостимуляции такой ребенок не вступает в свободные, гибкие отношения с миром, не осваивает его активно, не экспериментирует, не ищет новизны, а стремится постоянно повторять, воспроизводить одно и то же, однажды запавшее ему в душу, впечатление.

Речевое развитие аутичного ребенка отражает сходную тенденцию. При общем нарушении развития целенаправленной коммуникативной речи возможно увлечение отдельными речевыми формами, постоянная игра звуками, слогами и словами, рифмирование,

пение, коверканье слов, декламация стихов и т. п.

Ребенок зачастую вообще не может направленно обратиться к другому человеку, даже просто позвать маму, попросить ее о чем-то, выразить свои нужды, но, напротив, способен рассеянно повторять: «луна, луна, выгляни из-за туч», или: «почем лучок», чисто произносить интересные по звучанию слова: «охра», «суперимпериализм» и т. д. Используя для дела только скудный набор речевых штампов, он может одновременно проявлять острую чувствительность к речевым формам, словам как таковым, засыпать и просыпаться со словарем в руках.

Для аутичных детей обычно пристрастие к рифмам, стихам, чтению их наизусть «километрами». Музыкальный слух и хорошее чувство речевой формы, внимание к высокой поэзии – это то, что поражает всех, кто близко сталкивается с ними в жизни.

Таким образом, то, что в норме является основой организации речевого взаимодействия, становится объектом особого внимания, источником аутостимуляции – и снова мы не видим активного творчества, свободной игры с речевыми формами. Так же, как моторные, развиваются и речевые стереотипии (однообразные действия), позволяющие снова и снова воспроизводить одни и те же необходимые ребенку впечатления.

В развитии мышления таких детей отмечаются огромные трудности произвольного обучения, целенаправленного разрешения реально возникающих задач. Специалисты указывают на сложности в символизации, переносе навыков из одной ситуации в другую, связывая их с трудностями обобщения и с ограниченностью в осознании подтекста происходящего, одноплановостью, буквальностью его трактовок. Такому ребенку сложно понять развитие ситуации во времени, развести в последовательности событий причины и следствия. Это очень ярко проявляется при пересказе учебного материала, выполнении заданий, связанных с сюжетными картинками. Исследователи отмечают проблемы с пониманием логики другого человека, учетом его представлений, намерений.

Как нам представляется, в случае детского аутизма не следует вести речь об отсутствии отдельных способностей, например способности к обобщению, к пониманию причинно-следственных отношений или к планированию. В рамках стереотипной ситуации многие аутичные дети могут обобщать, использовать игровые символы, выстраивать программу действий. Однако они не в состоянии активно перерабатывать информацию, активно использовать свои способности, с тем чтобы приспособливаться к ежесекундно меняющемуся миру, непостоянству намерений другого человека.

Для аутичного ребенка мучителен отрыв символа от привычной игры: это разрушает требующееся ему постоянство в окружающем мире. Мучительна для него и необходимость постоянной гибкой корректировки собственной программы действий. Само предположение о существовании подтекста, расшатывающего устойчивый смысл ситуации, вызывает у него страх. Неприемлемо для него наличие у партнера собственной логики, постоянно ставящей под угрозу намеченную им самим перспективу взаимодействия.

В то же время в ситуации полного контроля над происходящим у таких детей может развиваться стереотипная игра отдельными мыслительными операциями – разворачивание одних и тех же схем, воспроизведение каких-то счетных действий, шахматных композиций и т. п. Эти интеллектуальные игры бывают достаточно изоэцентричными, но они тоже не являются активным взаимодействием со средой, творческим решением реальных задач, и лишь постоянно воспроизводят приятное для ребенка впечатление легко совершаемого умственного действия.

При столкновении с реальной проблемой, решения которой он не знает заранее, такой ребенок чаще всего оказывается несостоятельным. Так, ребенка, упивающегося проигрыванием шахматных задач из учебника, воспроизведением классических шахматных композиций, ставят в тупик ходы самого слабого, но реального партнера, действующего по своей, не известной заранее, логике.

И, наконец, мы должны рассмотреть наиболее яркие проявления синдрома в виде непосредственных реакций ребенка на собственную дезадаптацию. Речь идет о так

называемых поведенческих проблемах: нарушении самосохранения, негативизме, деструктивном поведении, страхах, агрессии, самоагрессии. Они возрастают при неадекватном подходе к ребенку (равно как усиливается при этом аутостимуляция, отгораживающая его от реально происходящих событий) и, наоборот, уменьшаются при выборе доступных для него форм взаимодействия.

В клубке поведенческих проблем трудно выделить самую значимую. Начнем поэтому с наиболее очевидной – с активного **негативизма**, под которым понимается отказ ребенка делать что-либо вместе со взрослыми, уход от ситуации обучения, произвольной организации. Проявления негативизма могут сопровождаться усилением аутостимуляции, физическим сопротивлением, криком, агрессией, самоагрессией. Негативизм вырабатывается и закрепляется в результате непонимания трудностей ребенка, неправильно выбранного уровня взаимодействия с ним. Такие ошибки при отсутствии специального опыта почти неизбежны: близкие ориентируются на его высшие достижения, способности, которые он демонстрирует в русле аутостимуляции – в той области, в которой он ловок и сообразителен. Произвольно повторить свои достижения ребенок не может, но понять и принять это близким почти невозможно. Завышенные же требования рождают у него страх взаимодействия, разрушают существующие формы общения.

Так же трудно понять и принять необходимость для ребенка детального соблюдения освоенного им стереотипа жизни. Почему, в конце концов, нельзя переставить мебель, пройти к дому другой, более удобной дорогой, послушать новую пластинку? почему он не прекращает трясти руками? сколько можно говорить об одном и том же, задавать одни и те же вопросы? почему любая новизна встречается в штыки? почему взрослому нельзя говорить на какие-то темы, произносить определенные слова? почему маме строго запрещается уходить из дома, отвлекаться на разговор с соседкой, иногда даже закрывать за собой дверь? – вот типичные вопросы, которые постоянно возникают у его близких.

Парадоксально, но именно решительная борьба с этими нелепостями, этим рабством, в которое попадают близкие, способна сделать взрослого игрушкой в стереотипной аутостимуляции такого ребенка. Через некоторое время у взрослого может возникнуть ощущение, что его специально дразнят, провоцируют на вспышки возмущения. Ребенку как будто нравится делать все назло, он как бы сознательно вызывает гневные реакции и отшлифовывает способы их провокации. Складывается мучительный замкнутый круг, и вырваться из этой ловушки бывает очень непросто.

Огромную проблему составляют **страхи** ребенка. Они могут быть непонятны окружающим, так как непосредственно связаны с особой сенсорной ранимостью таких детей. Испытывая страх, они зачастую не умеют объяснить, что именно их пугает, но позже, при установлении эмоционального контакта и развитии способов коммуникации, ребенок может рассказать, например, о том, что в четырехлетнем возрасте его крики ужаса и невозможность войти в собственную комнату были связаны с непереносимо резким лучом света, падающим из окна на плинтус. Его могут пугать объекты, издающие резкие звуки: урчащие трубы в ванной, бытовые электроприборы; возможны особые страхи, связанные с тактильной сверхчувствительностью, такие как непереносимость ощущения от дырки на колготках или незащищенности высунувшихся из-под одеяла голых ножек.

Часто страхи возникают из-за склонности ребенка слишком остро реагировать на ситуации, в которых присутствуют признаки реальной угрозы, инстинктивно узнаваемые каждым человеком. Так возникает и закрепляется, например, страх умывания: взрослый долго и тщательно моет лицо ребенка, захватывая одновременно его рот и нос, что затрудняет дыхание. Подобного же происхождения и страх одевания: голова застревает в вороте свитера, что рождает острое ощущение дискомфорта. Летом такого ребенка пугают бабочки, мухи и птицы из-за их резкого встречного движения; лифт создает у него ощущение опасности из-за стесненности в небольшом замкнутом пространстве. И тотален страх новизны, нарушений сложившегося стереотипа жизни, неожиданного развития ситуации, собственной беспомощности в непривычных условиях.

Когда такому ребенку плохо, он может стать агрессивным по отношению к людям, вещам и даже самому себе. По большей части его агрессия не направлена ни на что специально. Он просто в ужасе отмахивается от «наступления» на него внешнего мира, от вмешательства в его жизнь, от попыток нарушить его стереотипы. В специальной литературе это описывается с помощью термина «генерализованная агрессия» – т. е. агрессия как бы против всего мира.

Однако безадресный характер не снижает ее интенсивности – это могут быть взрывы отчаяния чрезвычайной разрушающей силы, сокрушающие все вокруг.

Однако крайним проявлением отчаяния и безысходности оказывается **самоагрессия**, часто представляющая действительную физическую опасность для ребенка, поскольку может вызвать его самоповреждение. Мы уже говорили о том, что мощным средством защиты, экранирования от травмирующих впечатлений является аутостимуляция. Нужные впечатления достигаются чаще всего раздражением собственного тела: они заглушают неприятные впечатления, идущие из внешнего мира. В угрожающей ситуации интенсивность аутостимуляции нарастает, она приближается к болевому порогу и может перейти через него.

Как и почему это происходит, мы можем понять исходя из собственного опыта. Чтобы заглушить отчаяние, мы сами иногда готовы биться головой об стенку – переживая нестерпимую душевную боль, мы стремимся к боли физической, лишь бы не думать, не чувствовать, не понимать. Однако для нас это экстремальный опыт, а аутичный ребенок может переживать такие минуты ежедневно – раскачиваясь, он начинает биться обо что-нибудь головой; нажимая на глаз, делает это так сильно, что рискует повредить его; ощущая опасность, начинает бить, царапать, кусать себя.

Надо сказать, что в отличие от поведенческих особенностей других детей здесь проблемы могут годами проявляться в одной и той же, неизменной, форме. С одной стороны, это дает возможность предсказывать развитие событий и избегать возможного срыва в поведении ребенка, с другой же – придает особый мучительный оттенок переживаниям близких: они не могут вырваться из замкнутого круга одних и тех же проблем, включены в последовательность повторяющихся событий, постоянно преодолевают все те же трудности.

Итак, мы видим, что аутичный ребенок проходит сложный путь искаженного развития. Однако в общей картине нужно научиться видеть не только его проблемы, но и возможности, потенциальные достижения. Они могут предстать перед нами в патологической форме, но, тем не менее, мы должны узнать их и использовать в коррекционной работе. С другой стороны, необходимо распознавать и противодействующие нашим усилиям защитные установки и привычки ребенка, стоящие на пути его возможного развития.

Классификации детского аутизма

Известно, что, несмотря на общность нарушений в психической сфере, аутичные дети значительно различаются по глубине дезадаптации, тяжести проблем, прогнозу возможного развития. Мутизм и не по возрасту взрослая речь, ранимость, страхи и отсутствие чувства реальной опасности, тяжелая умственная недостаточность и высокоинтеллектуальные интересы, избирательность по отношению к близким и напряженная симбиотическая связь с матерью, ускользающий взор ребенка и его очень открытый, крайне наивный взгляд, устремленный на лицо взрослого, – все это сосуществует в сложной, полной парадоксов картине детского аутизма. Поэтому, несмотря на общую логику нарушения развития, невозможно говорить о работе с аутичным ребенком «вообще»; насущной проблемой всегда являлась разработка адекватной классификации, дифференциации внутри синдрома детского аутизма.

Первыми такими попытками были **клинические классификации**, опирающиеся на этиологию синдрома, различение форм биологической патологии, обуславливающей его

развитие. Эти классификации играют значительную роль в деле разработки адекватных подходов к оказанию медикаментозной помощи подобным детям.

Психолого-педагогические задачи требовали других подходов, позволяющих специализировать, в зависимости от конкретного случая, стратегию и тактику коррекционной работы. Прежде всего шли поиски прогностических признаков, позволяющих оценивать возможности психического и социального развития таких детей. Для этих целей многими авторами выдвигались критерии оценки речевого и интеллектуального развития. Опыт показал, что появление речи до пяти лет и уровень умственного развития, превышающий по стандартным тестам 70 баллов (по стобалльной шкале), можно считать относительно благоприятными прогностическими признаками. Вместе с тем, возможность речевого контакта со специалистом, вступления с ним во взаимодействие в процессе психологического обследования дает лишь косвенные сведения о глубине аутизма, тяжести аутистического дизонтогенеза ребенка.

Существует также идея классификации таких детей по характеру социальной дезадаптации. Английский исследователь доктор Л. Винг (L. Wing) разделила аутичных детей по их возможностям вступления в социальный контакт на «одиноких» (не вовлекающихся в общение), «пассивных» и «активных-но-нелепых». Наилучший прогноз социальной адаптации она связывает с «пассивными» детьми.

Предложенная Л. Винг классификация удачно связывает характер социальной дезадаптации ребенка с прогнозом его дальнейшего социального развития, однако за основу при этом берутся все же производные проявления нарушения. Нам представляется, что существует возможность более точной психологической дифференциации таких детей в соответствии с глубиной их аутизма и степенью искажения психического развития. В этом случае критериями разделения становятся доступность ребенку тех или иных способов взаимодействия со средой и людьми и качество разработанных им форм защитной гиперкомпенсации – аутизма, стереотипности, аутостимуляции.

Когда мы обращаемся к историям развития аутичных детей, то видим, что в раннем возрасте нарушения активности и ранимость присутствуют у таких детей в неравной степени, и, соответственно, перед ними встают различные проблемы. При этом первоочередными оказываются разные жизненные задачи, вследствие чего каждый ребенок и вырабатывает свои способы взаимодействия с миром и защиты от него.

На первый план в поведении аутичных детей выступают, конечно, яркие проявления патологических форм компенсаторной защиты. Сам аутизм может проявляться в разных формах: 1) как полная отрешенность от происходящего; 2) как активное отвержение; 3) как захваченность аутистическими интересами и, наконец, просто 4) как чрезвычайная трудность организации общения и взаимодействия.

Таким образом, мы различаем **четыре группы** детей с совершенно разными типами поведения. Для нас важно, что эти группы представляют собой также и разные ступени в развитии взаимодействия со средой и людьми. При успешной коррекционной работе мы видим, как ребенок поднимается по этим ступеням, приобретая возможность организации все более сложных и активных форм взаимодействия. И точно так же при ухудшении внутренних и внешних обстоятельств мы можем наблюдать, как упрощаются и переводятся в пассив эти формы, как происходит переход к более примитивным способам организации жизни, к еще более глухой «обороне» от нее.

Для того чтобы не дать ребенку лишиться его достижений и помочь сделать шаг вперед, важно понять, каков уровень доступных ему отношений с миром. С этой целью рассмотрим перечисленные группы в их последовательности – от самых тяжелых к более легким.

Основные жалобы, с которыми обращается к специалистам семья ребенка **первой группы**, – это отсутствие речи и невозможность организовать ребенка: поймать взгляд, добиться ответной улыбки, услышать жалобу, просьбу, получить отклик на зов, обратить его внимание на инструкцию, добиться выполнения поручения. Такие дети демонстрируют в

раннем возрасте наибольший дискомфорт и нарушение активности. В период развернутых проявлений синдрома явный дискомфорт остается в прошлом, поскольку компенсаторная защита от мира строится у них радикально: не иметь с ним никаких точек активного соприкосновения. Аутизм таких детей максимально глубок, он проявляется как полная отрешенность от происходящего вокруг.

Дети этой группы производят загадочное впечатление своим отрешенным и, тем не менее, часто лукавым и умным выражением лица, особой ловкостью, даже грациозностью в движениях; тем, что не откликаются на просьбы и ничего не просят сами, часто не реагируют даже на боль, голод и холод, не проявляют испуга в ситуациях, в которых испугался бы любой другой ребенок. Они проводят время, бесцельно передвигаясь по комнате, лазая, карабкаясь по мебели, или застывают перед окном, созерцая движение за ним, и затем продолжают собственное движение. При попытке остановить их, удержать, добиться внимания, заставить что-то сделать может возникнуть дискомфорт, и, как реакция на него – крик, самоагрессия; однако самоуглубленное равновесие восстанавливается, как только ребенка оставляют в покое.

Такие дети не развивают практически никаких форм активной избирательности в контактах с миром, целенаправленность не проявляется у них ни в моторном действии, ни в речи – они мутичны. Более того, они почти не пользуются центральным зрением, не смотрят целенаправленно, не рассматривают ничего специально.

Поведение ребенка данной группы является по преимуществу полевым. Это значит, что оно определяется не активными внутренними устремлениями, не логикой взаимодействия с другим человеком, а случайными внешними влияниями. По сути, его поведение – эхо посторонних впечатлений: не ребенок обращает внимание на предмет, а предмет как бы сам обращает на себя его внимание своей чувственной фактурой, цветом, звуком. Не ребенок направленно идет куда-то, а пространственная организация объектов заставляет ребенка передвигаться в определенном направлении: ковровая дорожка уносит его в глубь коридора, открытая дверь втягивает в другую комнату, ряд стульев провоцирует перепрыгивание с одного на другой, диван вызывает серию прыжков, окно надолго завораживает мельканием улицы. И ребенок пассивно перемещается, «мотается» по комнате, притягиваясь то одним, то другим объектом, рассеянно трогает вещи, не глядя толкает мяч, ударяет по ксилофону, включает свет... В сущности, если знать, что и как расставлено в комнате, поведение такого ребенка можно почти точно предсказать.

Безусловно, полевое поведение характерно не только для детского аутизма, его эпизоды обычны для всякого маленького ребенка, еще не выработавшего своей линии активного поведения, да и мы, взрослые, в рассеянности порой тоже становимся игрушкой внешних сил. Если же говорить об аномальных проявлениях, то выраженные полевые тенденции могут длительно проявляться в поведении самых разных детей с нарушенным развитием. Однако полевое поведение аутичных детей первой группы носит особый, сразу узнаваемый характер. Вещи не провоцируют таких детей пусть на кратковременные, но активные манипуляции с ними, как мы это видим, скажем, в случае расторможенного, реактивного ребенка с органическим поражением центральной нервной системы. В нашем же случае пресыщение наступает едва ли не до начала самого действия с привлечшим мимолетное внимание объектом: взгляд, выделивший его, тут же уходит в сторону, протянутая рука падает еще до того, как коснется предмета, к которому тянулась, или же берет, но тут же безучастно разжимается и роняет его... Такой ребенок как бы дрейфует по течению, отталкиваясь от одного объекта и сталкиваясь с другим. Поэтому линия его поведения определяется в большей степени даже не столько самими вещами и их свойствами, сколько взаимным их расположением в пространстве.

У детей первой группы не развиваются не только активные средства контакта с миром, но и активные формы аутистической защиты. Пассивное уклонение, уход создают самую надежную, самую тотальную защиту. Такие дети просто ускользают от направленного в их сторону движения, от любой попытки организовать их поведение. Они устанавливают и

сохраняют максимально возможную дистанцию в контактах с миром: просто не вступают с ним в активное соприкосновение. Настойчивые попытки привлечь внимание такого ребенка, добиться ответа словом или действием не имеют успеха. В условиях, когда ребенок не может уклониться, при попытках удержать его насильно возникает момент короткого активного сопротивления, быстро переходящего в самоагрессию. Понятно, что такие дети при психологических обследованиях, несмотря на свой умный взгляд, дают наиболее низкие показатели интеллектуального развития. Также понятно, что дома, случайно, они могут проявить свои потенциальные способности, но самостоятельно психические функции ребенка не развиваются.

Если говорить о восприятии и моторном развитии таких детей, то в своем бесцельном движении по комнате они могут проявлять замечательную координацию движений: перелезая, перепрыгивая, вписываясь в узкие проходы, они никогда не ушибутся и не промахнутся. О подобном ребенке родители говорят, что он по-своему сообразителен. Действительно, он может являть прекрасные задатки зрительно-пространственного мышления: ловко выбираться из-за любых препятствий, быстро складывать традиционно применяемую на обследованиях коробку с формами, легко сортировать объекты по сходному признаку. Близкие часто рассказывают истории, например, о том, как, оставив приготовленную для штопки грудку носков и ниток, находят их аккуратно разложенными по цвету. Задачи, с которыми на удивление легко справляется такой ребенок, сходны в одном: их решение находится непосредственно в поле зрения, и найти его можно именно походя, одним движением – что называется, «ткнуть и уйти».

Вместе с тем, повторить свои достижения по просьбе взрослого такие дети не могут, и поэтому даже у их близких возникают сомнения, действительно ли они различают цвета и формы. При попытках научить их что-то произвольно делать обнаруживается, что и в крупных, и в «тонких» движениях проявляются грубые нарушения мышечного тонуса, вялость и слабость; непосильными задачами для них оказываются освоение и удержание необходимой позы, координация движений руки и глаза (ребенок просто не смотрит на то, что делает), воспроизведение нужной последовательности действий. Ребенок может, подчиняясь, пассивно принять позу или повторить движение, задаваемые взрослым, но с огромным трудом закрепляет моторный навык, практически не может использовать его в жизни сам, без внешнего побуждения и диктовки.

Как уже было сказано, это неговорящие, мутичные дети. Важно отметить, что нарушения развития речи проявляются в контексте более общего нарушения коммуникации. Ребенок не только не пользуется речью – он не использует жесты, мимику, изобразительные движения. Даже гуление и лепет таких детей производят странное впечатление: в них тоже нет элемента коммуникации, звуки носят скорее неречевой характер – это может быть особое бормотание, щебет, свист, скрип, часто звуковысотное интонирование. Иногда в них может слышаться особая музыкальная гармония.

В некоторых случаях такие дети начинали говорить в раннем возрасте, чисто произносили сложные слова и даже фразы, но речь их не была направлена на коммуникацию; в других случаях попыток говорить практически не было. К 2,5–3 годам все дети этой группы мутичны: речью они не пользуются совсем, но могут иногда достаточно чисто произносить отдельные слова и даже фразы. Подобные слова и фразы являются отражением, эхом того, что дети слышат, того, что в какой-то момент задело их своим звучанием или смыслом (например, «что же с тобой случилось, мой милый»), либо комментарием к тому, что происходит вокруг («бабушка убивается»), т. е. тоже оказываются проявлением пассивного полевого поведения. Часто окружающие радуются таким словам и фразам, видя в них достижение ребенка, но он может никогда их больше не повторить – они как будто всплывают и снова бесследно уходят на дно.

Несмотря на отсутствие внешней коммуникативной речи, внутренняя, видимо, может сохраняться и даже развиваться. Установить это можно только после длительного, внимательного наблюдения. На первый взгляд кажется, что ребенок не понимает

обращенную к нему речь, потому что он далеко не всегда выполняет речевые инструкции. Однако даже при отсутствии немедленной реакции на услышанное в последующем поведении ребенка может обнаружиться, что полученная информация в той или иной мере усвоена. Кроме того, многое зависит от ситуации: не адресованную ему направленно, воспринятую случайно речевую информацию такой ребенок усваивает зачастую лучше, чем прямую инструкцию. Известны случаи, когда в более старшем возрасте подобный ребенок осваивал чтение – и коммуникацию с ним удавалось наладить с помощью письменной речи.

Мы уже говорили о том, что у детей этой группы в малой степени развиваются активные формы аутистической защиты. Активно проявляются только моменты самоагрессии – самой отчаянной формы защиты в ответ на прямое давление взрослого. У многих детей можно увидеть наглядный результат такой самоагрессии: привычную мозоль на руке, шрамы от укусов и т. п.

У таких детей в наименьшей степени выражено активное сопротивление изменениям в окружающем мире. Это давно известно клиницистам. Доктор Б. Беттельхейм указывал на то, что именно дети с наиболее глубокими формами аутизма меньше всего отстаивают неизменность жизненного стереотипа. Однако, если зависимость от постоянства среды может внешне не проявляться, это не значит, что сохранение постоянного уклада жизни неважно для них. Часто регресс речи таких детей в раннем возрасте связан именно с утратой привычного образа жизни в результате переезда или госпитализации.

Не развиваются у подобных детей и активные формы аутоstimуляции – у них почти не имеется фиксированных форм даже примитивных моторных стереотипий. Отсутствие собственных стереотипов аутоstimуляции не означает, что они не получают снова и снова одни и те же впечатления, необходимые им для саморегуляции. Для них важны ощущения зрительные, вестибулярные, относящиеся к телесным ощущениям, связанные с собственным движением (карабканьем, лазаньем, прыжками), с активностью вокруг них – часами они могут сидеть на подоконнике и созерцать мелькание на улице. Таким образом, для получения нужных впечатлений они широко используют возможности окружающей обстановки. Стереотипность же проявляется у них прежде всего в монотонности полевого поведения.

В быту они обычно не создают больших хлопот, пассивно подчиняясь родителям. Они могут использовать близких для активной аутоstimуляции: часто с удовольствием позволяют кружить, тормошить себя, но строго дозируют даже эти приятные впечатления, подходят и уходят сами. Однако, несмотря на всю глубину аутизма таких детей, нельзя сказать, что они не привязаны к своим близким. Они не обращаются к ним и стараются уйти от попыток организовать взаимодействие, но держатся в основном рядом. Как и другие дети, они страдают от разлуки с близкими, и именно в отношениях с близкими они демонстрируют наиболее сложное поведение. Если им что-то нужно, они могут подвести взрослого к заинтересовавшему их предмету и положить на предмет его руку: это выражение их просьбы, форма максимально активного контакта с миром.

Установление и развитие эмоциональных связей с таким ребенком поможет поднять его активность и позволит выработать первые, еще общие со взрослым, устойчивые формы поведения. Совместное переживание происходящего вокруг, формирование общих привычек и занятий может стимулировать возникновение собственной активной избирательности ребенка, т. е. переход на более высокую ступень отношений с миром.

Надо помнить, что даже столь глубокая самоизоляция может быть преодолена при терпеливой работе, что такой ребенок, как и всякий другой, способен любить, привязываться к близким, что он будет счастлив, когда начнет устанавливать устойчивые связи, осваивать способы взаимодействия с миром и людьми. Принадлежность к данной группе означает лишь соответствие его проблем некоторому исходному уровню, указывает на доступные ему формы контакта, на направление следующего шага, который мы должны помочь ему сделать.

Дети второй группы исходно несколько более активны и чуть менее ранимы в

контактах со средой, и сам их аутизм более активен, он проявляется уже не как отрешенность, а как неприятие большей части мира, любых контактов, неприемлемых для ребенка.

Родители чаще всего приходят в первый раз с жалобами на задержку психического развития таких детей, и прежде всего – развития речи; обо всех остальных трудностях они сообщают позже. Эти прочие трудности в жалобах родителей уходят на второй план, потому что они ко многому притерпелись и приспособились – ребенок уже приучил их к сохранению особых необходимых ему условий жизни, прежде же всего – к строгому соблюдению сложившегося жизненного стереотипа, в который включаются и обстановка, и привычные действия, и весь распорядок дня, и способы контакта с близкими. Обычна особая избирательность в еде, в одежде, фиксированные маршруты прогулок, пристрастия к определенным занятиям, предметам, особый строгий ритуал в отношениях с близкими, многочисленные требования и запреты, невыполнение которых влечет за собой срывы в поведении ребенка.

Дома, в привычных условиях, эти проблемы не проявляются в острой форме, трудности возникают при выходе из дома и особенно выражены в незнакомой обстановке, в частности на приеме у специалиста. С возрастом, когда попытки выйти за границы домашней жизни становятся все более неизбежными, такого рода трудности приобретают особую остроту.

Постараемся описать подобных детей так, как они предстают перед нами на первичном обследовании, в новом месте, с новыми людьми – т. е. будучи не защищенными привычной рутинной домашней жизни. Внешне это наиболее страдающие аутичные дети: лицо их обычно напряжено, искажено гримасой страха, характерна для них скованность в движениях. Они пользуются телеграфно свернутыми речевыми штампами, типичны эхολаличные ответы, перестановка местоимений, речь напряженно скандирована. По сравнению с детьми других групп они в наибольшей степени отягощены страхами, вовлечены в моторные и речевые стереотипии, у них возможны проявления неудержимых влечений, импульсивные действия, генерализованная агрессия, тяжелая самоагрессия.

Оценивая состояние столь выраженной дезадаптации ребенка, мы должны помнить, что, несмотря на тяжесть проявлений, эти дети гораздо более приспособлены к жизни, чем дети первой группы. Несмотря на все свои трудности, они более активно вступают в контакт с миром, и именно это обнажает глубину их проблем.

Активность проявляется у них прежде всего в развитии избирательных отношений с миром. Конечно, при их ранимости речь может идти в основном об отрицательной избирательности: фиксируется все неприятное, страшное, формируются множественные запреты. Вместе с тем, такой ребенок уже имеет и привычки, предпочтения, отражающие его желания. Таким образом, у него есть основа для выработки жизненных навыков, имеется некоторый арсенал простых стереотипов поведения, с помощью которых ребенок получает то, что он хочет. В итоге появляется возможность создания целостного жизненного стереотипа, в рамках которого он может чувствовать себя уверенно и защищено.

Основная проблема ребенка второй группы состоит в том, что его предпочтения фиксируются очень узко и жестко, любая попытка расширить их диапазон вызывает у него ужас. Может складываться экстремальная избирательность в еде: например, он соглашается есть только вермишель и печенье, причем лишь определенного вкуса и определенной формы. Аналогична избирательность в одежде, из-за которой он часто не может даже на время расстаться с какой-то вещью – отсюда большие сложности с сезонной сменой одежды, даже с обычной стиркой. Эта жесткая избирательность пронизывает все сферы его жизни: прогулка должна протекать по одному и тому же маршруту, в автобусе его устраивает только определенное место, добираться домой надо только на определенном виде транспорта и т. д.

Приверженность постоянству подкрепляется тем, что социальные и бытовые навыки усваиваются им лишь как жестко привязанные к определенной ситуации, в которой они впервые сложились, к человеку, который помог им выработаться. Они не используются ребенком гибко, в отрыве от сформировавших их обстоятельств, и не переносятся в другие

ситуации для решения сходных задач. Например, он одевается сам только дома в присутствии бабушки; приходя в гости, здоровается не всегда, а только если это квартира конкретных соседей. Прогресс возможен, но он ограничен узкими коридорами принятых ребенком стереотипов жизни.

Моторное развитие таких детей на первый взгляд представляется гораздо более нарушенным, чем у детей первой группы. Здесь нет пластичных движений, своеобразной ловкости в освоении пространства. Наоборот, движения напряженно скованы, механистичны, действия рук и ног плохо скоординированы. Дети как будто не движутся, а меняют позиции; пространство комнаты пересекают согнувшись, перебежками, как будто это опасное место.

Бытовые навыки вырабатываются у них с трудом, но все же легче, чем у детей первой группы. Они тоже не могут подражать действиям других людей, также очень неловки, руки не слушаются их. Научить чему-то таких детей проще всего, действуя их же руками, задавая им извне готовую форму движения. Однако они все же усваивают ее, фиксируют и получают возможность успешно использовать в данных конкретных обстоятельствах. Это уже очень большой шаг вперед, потому что таким образом они могут адаптироваться к привычным домашним условиям, научиться обслуживать себя, самостоятельно есть, одеваться, умываться. Навык усваивается с трудом, но прочно, и затем ребенок может быть достаточно ловок в границах усвоенного (хотя трансформировать навык, приспособить его к новым условиям он не способен).

Для детей этой группы типично обилие стереотипных моторных движений, они поглощены ими, и их моторные стереотипии носят самый причудливый и изощренный характер. Это и избирательное напряжение отдельных групп мышц, суставов, и прыжки на напряженных прямых ногах, и взмахи рук, верчение головой, перебирание пальцами, трясение веревочек и палочек. В таких действиях они проявляют исключительную ловкость. Важно отметить, что это ловкость отдельной части тела: все тело сковано, а, например, рука совершает что-то невообразимо искусное. И вертится на пальце блюдце, точным и бережным движением с травинки снимается бабочка, одним росчерком рисуется любимый зверек, из мельчайших элементов выкладываются узоры мозаики, умело запускается любимая пластинка...

Часто эти дети одарены особым восприятием мира. Например, еще до года у них может проявиться необыкновенная любовь к музыке. Очень быстро они начинают выделять любимые мелодии, и уже в раннем возрасте, не имея простейших бытовых навыков, самозабвенно перебирают клавиши пианино, научаются пользоваться радиоприемниками, магнитофонами и проигрывателями.

Удивляют они и ранним особым вниманием к цветам и формам. В два года они умеют уже хорошо их различать, причем не только основные, но и более редкие. В своих первых рисунках они могут замечательно отображать форму и движение; хорошо ориентируются такие дети в маршрутах ежедневных прогулок.

Характерно, что их всегда занимает отдельное впечатление: важен не предмет со своей полезной бытовой функцией, со своим эмоциональным и социальным смыслом, а его отдельные привлекательные для ребенка сенсорные свойства. Так, в игре с игрушечной машинкой он чаще всего не возит, не нагружает и не разгружает ее, а углубляется в созерцание ее вращающихся колес. У него не возникает целостного представления об объекте, целостной картины предметного мира, как не складывается и целостного восприятия своего собственного тела как инструмента целенаправленного действия. Для такого ребенка значимы прежде всего отдельные тактильные и мышечные ощущения.

Конечно, для любого малыша важна чувственная фактура среды, ведь именно из детства мы выносим радость запаха, звука, вкуса, цвета. Но есть существенная разница: у аутичного ребенка не развивается исследовательское поведение, ему неизвестно свободное радостное погружение в окружающий мир. Обычный ребенок экспериментирует, ищет все новых и новых ощущений и таким образом активно осваивает сенсорную среду. Аутичный

же ребенок узнает и фиксирует лишь узкий набор приятных ему впечатлений, и далее стремится получать их лишь в привычной для себя форме. Его удивительные способности чаще всего теряются при попытках произвольной организации. На обследовании он может не проявить даже способности к различению цветов и форм, являющейся, казалось бы, его сильной стороной.

Что касается речевого развития детей этой группы, то оно также представляет собой принципиальный шаг вперед по сравнению с детьми первой группы. Это говорящие дети, они могут пользоваться речью для того, чтобы выражать свои нужды. В то же время развитие речи и здесь связано с трудностями, вообще характерными для синдрома детского аутизма. Прослеживается та же тенденция, о которой мы говорили, описывая особенности моторного развития таких детей: речевые навыки усваиваются, фиксируются в готовой, неизменяемой форме и используются только в той ситуации, в которой и для которой они были выработаны. Таким образом, ребенок накапливает набор речевых штампов, команд, жестко связанных с ситуацией. Эта тенденция усвоения готовых штампов делает понятной склонность к эхололии, рубленому телеграфному стилю, длительной задержке в использовании местоимений первого лица, просьбам в инфинитиве («дать пить», «гулять»), в третьем лице («Петя [или: он, мальчик] хочет») и во втором («Ты хочешь сырничек») – т. е. в своих обращениях он просто воспроизводит слова близких.

Возможно использование в быту приклеившихся к ситуации подходящих цитат из книг, мультфильмов: просьба поесть – «испеки-ка ты мне, бабка, колобок», призыв к контакту – «ребята, давайте жить дружно» и т. п. Человек при этом не отделяется от ситуации, и ребенок не обращается к нему специально. Он просто произносит «заклинание», «нажимает на кнопку» и ждет, что ситуация изменится в нужную сторону: появится сырничек или его поведут гулять. Так бывает и у обычных очень маленьких детей, которые не отделяют еще себя ни от близкого, ни от всей ситуации в целом.

Отсутствие обращений проявляется и в том, что такими детьми не освоены ни жесты-указания, ни направленная на коммуникацию мимика. Интонация их речи тоже не служит средством воздействия на другого человека. Она часто является простым эхом интонации близкого, того тона, которым говорят с ребенком. Именно это часто придает интонации особую детскость, ее характеризует особый подъем к концу фразы: так говорят мамы с младенцами, так сами дети «возвращают» эту интонацию своим мамам.

И при этой бедности, штампованности речи, используемой «для дела», часто поражают задатки общей языковой одаренности ребенка, его чувствительность к «плоти» языка. Вообще, у всех детей в определенном возрасте обостряется такого рода чувствительность (вспомним примеры, которые приводит К. Чуковский в книге «От двух до пяти»). В норме, однако, эта языковая игра не препятствует стремительному развитию коммуникативной речи. Здесь же мы видим другие тенденции.

Поражает разрыв: с одной стороны, аграмматичная телеграфная фраза, стремление пользоваться готовыми штампами, цитатами, с другой – любовь к хорошим стихам, их долгое самозабвенное чтение, особое внимание к аффективной стороне речи, самим языковым формам. Игра звуками ведется уже не отвлеченно, как это свойственно детям первой группы, она связана с определенными жизненными ситуациями, с конкретным жизненным опытом ребенка. Словотворчество может выражаться, в частности, в ругательствах собственного сочинения. Пример: «саблезираза» – здесь, кроме рычания и угрожающих свистящих звуков, слышатся и «сабля», и «зараза», и многое другое. Или: «россолимство» – те же звуки связаны с названием улицы, на которой находилась больница, где ребенок пережил отрыв от близких, где ему делали болезненную операцию.

Возможно также увлечение языковыми конструкциями – и тогда косноязычный, с маленьким запасом слов ребенок самостоятельно обучается чтению, – но не для того, чтобы читать детские книжки, а, например, для того, чтобы наслаждаться перебором слов в русско-румынском словаре. Опять искажение: особое чувство языка используется не для его освоения в целом как инструмента коммуникации и познания мира, а для выделения

отдельных приятных впечатлений и их стереотипного воспроизведения: повторения одних и тех же стихов, аффективно насыщенных слов и словосочетаний, отдельных выразительных фраз. Даже в языковой игре эти дети не чувствуют себя свободно.

Умственное развитие таких детей происходит очень своеобразно. Оно также ограничено коридорами стереотипов и не направлено на выявление общих соотношений и закономерностей, на понимание причинно-следственных связей, процессов, изменений, преобразований в окружающем мире. Ограниченность, узость понимания, жесткость и механичность в восприятии взаимосвязей между событиями, буквальность мышления, затрудненность символизации в игре, т. е. все те признаки, которые в настоящее время признаются наиболее характерными для синдрома раннего аутизма, в наибольшей степени проявляются именно у детей этой группы.

Говоря о трудностях символизации, мы не имеем в виду ситуации, когда ребенок, играя, легко представляет себе, например, упаковку таблеток как пишущую машинку, или, бросая игрушку на коврик и возбужденно прыгая рядом, приговаривает: «плывет в море, плывет». Игровая символизация во многих случаях доступна аутичным детям, но возникающий с ее помощью игровой образ обычно не может свободно развиваться в сюжетной игре и лишь постоянно воспроизводится в свернутой стереотипной форме.

На занятиях такой ребенок может легко схватывать, что такое «мебель» и «овощи», успешно решать задачу выделения «четвертого лишнего», но он не применяет возможность обобщать в жизни. Его символы и обобщения жестко привязаны к конкретным чувственным обстоятельствам игры или занятия и так же, как моторные и речевые навыки, не переносятся из одной ситуации в другую. Буквальность поддерживается и особой ранимостью: узнается и твердо фиксируется прежде всего один, наиболее сильный, часто неприятный, смысл происходящего. Так, ребенок может испугаться, услышав выражение «бьют часы».

Обобщение может происходить именно по аффективным признакам неприятного. В определенных ситуациях такой ребенок произносит бессмысленную на наш взгляд фразу: например, на приеме у врача начинает повторять: «ваза упала». Фраза становится понятной, если знать, что так он обозначает все неприятные моменты своей жизни, обобщив их по впечатлению испуга в ситуации, когда он разбил вазу.

Психологическое и педагогическое обследования подобных детей могут дать разные результаты. На стандартные вопросы подготовленный ребенок способен ответить вполне удовлетворительно, он без особого напряжения выполняет привычные для себя задания. При этом менее успешно он будет действовать в вербальных пробах: ему трудно развернуто пересказать текст, составить рассказ по картинке – затруднения вообще возникают в ситуациях, когда нужно самостоятельно осмыслить и активно организовать полученную информацию. В невербальных пробах наибольшую трудность вызывает задание разложить по порядку картинки, изображающие последовательное развитие сюжета.

Если говорить о количественных показателях умственного развития, то результаты будут, конечно, выше, чем у детей первой группы. Однако, несмотря на отдельные успехи (например, в заданиях, где важна механическая память), общие результаты чаще всего останутся в границах умственной отсталости. Несостоятельность наиболее ярко проявится в менее стандартной ситуации, даже при обычном разговоре, когда ребенок, скорее всего, не сможет ответить на простейшие бытовые вопросы.

Тем не менее, при постоянной помощи терпеливой матери такой ребенок может закончить среднюю школу. Он способен накопить большой арсенал формальных знаний по всем предметам, в кратком, свернутом виде правильно ответить на вопросы по физике, химии и истории. Но, как с тревогой отмечала одна самоотверженная мама, «кажется, что эти знания запикиваются в большой мешок, и сам он никогда не сможет их оттуда достать, не сумеет ими воспользоваться».

У детей этой группы понимание мира ограничено немногими известными им ситуациями, освоенными «коридорами», в которых они и живут. Важно и то, что ребенок этой группы не способен видеть явления в развитии, четко разделять настоящее, прошлое и

будущее. Все, что с ним случилось раньше, остается актуальным и в настоящем, и прежде всего он тянет за собой шлейф страхов и воспоминаний о неприятностях. Он не может ждать, планировать, будущее тоже жестко привязано к настоящему: ничего нельзя отложить, все обещанное, заявленное должно немедленно исполняться. Это порождает многочисленные проблемы, провоцирует срывы в поведении.

Так складывается очень узкий и жесткий жизненный стереотип, в котором ничего нельзя менять произвольно: ребенок очень зависит от него и стремится подчинить ему и жизнь своих близких. Не только он сам, но и все домашние становятся в той или иной мере рабами этого стереотипа. Установленный порядок должен соблюдаться всеми с абсолютной точностью: один режим, одна обстановка, одни и те же действия. Ребенок все более совершенствуется в поддержании постоянства: не только мебель должна стоять на привычных местах, но возможны требования, чтобы дверцы шкафов не открывались, чтобы всегда работала одна и та же программа радио, чтобы близкие обращались друг к другу всегда с одними и теми же словами и т. д. Вне этого порядка ребенок ничего не умеет делать и всего боится.

Страхи наиболее ярко проявляются именно у детей этой группы. Они менее ранимы, чем дети первой группы, но зато прочно и надолго фиксируют свой испуг, который может быть связан с неприятным сенсорным ощущением (резким звуком, резким светом, ярким цветом), с нарушением режима. К ситуациям реальной или кажущейся угрозы они вообще чувствительны до крайности. В результате обычная домашняя жизнь оказывается наполненной страшным: такой ребенок часто отказывается умываться, садиться на горшок, даже входить в ванную и уборную, потому что там шумит вода, урчат трубы; он боится гудящих электроприборов, хлопающих дверей лифта, смены заставок на телеэкране, вентиляционных отверстий; часто очень опасается птиц, насекомых, домашних животных. У него фиксируется опыт неудач – часто на предложение попробовать что-то сделать он в ужасе кричит: «не можешь», «не хочешь»; сопротивляется он и попыткам усложнить взаимодействие.

Понятно, что ему есть что защищать и от чего защищаться. Постоянно находясь в условиях многочисленных страхов, имея жизненные навыки, пригодные только для небольшого набора бытовых ситуаций, такие дети стремятся сохранить неизменность в окружающей среде и сопротивляются любому новшеству. Это уже не просто попытка ускользнуть, это отчаянное отстаивание себя, могущее перейти в генерализованную агрессию, когда ребенок царапается, кусается, с воплями отбивается головой, ногами, руками и всем, что попало под руку. Однако, если ситуация остается безвыходной, агрессия и здесь легко обращается на себя, становясь опасной для жизни и здоровья малыша. Особенно тяжело то, что реакция самоагрессии может фиксироваться и стать привычной для ребенка. Отвлечь, успокоить, утешить его в эти минуты отчаяния крайне сложно.

Такие дети развивают наиболее активные и изощренные способы аутостимуляции. Они захвачены моторными и речевыми стереотипиями, постоянно заняты однообразными манипуляциями с предметами, и активность ребенка в подобных проявлениях возрастает при любом нарушении его жизненного стереотипа, при всяком «постороннем» вторжении в его налаженный быт: он активно заглушает с помощью аутостимуляции неприятные для себя впечатления.

Характерно также, что при избирательном внимании к отдельным ощущениям своего тела дети этой группы начинают специально выделять и использовать в аутостимуляции впечатления, связанные со сферой врожденных влечений. Что-то в этих влечениях мы можем понять, но многое, видимо, является отголоском столь древних или настолько инфантильных стремлений, что нам трудно прояснить их исходный аффективный смысл: возможны попытки вцепиться в волосы, стремление прижаться к ногам, раздираение руки, онанизм, обнюхивание, извлечение разнообразных оральных ощущений. Влечения являются частью поведенческих проблем таких детей, они крайне смущают родителей, становятся источником конфликтов.

Нельзя сказать, что дети этой группы не привязаны к своим близким. Как раз наоборот, зависимость от взрослых они чувствуют в наибольшей степени. Они воспринимают близкого как обязательное условие своей жизни, ее стержень, стремятся всячески контролировать его поведение, стараются не отпускать его от себя, заставляют действовать только определенным, привычным способом (мы уже говорили, что такая связь называется симбиотической). На этой почве часто формируется ситуация хронического конфликта, тревоги, провоцируются аутостимуляция, агрессивные и самоагрессивные действия. Самоагрессия при этом может принимать крайне тяжелые формы.

В разлуке такие дети демонстрируют катастрофический регресс поведения и могут стать отрешенными и безучастными, как дети первой группы. В то же время именно близкий, работая с учетом сложившегося жизненного стереотипа, может помочь ребенку постепенно сгладить диспропорцию развития положительной и отрицательной избирательности, установить с ним эмоциональную связь. На подобной основе открывается возможность сделать более активными и гибкими отношения ребенка с миром.

Детей **третьей группы** также легче всего отличить по внешним проявлениям, прежде всего – по способам аутистической защиты. Такие дети выглядят уже не отрешенными, не отчаянно отвергающими окружающее, а скорее сверхзахваченными своими собственными стойкими интересами, проявляющимися в стереотипной форме.

В данном случае родители вынуждены обращаться за помощью к специалистам не из-за отставания в речевом или интеллектуальном развитии, а в связи с трудностями взаимодействия с таким ребенком, его экстремальной конфликтностью, невозможностью с его стороны уступить, учесть интересы другого, поглощенностью одними и теми же занятиями и интересами. Годами ребенок может говорить на одну и ту же тему, рисовать или проигрывать один и тот же сюжет. Родителей нередко беспокоит, что ему нравится, когда его ругают, он старается все делать назло. Содержание его интересов и фантазий часто связано со страшными, неприятными, асоциальными явлениями.

Внешне такие дети выглядят очень типично. Лицо ребенка, как правило, хранит выражение энтузиазма: блестящие глаза, застывшая улыбка. Кажется, что он обращается к собеседнику, но это абстрактный собеседник. Ребенок пристально смотрит на вас, но в сущности не имеет вас в виду; он говорит быстро, захлебываясь, не заботясь о том, чтобы быть понятным; его движения однообразно порывисты, экзальтированы. В целом это утрированное оживление носит несколько механистичный характер, но на обследовании такие дети могут произвести хорошее впечатление своей блестящей, подчеркнута «взрослой» речью, большим запасом слов, сложными фразами, их интересы могут быть высокоинтеллектуальными.

Хотя дети этой группы создают много проблем своим близким и нуждаются в постоянной помощи, в коррективке развития, тем не менее они исходно имеют бо́льшие возможности в развитии активных отношений со средой и людьми. Они уже не просто избирательны в контактах с миром, они могут определить для себя цель и развернуть сложную программу действий по ее достижению. Проблема такого ребенка в том, что его программа, при всей своей возможной сложности, не приспосабливается гибко к меняющимся обстоятельствам. Это развернутый монолог – адаптивно учитывать изменения в окружающем мире и уточнять свои действия ребенок не может. Особенно это заметно в речи: ребенок совершенно не учитывает присутствие собеседника, не умеет выслушать его, не стремится дать ему необходимую информацию, не слышит вопросов, не реагирует на сообщение. Если реализация его плана воздействия на среду и людей нарушается, это может привести к деструктивному срыву в поведении.

Развитие восприятия и моторное развитие также нарушены, но по сравнению с другими группами искажены в меньшей степени. Это моторно неловкие дети: налицо нарушения регуляции мышечного тонуса, слабая координация движений туловища, рук и ног, тяжелая походка, нелепо растопыренные руки; они могут налетать на предметы, вообще часто неудачно вписываются в свободное пространство. Трудности проявляются и в «крупной», и

в «тонкой» ручной моторике. Эти интеллектуальные, удивляющие своими знаниями дети поражают бытовой неприспособленностью – даже к шести-семи годам они могут не выработать простейших привычек самообслуживания. Они никому не подражают, и обучить их моторным навыкам можно, только действуя их же руками, задавая извне готовую форму навыка: позу, темп, ритм, координацию движений, временную последовательность действий.

Они часто отказываются обучаться, не хотят даже пробовать сделать что-то новое. Их активный негативизм связан и с боязнью трудностей, и с нежеланием чувствовать себя несостоятельными. Но если во второй группе в качестве ответной реакции на неудачу мы обнаруживали панический страх несостоятельности вплоть до самоагрессии, то здесь мы встречаем активный негативизм, который по мере взросления может «рационально» обосновываться. Действительной целью при этом является попытка переложить ответственность за свое нежелание что-то делать на близких.

Такие дети значительно меньше сосредоточены на отдельных ощущениях своего тела, на внешних сенсорных впечатлениях – поэтому у них гораздо меньше моторных стереотипий, нет характерных для второй группы ловких и точных, направленных на аутостимуляцию, движений, искусных манипуляций с предметами.

Своеобразие таких детей особенно проявляется в их речи. Прежде всего это вообще очень «речевые» дети. Они рано набирают большой словарный запас, начинают говорить сложными по форме фразами. Однако их речь производит впечатление слишком взрослой, «книжной»; она также усваивается с помощью цитат (хотя и достаточно сложных и развернутых), широко используемых в малоизмененной форме. Внимательный человек всегда может проследить книжное происхождение употребляемых ими фраз или найти соответствующие прототипы в речи близких, – именно из-за этого детская речь производит столь неестественно взрослое впечатление. Тем не менее, по сравнению с детьми описанных выше групп они более активны в усвоении речевых форм. Это выражается, например, в том, что они хотя и с задержкой, но раньше, чем дети второй группы, начинают правильно использовать формы первого лица: «я», «мне», «мое», согласовывать с ними глагольные формы.

Однако и эта столь богатая возможностями речь тоже в малой степени служит коммуникации. Ребенок способен тем или иным способом выразить свои нужды, сформулировать намерения, сообщить впечатления, может даже ответить на отдельный вопрос, но с ним нельзя разговаривать. Для него важнее всего проговорить свой монолог, и при этом он совершенно не учитывает реального собеседника.

Ненаправленность на коммуникацию проявляется и в своеобразной интонации. Ребенок говорит очень неразборчиво. Нарушена регуляция темпа, ритма, высоты звука. Он говорит без интонационных пауз, монотонно, быстро, захлебываясь, глотая звуки и даже части слов, темп все более ускоряется к концу высказывания. Неразборчивая речь становится одной из важных проблем социализации ребенка.

Ребенок третьей группы в меньшей степени сосредоточен на чувственной фактуре речи, для него не характерна игра словами, звуками, рифмами, очарованность речевыми формами. Пожалуй, можно только отметить особое удовольствие, с которым такой ребенок произносит сложные речевые периоды, изысканные вводные предложения, в норме присущие взрослой, причем литературной, речи. Именно с помощью речи и осуществляются основные способы его аутостимуляции. Она используется для проговаривания, проживания в словесной форме стереотипных сюжетов аутистических фантазий ребенка.

Развитие мышления у этих, казалось бы, интеллектуально одаренных детей (они могут получить очень высокие оценки на стандартном обследовании) нарушено и, пожалуй, наиболее искажено. Живое, активное мышление, направленное на освоение нового, не развивается. Ребенок может выделить и понять отдельные сложные закономерности, но беда в том, что они отделены от всего остального, происходящего вокруг, ему трудно впустить в сознание весь нестабильный, меняющийся мир.

Эти умные дети часто проявляют большую ограниченность, выхолощенность в понимании происходящего. Часто они не чувствуют подтекста ситуации, проявляют большую социальную наивность, испытывают чувство мучительной неуверенности при попытке воспринять одновременно несколько смысловых линий в происходящем.

Возможность легко совершать мыслительные операции становится для них источником впечатлений для аутостимуляции. Они находят удовольствие в стереотипном воспроизведении отдельных впечатлений, связанных с проговариванием логических и вычерчиванием пространственных схем, математическими вычислениями, проигрыванием шахматных композиций, коллекционированием сведений из области астрономии, генеалогии, других наук и разделов отвлеченного знания.

Аутистическая защита такого ребенка – это тоже отстаивание стереотипа. Однако, в отличие от ребенка второй группы, он не так внимателен к детальному сохранению постоянства окружающей обстановки, для него важнее отстоять неприкосновенность своих программ поведения. Он даже может внести что-то новое в свою жизнь, если это происходит под его полным контролем, но принять новое, если оно неожиданно, если исходит от другого, он не способен. На этой почве возникает большинство конфликтов близких с такими детьми, формируются соответствующие установки негативизма. Возможна и агрессия. Хотя у такого ребенка она чаще всего бывает вербальной, напряженность его агрессивных переживаний, изощренность рассуждений о том, что он сделает со своими врагами, бывает очень тяжела для его близких.

Аутостимуляция носит здесь особый характер. Ребенок не заглушает неприятные и пугающие впечатления, а, наоборот, взбадривает себя ими. Именно с такими впечатлениями чаще всего связаны его однотипные монологи и рисунки. Он все время говорит о пожарах, бандитах или помойках, рисует крыс, пиратов, высоковольтные линии с надписью: «Не влезай – убьет!» Его интеллектуальные интересы, как правило, тоже первоначально связаны с пережитым испугом. Например, интерес к электротехнике часто вырастает из интереса к опасной и запретной электрической розетке.

И дело тут не в странной извращенности, парадоксальности влечений. На самом деле это тоже очень ранимый ребенок. Суть в том, что данная неприятность уже частично им пережита, он не так боится ее и наслаждается ощущением некоторого контроля над опасностью. Это напоминает игру котенка с полузадушенной мышью. Нормальный ребенок тоже нуждается в ощущениях победы над опасностью, освобождения от страха, но он получает их в реальных достижениях, в процессе освоения мира. Аутичный же ребенок использует для аутостимуляции один и тот же ограниченный набор своих полупережитых страхов.

Он может быть очень привязан к своим близким. Они для него – гаранты стабильности, защищенности. Однако отношения с ними складываются, как правило, трудно: ребенок не способен к диалогу и стремится полностью доминировать в отношениях, жестко их контролировать, диктовать свою волю. Это означает, что, хотя вообще он может любить своих близких, но часто не в состоянии откликнуться на их непосредственную реакцию, уступить им, пожалеть: подобное поведение нарушило бы выработанный им типовой сценарий. Вместе с тем, близкий, найдя себе в этом сценарии подходящую роль, становится способным помочь ребенку отработать элементы диалога, содействовать организации произвольных форм поведения.

Детям **четвертой группы** присущ аутизм в его наиболее легком варианте. На первый план здесь выступают уже не защита, а повышенная ранимость, тормозимость в контактах (т. е. контакт прекращается при ощущении малейшего препятствия или противодействия), неразвитость самих форм общения, трудности сосредоточения и организации ребенка. Аутизм, таким образом, предстает здесь уже не как загадочный уход от мира или его отвержение, не как поглощенность какими-то особыми аутистическими интересами. Туман рассеивается, и высвечивается центральная проблема: недостаточность возможностей в организации взаимодействия с другими людьми. Поэтому родители таких детей приходят с

жалобами не на трудности эмоционального контакта, а на задержку психического развития в целом.

Это физически хрупкие, легко утомляющиеся дети. Внешне они могут напоминать детей второй группы. Они тоже выглядят скованными, но их движения менее напряженны и механистичны, скорее они производят впечатление угловатой неловкости. Для них характерна вялость, но она легко сменяется перевозбуждением. На их лицах часто застывает выражение тревоги, растерянности, но не панического страха. Мимика их более адекватна обстоятельствам, но тоже «угловата»: в ней нет оттенков, плавности, естественности переходов, порой она напоминает смену масок. Их речь замедленна, интонация затухает к концу фразы – этим они отличаются от детей других групп: так, для второй группы типично скандирование, а для третьей – захлебывающаяся скороговорка.

Явное отличие от других детей с аутизмом проявляется в возможности установления глазного контакта, с помощью которого они берут на себя инициативу в общении. Взгляд детей первой группы плавно ускользает от нас; дети второй группы, случайно встретив чей-то взгляд, резко отворачиваются, вскрикивают, закрывают лицо руками; третьей – часто смотрят в лицо, но в действительности их взгляд направлен «сквозь» человека. Дети же четвертой группы явно способны смотреть в лицо собеседнику, но контакт с ним носит прерывистый характер: они держатся рядом, но могут полуотворачиваться, и взгляд их часто уплывает в сторону, чтобы затем снова вернуться к собеседнику. В целом они тянутся ко взрослым, хотя и производят впечатление патологически робких и застенчивых.

Психическое развитие здесь искажено в наименьшей степени, и на первый план выступают его множественные нарушения. Наблюдаются трудности усвоения моторных навыков: ребенок теряет, подражает без особого успеха, не схватывает движения. Налицо также проблемы речевого развития: он явно не улавливает инструкции, его речь бедна, смазанна, аграмматична. Очевидна также его малая понятливость в простейших социальных ситуациях. Эти дети явно проигрывают, кажутся отсталыми не только по сравнению с детьми третьей группы с их развитой речью, интеллектуальными интересами, но и по сравнению с детьми второй – с их отдельными способностями и умениями, и даже по сравнению с самоуглубленными, умными детьми первой группы. На лицах детей четвертой группы видны прежде всего робость и напряженная растерянность.

Однако мы должны всегда помнить, что аграмматичность, неловкость, непонятливость они проявляют в попытках вступить в диалог, в реальное взаимодействие с другими людьми, тогда как остальные заняты прежде всего защитой и аутостимуляцией. Таким образом, дети четвертой группы испытывают трудности, пытаясь установить контакт с миром и организовать с ним сложные отношения.

Представление об их потенциальных возможностях могут дать проявления их отдельных способностей, связанные обычно с невербальной сферой: музыкой или конструированием. Важно, что эти способности проявляются в менее стереотипной, более творческой форме, например ребенок действительно активно осваивает клавиатуру пианино, начинает по слуху воспроизводить разные мелодии. Увлечения остаются постоянными, но внутри них ребенок менее стереотипен, а значит, более свободен, более причастен творчеству.

Такие дети, если они находятся в нормальных условиях, не развивают специальной аутистической защиты. Конечно, они тоже чувствительны к перемене обстановки и лучше чувствуют себя в стабильных условиях, их поведение негибко, однообразно. Однако стереотипность их поведения более естественна и может рассматриваться как особый педантизм, повышенное пристрастие к порядку. И сам порядок, к которому стремится ребенок, нам более понятен. Он старается буквально следовать известному ему правилу, делать все так, как учили близкие ему взрослые. Это очень «правильные» дети: словчить, обмануть, чтобы оправдаться, для них невозможно. Именно их сверхправильность, сверхориентированность на взрослого часто воспринимается как тупость. Все свои отношения с миром такой ребенок стремится строить через взрослого человека. Он с

напряжением пытается прочесть на нашем лице: «а что вы считаете правильным?», «какого ответа вы ждете от меня?», «что мне сделать, чтобы быть хорошим?»

Формы аутостимуляции здесь не выработаны – именно этот признак наиболее ярко отличает детей второй и четвертой групп. Моторные стереотипии могут возникнуть только в напряженной ситуации, но и в этом случае они не будут изоцированными. Напряжение скорее проявится в особом беспокойстве, суетливости движений, в уменьшении способности концентрировать внимание. Успокоение, тонизирование здесь достигается более естественным способом – обращением за поддержкой к близкому. Такие дети экстремально зависят от эмоциональной поддержки, постоянного подтверждения того, что все в порядке. При разлуке с близкими они могут развить формы аутостимуляции, характерные для второй группы.

Дети четвертой группы зачастую могут оцениваться как обычные дети с задержкой психического развития. Однако работа, направленная только на коррекцию их когнитивных трудностей, не решает их проблем, а, наоборот, часто фиксирует их трудности. Здесь необходимы специальные коррекционные усилия, которые должны концентрироваться на общем узле аффективных и когнитивных проблем. Развитие произвольного взаимодействия должно сочетаться с работой по освобождению ребенка от сверхзависимости от взрослого. Подобная помощь может дать мощный толчок психическому развитию ребенка, и при правильной ее организации такие дети имеют наилучший прогноз социального развития.

Развитие детей с разным уровнем аутизма

Синдром раннего детского аутизма, как было сказано выше, формируется в результате особого нарушения психического развития ребенка и проявляется в различных вариантах, отражающих глубину этого нарушения и соответствующие ей степени приспособления ребенка к окружающему миру.

Те проблемы, которые с очевидностью встают перед родителями аутичных детей в период уже явной выраженности синдрома и заставляют их обратиться к специалистам, не возникают внезапно. Однако достаточно часто у близких ребенка создается впечатление, что на первом-втором году жизни он развивался вполне нормально. И дело тут не в том, что близкие бывают недостаточно внимательны. Если ориентироваться на наиболее известные формальные показатели психического развития, как это обычно делают не только родители, но и большинство педиатров, регулярно наблюдающих за ребенком в раннем возрасте, то оказывается, что в младенчестве у аутичных детей такие показатели часто действительно укладываются в границы нормы, а иногда по некоторым параметрам и превышают ее. Как правило, тревога возникает в конце второго – начале третьего года жизни малыша, когда оказывается, что он мало продвигается в речевом развитии, либо, в наиболее тяжелых случаях – постепенно теряет речь. Тогда же становится заметным, что он недостаточно реагирует на обращения, с трудом включается во взаимодействие, не подражает, его нелегко отвлечь от поглощающих его, не всегда понятных родителям, занятий, переключить на другую деятельность. Он все больше начинает отличаться от своих сверстников, не стремится взаимодействовать с ними, а если и возникают попытки контакта, то все чаще они оказываются неудачными.

Проанализировав многочисленные сведения о первых месяцах жизни аутичных детей различных групп, мы увидели наличие специфических черт, отличающих аутистическое развитие от нормального. Более того, уже на ранних этапах жизни аутичного ребенка появляются тенденции, характерные для формирования той или иной группы раннего детского аутизма.

Ниже мы постараемся представить истории развития, типичные для каждой из четырех групп.

Первая группа. Воспоминания родителей о первом годе жизни таких детей обычно наиболее светлые. С раннего возраста они поражали окружающих своим внимательным,

«умным» взглядом, взрослым, очень осмысленным выражением лица. Такой ребенок был спокоен, «удобен», достаточно пассивно подчинялся всем режимным требованиям, был пластичен и податлив манипуляциям мамы, покорно принимал нужную позу у нее на руках. Он рано начал реагировать на лицо взрослого, отвечать улыбкой на его улыбку, но активно контакта не требовал, на руки сам не просился.

Вот несколько характерных описаний близкими таких детей на ранних этапах их развития: «лучезарный мальчик», «сияющий ребенок», «очень общительный», «настоящая кинозвезда». Данные описания говорят о том, что ребенок легко заражался от любого улыбающегося взрослого, от общения взрослых между собой, от оживленной беседы вокруг. Это – обязательный начальный этап нормального эмоционального развития (продолжающийся обычно до трех месяцев), после которого должны появиться избирательность в общении, ожидание поддержки, поощрения со стороны взрослого, четкое различие своих и чужих. Здесь же на протяжении всего первого года жизни не происходило дальнейшего развития исходной стадии заражения: ребенок мог спокойно пойти на руки к незнакомому человеку, у него не появлялся «страх чужого», и позднее такой малыш мог легко уйти за руку с посторонним человеком.

Такой ребенок до года никогда ничего не тащил в рот, его можно было оставить одного в кроватке или в манеже на довольно большой срок, зная, что он не будет протестовать. Он ничего активно не требовал, был «очень тактичен».

Вместе с тем, по воспоминаниям многих родителей, именно у этих детей в самом раннем возрасте отмечалась особая чувствительность (сензитивность) к сенсорным стимулам повышенной интенсивности, особенно к звукам. Младенец мог испугаться гудения кофемолки, электробритвы, шума пылесоса, треска погремушки. Однако эти впечатления не фиксировались надолго. И уже на втором-третьем году жизни у него же наблюдались парадоксальные реакции на сильные раздражители, например отсутствие отклика на холод или боль. Известен случай, когда девочка очень сильно прищемила палец и никак не дала об этом знать, – отец понял, что произошло, лишь когда заметил, что палец посинел и распух. Другой ребенок выскакивал зимой на даче раздетым на улицу, мог залезть в ледяную воду, и у родителей не было ощущения, чтобы ему когда-либо было холодно. Может пропадать выраженная реакция и на громкий звук (что особенно характерно для первых месяцев жизни), причем настолько, что у близких малыша иногда возникают подозрения о снижении его слуха.

С раннего возраста такие дети выглядели как созерцатели. Они не пользовались активно игрушками, уже до года проявляли особый интерес к книгам, любили слушать чтение хороших стихов, классическую музыку. Часто родители рассказывают о «хорошем вкусе» своего ребенка, предпочтении им талантливых стихотворных или музыкальных творений, изысканных иллюстраций. Рано проявлялась особая очарованность светом, движением: ребенок изучал блики, играл со своей тенью.

Ранние тревоги родителей возникали ближе к двум годам. Первые серьезные проблемы обнаруживались, когда ребенок начинал самостоятельно передвигаться. Часто близкие вспоминают, что, встав крепко на ноги, он сразу побежал. Ранее пассивный, спокойный, умиротворенный малыш становился практически неуправляемым. Он отчаянно карабкался по мебели, залезал на подоконники, на улице убежал, не оглядываясь и совершенно теряя при этом чувство реальной опасности.

При нормальном развитии ребенка данный возрастной период также является критическим: после первого года жизни любой малыш сильно подвержен влиянию окружающего сенсорного поля (всей целостной совокупности сенсорных впечатлений). Именно в этом возрасте он непрерывно выдвигает и вдвигает ящики стола или шкафа, не может не влезть в лужу, размазывает еду по столу, бежит по дорожке и т. д. Взрослому достаточно трудно контролировать его поведение в подобных ситуациях. Однако помогает предыдущий опыт совместного переживания общих впечатлений. Используя этот опыт, близким удается переключать внимание ребенка на какое-то другое значимое для него

явление: «Посмотри на ... », «Вон птичка полетела», «Смотри, какая машина» и т. п. У аутичного же ребенка подобный опыт не накапливается. Он не реагирует на обращение взрослых, не откликается на имя, не следит за указательным жестом, не заглядывает в лицо маме, и сам все больше отводит взгляд. Постепенно его поведение становится преимущественно полевым.

Вторая группа. Еще в младенческом возрасте с детьми этой группы намного больше проблем, связанных с уходом за ними. Они активнее, требовательнее в выражении своих желаний, избирательнее в первых контактах с окружающим миром, в том числе и с близкими. Если ребенок первой группы пассивно подчиняется в обычных ежедневных процедурах кормления, одевания, укладывания спать и т. д., то данный ребенок чаще сам диктует матери, как с ним следует обращаться, даже становится деспотом в своих требованиях определенного режима ухода за собой. Поэтому очень рано и очень жестко складываются первые стереотипы взаимодействия малыша с его ближайшим окружением.

Такой младенец рано начинает выделять маму, но привязанность, которая формируется по отношению к ней, носит характер примитивной симбиотической связи. Постоянное присутствие матери необходимо для него как основное условие существования. Так, у семимесячной девочки при уходе мамы на несколько часов возникала рвота, поднималась температура, хотя она оставалась с бабушкой, постоянно с ними жившей. Конечно, в таком возрасте и обычный ребенок остро переживает даже непродолжительную разлуку с близким человеком, однако он не реагирует столь катастрофически – на соматическом уровне. С возрастом эта тенденция не сглаживается, а, наоборот, порой усиливается. Часто мама не может вообще выйти из поля зрения малыша – вплоть до того, что оказывается невозможным даже закрыть дверь в туалет.

Приверженность к постоянству, стабильности в отношениях с окружением характерна и для первых месяцев развития нормального ребенка (известно, что в возрасте двух месяцев малыш очень чуток к соблюдению режима, особенно привязывается к рукам ухаживающего за ним, тяжело реагирует на перемены), однако постепенно отлаживается все большая гибкость в его взаимоотношениях с мамой, а через нее – с окружающим миром. У аутичного же ребенка этого не происходит.

Ранняя избирательная фиксация не только необходимого сенсорного впечатления, но и способа его получения особенно характерна для ребенка этой группы. Так создается и сохраняется на протяжении долгого времени экстремальная стабильность ограниченного набора его возможных контактов со средой. Выраженная тенденция к поддержанию постоянства у такого ребенка обнаруживается практически во всех проявлениях его активности еще до года, а в возрасте 2–3 лет выглядит уже как патологический симптом. К этому времени накапливается определенный набор привычных действий, из которых складывается каждый день ребенка, и менять которые он не позволяет: один и тот же маршрут прогулки, слушание одной и той же пластинки или книжки, одна и та же еда, использование одних и тех же слов и т. д. Иногда формируются достаточно сложные ритуалы, которые ребенок обязательно воспроизводит в определенных ситуациях, и они могут выглядеть достаточно нелепо, неадекватно. Например двухлетняя девочка обязательно должна была кружиться в определенном месте книжного магазина, держа в руках длинный огурец или батон.

Ребенок данной группы особенно чуток к соблюдению режима со всеми его мельчайшими подробностями. Так, при однократной попытке замены кормления грудью на кормление сцеженным молоком малыш не только отказался от еды, но кричал в часы, совпадающие со временем этой неудачной подмены, ежедневно в течение двух месяцев. В младенческом возрасте для всякого ребенка предпочтительны и какая-то определенная форма соски, и одна, наиболее удобная и привычная, поза укладывания спать, и любимая погремушка, и т. д. Однако для аутичного ребенка этой группы соблюдение привычек является единственно приемлемым способом существования, их нарушение сопоставимо с угрозой для жизни. Например потеря любимой пустышки (или тот факт, что она оказалась

прогрызенной) превращается в тяжелую трагедию из-за того, что аналогичную достать не удалось; невозможность поместиться в коляску – единственное место, в котором ребенок спал с рождения до трех лет, – приводит к серьезному разлаживанию сна малыша. В дальнейшем часто оказывается существенной проблемой введение прикорма: это дети с наибольшей избирательностью в еде.

С раннего возраста ребенок этой группы проявляет особую чувствительность к сенсорным параметрам окружающего мира. Очень часто уже до года наблюдается повышенное внимание к цвету, форме, фактуре окружающих предметов. Подобная тонкость восприятия поначалу может порождать у близких ребенка ощущение его хорошего интеллектуального развития. Так, родители часто рассказывают нам, как ребенок сам замечательно раскладывает по цвету кубики, колечки от пирамидок, карандаши, хотя его вроде бы и не учили этому специально; хорошо запоминает и показывает буквы, цифры, страны на карте мира; демонстрирует прекрасную музыкальную память, воспроизводя достаточно сложные ритмы и мелодии (такое пение, точнее интонирование, возможно у ребенка еще до года); прекрасно запоминает стихи и протестует при замене в них какого-либо слова. Не достигнув двух лет, такие дети по каким-то признакам могут безошибочно достать с полки любимую книжку, прекрасно ориентируются в кнопках телевизора и т. д. Чувство формы порой выражено у них до такой степени, что двухлетний ребенок может, например, выделять в обычных окружающих его предметах скрытую в них форму шара; везде, даже на ткани маминого платья, видеть геометрические фигуры; повсюду, вплоть до стебля одуванчика, отыскивать интересующие его «трубочки».

Вместе с тем, такая чувствительность к сенсорным ощущениям уже в раннем возрасте порождает у детей второй группы достаточно сложные и разнообразные формы аутостимуляции. Наиболее ранние из них, которые родители замечают еще на первом году жизни, – раскачивания, прыжки и потряхивание ручками перед глазами. Затем постепенно нарастает особое сосредоточение на ощущениях от напряжения отдельных мышц, суставов, застывание в характерной позе вниз головой. Одновременно начинает привлекать скрипение зубами, онанизирование, игра с языком, со слюной, облизывание, обнюхивание предметов; ребенок занимается поиском определенных тактильных ощущений, возникающих от поверхности ладони, от фактуры бумаги, ткани, от перебирания или расслаивания волокон, сжимания целлофановых пакетов, верчения колесиков, крышек, блюдец.

Для определенного периода нормального развития младенца (до 8–9 месяцев) характерны многократные однообразные манипуляции с предметами, как бы провоцируемые их сенсорными свойствами, – прежде всего трясение и стучание. Это так называемые циркулярные реакции, направленные на повторение некогда полученного сенсорного эффекта, с их помощью младенец начинает активное исследование окружающего мира. Еще до года они закономерно начинают сменяться более сложными формами обследования, в которых уже учитываются функциональные свойства игрушек, других предметов. Аутичный ребенок второй группы настолько захвачен определенными сенсорными ощущениями, что его циркулярные реакции фиксируются: он, например, не пытается возить, нагружать машинку, а продолжает на протяжении ряда лет вращать колеса или держать заведенную игрушку в руках; не строит башенку из кубиков, а стереотипно раскладывает их в однообразный горизонтальный ряд.

С такой же силой, как положительное, фиксируется таким ребенком и полученное однажды отрицательное впечатление. Поэтому окружающий его мир окрашен в очень контрастные тона. Крайне легко возникают уже в раннем возрасте и остаются актуальными на протяжении ряда лет многочисленные страхи. Они порождаются прежде всего раздражителями, связанными с инстинктивным ощущением угрозы (вызванным, например, каким-то резким движением в направлении ребенка, застреванием его головы или фиксацией туловища при одевании, чувством боли, неожиданным «обрывом» в пространстве: ступенькой лестницы, отверстием люка и т. п.), так что сама реакция испуга вполне естественна. Необычной здесь является острота этой реакции и ее непреодолимость. Так,

один мальчик еще в младенчестве испугался неожиданно взлетевших из-под коляски птиц, и этот страх зафиксировался на долгие годы.

Особая чувствительность таких детей к сенсорной стимуляции является причиной того, что страхи могут вызываться как раздражителями повышенной интенсивности – громким звуком (урчанием труб, стуком отбойного молотка), ярким цветом, так и неприятными ощущениями хотя и небольшой интенсивности, но той разновидности (например, тактильными), к которой чувствительность особенно высока. Можно представить себе, насколько в таких условиях дискомфортны обычные процедуры ухода за маленьким ребенком. Нередко рано возникают и прочно фиксируются страхи горшка, мытья головы, стрижки ногтей, волос и т. п.

Но всего для него страшнее – нарушить стереотип ежедневного поведения и восприятия. Такая опасность осознается им как витальная (угрожающая самой его жизни). Это может быть переезд на дачу, перестановка мебели в квартире, выход мамы на работу, госпитализация по каким-либо соматическим показателям, помещение в ясли. В подобных случаях обычна очень тяжелая реакция: расстройство сна, потеря навыков, регресс речи, усиление заглушающей переживания аутоstimуляции, появление самоагрессии (битье себя по голове, стучание головой о стену и т. п.).

Пока ребенок находится под постоянной опекой мамы, поддерживающей сложившийся набор возможных для него способов взаимодействия, знающей его привязанности и страхи, понимающей его желания, он в достаточной степени огражден от угрожающих моментов. Поведение его в основном предсказуемо – и подобно тому, как всякая мать понимает, когда надо подставить горшок не просящемуся на него малышу, так и мать ребенка этой группы знает, когда и как предотвратить его возможный аффективный срыв. Поэтому не случайно родные обычно не жалуются на проблемы домашнего поведения: основные сложности начинаются, когда ребенок попадает в менее стабильные и более сложные ситуации. Частота последних на втором году жизни малыша неизбежно возрастает: выход в гости, поездка на транспорте, столкновение с другими детьми на детской площадке и т. д. Прочно фиксируется в памяти ребенка весь его отрицательный опыт, при этом нарастают, с одной стороны, тормозимость и тревожность, с другой – негативизм. Таким образом, к 2–3 годам он все больше капсулируется внутри своего ограниченного набора стереотипов взаимодействия с окружением и отгораживается от последнего обилием аутоstimуляционных действий.

Третья группа. По воспоминаниям родителей, у детей этой группы на первом году жизни также достаточно очевидно проявлялась сенсорная ранимость. Часто отмечался серьезный диатез, склонность к аллергическим реакциям. В первые месяцы жизни ребенок мог быть плаксивым, беспокойным, трудно засыпал, его нелегко было успокоить. Он чувствовал себя дискомфортно и на руках у матери: крутился или был очень напряжен («как столбик»). Часто отмечался повышенный мышечный тонус. Порывистость, резкость движений, двигательное беспокойство такого ребенка могло сочетаться с отсутствием «чувства края». Так, например, одна мама рассказывала, что малышка приходилось обязательно привязывать к коляске, иначе он свешивался из нее и вываливался. Вместе с тем, ребенок был пуглив. Из-за этого его иногда легче было привести в порядок постороннему человеку, чем кому-то из близких: например, мама никак не могла успокоить младенца после приема в детской поликлинике, но это легко сделала проходящая мимо медсестра.

Ребенок третьей группы рано выделяет близких и особенно мать, безусловно привязывается к ней. Но именно в историях детей этой группы наиболее часто присутствуют тревоги и переживания близких о том, что от малыша не чувствуется достаточно ощутимой эмоциональной отдачи. Обычно его активность в эмоциональных проявлениях выражается в том, что он сам их дозирует. В одних случаях путем соблюдения дистанции в общении (такие дети описываются родителями как неласковые, холодные: «никогда головку на плечо не положит»); в других – дозирование осуществляется через ограничение времени контакта (ребенок мог быть эмоциональным, даже страстным, одарить обожающим взглядом, но

потом вдруг сам резко прекращал такое общение, не отвечая взаимностью на попытки мамы его поддержать).

Иногда наблюдалась парадоксальная реакция, когда ребенок, по-видимому, ориентировался на интенсивность воздействия, а не на его качество (например, пятимесячный малыш мог расплакаться при смехе отца). При попытках взрослых активно воздействовать на ребенка, устранить существующую дистанцию в контактах нередко возникала ранняя агрессия. Так, ребенок еще до года мог пытаться ударить мать, когда она брала его на руки.

Когда эти дети получают возможность самостоятельно передвигаться, их безудержно захватывает полевое поведение. Но если про ребенка первой группы можно сказать, что его увлекает сенсорное поле в целом, то ребенка третьей группы манят отдельные впечатления, у него рано фиксируются особые влечения. Такой ребенок порывист, экзальтирован, он не видит реальных препятствий на пути к достижению желаемого. Так, один мальчик, гуляя по улице в двухлетнем возрасте, перебежал от дерева к дереву, страстно обнимал их и восклицал: «Мои любимые дубы!» Другой ребенок примерно в таком же возрасте заводил маму в каждый подъезд, чтобы там зайти в лифт. Типично стремление дотронуться до каждой проезжающей машины.

Когда взрослый пытается организовать такого ребенка, возникает бурная реакция протеста, негативизма, поступков назло. Причем, если мама достаточно остро на это реагирует сама (сердится, расстраивается, показывает, что ее это задевает), подобное поведение закрепляется. Ребенок стремится вновь и вновь получить то острое ощущение, спаянное со страхом, которое он испытал при яркой реакции взрослого. У детей этой группы обычно наблюдается раннее речевое развитие, и речь активно используется ими для усиления подобной аутостимуляции: они дразнят близких, произносят «нехорошие» слова, проигрывают в речи возможные агрессивные ситуации. Вместе с тем, для такого ребенка характерно ускоренное интеллектуальное развитие, у него рано появляются «взрослые» интересы – к энциклопедиям, схемам, счетным операциям, словесному творчеству.

Четвертая группа. У наиболее «благополучных» детей четвертой группы ранние этапы развития максимально приближены к норме. Однако в целом их развитие выглядит более задержанным, чем у детей третьей группы. Прежде всего это касается моторики и речи; заметны также общее снижение тонуса, легкая тормозимость. Очень характерен значительный временной разрыв между хождением за ручку или с опорой (этому ребенок научается вовремя) и самостоятельным передвижением.

Такие дети рано выделяют мать и вообще круг близких им людей. Своевременно (в возрасте около семи месяцев) появляется боязнь чужого человека, причем выражена она бывает очень сильно. Характерна реакция испуга на неадекватное или просто непривычное выражение лица взрослого человека, на неожиданное поведение ровесника.

Дети данной группы ласковы, привязчивы в эмоциональных контактах с родными. С матерью они, подобно детям второй группы, находятся в очень тесной связи, но это уже не физический симбиоз, а эмоциональный, когда нужно не просто присутствие близкого человека, но еще и постоянное эмоциональное тонизирование с его помощью. Здесь нет дозирования контакта, как в третьей группе, наоборот, уже с раннего возраста и затем постоянно такой ребенок демонстрирует потребность в выраженной поддержке, одобрении со стороны родителей. Он сверхзависим от близкого в перенимании внешних манер, интонаций речи. Обычно явственно виден слепок маминой манеры говорить – даже у мальчиков в речи долго может сохраняться использование первого лица в женском роде.

Однако, несмотря на такую сверхзависимость, ребенок четвертой группы, не достигнув и годовалого возраста, отказывается от вмешательства близких в свои занятия; его трудно чему-либо научить, он предпочитает до всего доходить сам. Родители одного мальчика очень точно установили, что его можно успокоить, но нельзя отвлечь. Вот характерное описание такого ребенка до года: ласковый, привязчивый, беспокойный, пугливый, тормозимый, брезгливый, консервативный, упрямый.

На втором-третьем году родителей начинает беспокоить задержка развития речи, моторная неловкость, медлительность, отсутствие тенденции к подражанию. При попытках целенаправленного взаимодействия с ним ребенок очень быстро пресыщается и утомляется. В то же время сам он может длительно заниматься какими-то своими манипуляциями и играми. Еще в годовалом возрасте такой ребенок может уснуть за конструктором, собирая свою постройку до полного изнеможения, или бесконечно смотреть из окна на движущиеся поезда, или включать и выключать свет, заводить юлу. Попытки родителей более активно организовать ребенка наталкиваются на упрямство, нарастание негативизма, отказ от взаимодействия. Отрицательная оценка со стороны близкого лишь тормозит его активность и может спровоцировать проявления физической самоагрессии. Страх оказаться несостоятельным, испытать неодобрение со стороны взрослых, быть непринятым другими детьми способствует развитию у него постоянной тревожности, легкой тормозимости, стремления жить в стереотипных условиях.

Трудности семьи, воспитывающей ребенка с аутизмом

В предыдущих разделах читатель познакомился с особенностями, проблемами и возможностями аутичных детей; в завершение этой части книги мы хотели бы специально остановиться на трудностях их родителей.

Прежде всего следует сказать, что специалист, работающий с аутичным ребенком, должен знать и об особой ранимости его близких. Напряженностью своих переживаний семьи аутичных детей выделяются даже на фоне семей, имеющих детей с другими тяжелыми нарушениями развития. И для этого есть вполне объективные причины. Одна из них заключается в том, что осознание всей тяжести положения ребенка зачастую наступает внезапно. Даже если тревоги существуют, специалисты обычно долгое время их не учитывают, уверяя, что ничего необычного не происходит. Трудности установления контакта, развития взаимодействия уравниваются в глазах родителей успокаивающими впечатлениями, которые вызывают серьезный, умный взгляд ребенка, его особые способности. Поэтому в момент постановки диагноза семья порой переживает тяжелейший стресс: в три, в четыре, иногда даже в пять лет родителям сообщают, что их ребенок, который до сих пор считался здоровым и одаренным, на самом деле «необучаем»; часто им сразу предлагают оформить инвалидность или поместить его в специальный интернат.

Состояние стресса для семьи, которая продолжает «сражаться» за своего ребенка, с этого момента нередко становится хроническим. В нашей стране это во многом связано с отсутствием какой-либо системы помощи аутичным детям, с тем, что в существующих детских учреждениях «не приживаются» дети с необычным, сложным поведением. Непросто вообще найти специалиста, который взялся бы работать с таким ребенком. На местах, как правило, помочь такому ребенку не берутся – приходится не только далеко ездить, но и месяцами ждать, когда подойдет очередь консультации.

Более того, семья аутичного ребенка часто лишена и моральной поддержки знакомых, а иногда даже близких людей. Окружающие в большинстве случаев ничего не знают о проблеме детского аутизма, и родителям бывает трудно объяснить им причины разлаженного поведения ребенка, его капризов, отвести от себя упреки в его избалованности. Нередко семья сталкивается с нездоровым интересом соседей, с недоброжелательностью, агрессивной реакцией людей в транспорте, в магазине, на улице и даже в детском учреждении.

Но и в западных странах, где лучше налажена помощь таким детям и нет проблемы в нехватке информации об аутизме, семьи, воспитывающие аутичного ребенка, тоже оказываются более страдающими, чем семьи, имеющие ребенка с умственной отсталостью. В специальных исследованиях, проводившихся американскими психологами, обнаружено, что стресс в наибольшей степени проявляется именно у матерей аутичных детей.

Они не только испытывают чрезмерные ограничения личной свободы и времени из-за

сверхзависимости своих детей, но и имеют очень низкую самооценку, считая, что недостаточно хорошо выполняют свою материнскую роль.

Такое самоощущение мамы аутичного ребенка вполне понятно. Ребенок с раннего возраста не поощряет ее, не подкрепляет ее материнского поведения: не улыбается ей, не смотрит в глаза, не любит бывать на руках; иногда он даже не выделяет ее из других людей, не отдает видимого предпочтения в контакте. Таким образом, ребенок не несет ей достаточного эмоционального отклика, непосредственной радости общения, обычной для всякой другой матери и с лихвой покрывающей все ее тяготы, всю усталость, связанную с ежедневными заботами и тревогами. Понятны поэтому проявления у нее депрессивности, раздражительности, эмоционального истощения.

Отцы, как правило, избегают ежедневного стресса, связанного с воспитанием аутичного ребенка, проводя больше времени на работе. Тем не менее, они тоже переживают чувства вины, разочарования, хотя и не говорят об этом так явно, как матери. Кроме того, отцы обеспокоены тяжестью стресса, который испытывают их жены, на них ложатся особые материальные тяготы по обеспечению ухода за «трудным» ребенком, которые ощущаются еще острее из-за того, что обещают быть долговременными, фактически пожизненными.

В особой ситуации растут братья и сестры таких детей: они тоже испытывают бытовые трудности, и родители часто вынуждены жертвовать их интересами. В какой-то момент они могут почувствовать обделенность вниманием, посчитать, что родители их любят меньше. Иногда они, разделяя заботы семьи, рано взрослеют, а иногда «переходят в оппозицию», формируя особые защитные личностные установки, и тогда их отчужденность от забот семьи становится дополнительной болью родителей, о которой они редко говорят, но которую остро ощущают.

Ранимость семьи с аутичным ребенком усиливается в периоды его возрастных кризисов и в те моменты, когда семья проходит определенные критические точки своего развития: поступление ребенка в дошкольное учреждение, в школу, достижение им переходного возраста. Наступление совершеннолетия, вернее, обозначающего его события (получения паспорта, перевода к взрослому врачу и т. п.), порой вызывает у семьи такой же стресс, как и постановка диагноза.

Попытки оказания профессиональной психологической поддержки подобным семьям стали делаться у нас только недавно, и пока они носят эпизодический характер. Мы убеждены, что такая поддержка должна развиваться прежде всего как помощь семье в ее основных заботах: воспитании и введении в жизнь ребенка с аутизмом. Главное тут – дать родителям возможность понять, что происходит с их ребенком, помочь установить с ним эмоциональный контакт, почувствовать свои силы, научиться влиять на ситуацию, изменяя ее к лучшему.

Кроме того, таким семьям вообще полезно общаться между собой. Они не только хорошо понимают друг друга, но каждая из них имеет свой уникальный опыт переживания кризисов, преодоления трудностей и достижения успехов, освоения конкретных приемов решения многочисленных бытовых проблем.

Воспитание и обучение аутичного ребенка

Координация работы специалистов и семьи

Обсуждение проблем аутичного ребенка подготовило нас к пониманию того, что главным в его реабилитации должна стать лечебная организация всей его жизни. Понятно, что основная работа при этом неминуемо ляжет на близких – семью или тех, кто ее заменяет; а помогать им должна целая команда профессионалов. К сожалению, пока в нашей стране это нереально, но, тем не менее, мы должны обозначить места всех специалистов – и тех, на кого можно рассчитывать уже сегодня, и тех, кого нам все еще так не хватает.

Важную роль в раннем выявлении нарушения развития и оказании своевременной помощи может играть **врач-педиатр**. До достижения ребенком года семья обычно поддерживает с педиатром тесный контакт. Это позволяет врачу не только точно ставить вопросы, но и, не допуская гипердиагностики (истолкования как сложившейся патологии отдельныхстораживающих тенденций развития), подсказывать приемы профилактической работы, поддерживать в родителях уверенность в их силах. Однако подобное возможно лишь в том случае, если в своей оценке развития данного ребенка врач не только ориентируется на нормы физического, сенсомоторного и речевого развития, но и внимательно относится к первым признакам эмоциональных трудностей, нарушения контакта ребенка с близкими.

С возрастом такой ребенок более других продолжает нуждаться во внимательной заботе педиатра. Прежде всего это связано с обычной для таких детей особой физиологической незрелостью. Наш опыт показывает, что часто родители детей-дошкольников с аутизмом находили наибольшее понимание именно у микропедиатров, особенно хорошо знакомых с проблемами незрелости. Соматическая дефицитарность таких детей может проявляться в достаточно грубых формах: нарушении обмена веществ, аллергических реакциях, нарушениях пищеварения, в общей ослабленности, подверженности частым простудным заболеваниям. Сверхизбирательность этих детей в еде, упорный отказ то от мясной, то от молочной пищи, то, например, от фруктов заставляет думать о необходимости разработки индивидуальной диеты. Понятно, что здесь имеется огромное поле работы для специалиста.

Полное или хотя бы частичное решение проблем физического здоровья такого ребенка очень важно с точки зрения перспективы его психического развития. Во-первых, часто сам ребенок демонстрирует сильную зависимость психического состояния от телесного самочувствия. Дискомфорт от простого насморка, режущихся зубов может в какие-то периоды экстремально затруднить развитие его контакта с близкими. С другой стороны, явные трудности с физическим здоровьем ребенка могут целиком захватить внимание его близких, не оставив им сил на решение других, может быть, более важных для него, проблем. Поддержка педиатра важна и для того, чтобы заботы по уходу за телом не отвлекали родителей, как это часто бывает, от решения главной задачи – задачи лечебного воспитания.

Успехи лечебной педагогики в последние годы, достигнутые объединением усилий педагогов и психологов, опровергли принятый в 50–60-х годах тезис: «Сначала вылечим, потом будем учить». Речь при этом шла преимущественно о стационарном лечении. В настоящее время стало ясно, что подобный подход в корне неверен: даже если лекарственная терапия действительно необходима, она должна проводиться одновременно с психологической и педагогической работой. Изолировав ребенка в условиях больницы, мы разрушаем привычные для него способы жизни, связи с другими людьми – и лишаем его возможности реализовать свои способности к развитию. Сейчас во всем цивилизованном мире детей стремятся сохранять в домашних условиях, среди близких, и обеспечивать им прежде всего лечение педагогическими средствами.

Вместе с тем, мы должны помнить и о дефицитарности, частом органическом поражении нервной системы такого ребенка, о том, что его аутизм может формироваться в рамках других текущих заболеваний, связанных с сезонными и возрастными обострениями. Аутичного ребенка чаще, чем другого, могут подстерегать эти опасности, и для него крайне важна возможность быть под постоянным наблюдением **врача-психоневролога**. Это не значит, что ему нужно постоянное медикаментозное лечение. Однако для родителей бывает важно получить подтверждение доктора о том, что ребенок в данный период может продуктивно развиваться без медикаментозного вмешательства.

Наш счастливый опыт совместной работы с несколькими замечательными врачами, и прежде всего с К.С. Лебединской, открыл для нас возможность точной координации усилий, когда совместный анализ динамики развития ребенка помогает уточнить тактику медицинской и психологической коррекции. К.С. Лебединская сформулировала и общие

принципы лечения, направленного на помощь развитию.

Медикаментозное лечение не должно иметь своей целью просто устранение болезненных проявлений, с тем чтобы сделать ребенка «более удобным». Многие болезненные проявления, рассматриваемые в контексте динамики психического развития ребенка, меняют свое значение: проявления страха, агрессии, стереотипности и т. д. могут быть поняты не только как сигналы болезненного регресса, но и как возможные признаки активизации и усложнения отношений с миром. Соответственно во втором случае цель просто избавиться от них, подавить их медикаментозно не может и не должна быть поставлена. Частный «успех» лечения в этом случае может затормозить общий процесс развития.

Так, например, если для ребенка четвертой группы возникновение очерченных страхов и выраженных моторных стереотипий говорит о регрессе возможностей взаимодействия с миром и не исключает медикаментозной помощи, то появление страха и стереотипов в поведении у ребенка первой группы свидетельствует о зарождении избирательности в отношениях с миром, т. е. скорее о прогрессе. Дело в том, что появление избирательности позволяет закрепить устойчивые формы контакта с ребенком и начать работу по выстраиванию упорядоченного жизненного стереотипа, что уберет ребенка от возникновения страхов в дальнейшем.

В каждом отдельном случае для успеха необходим диалог специалистов, выстраивающих логику психического развития и страхующих ребенка от возможных болезненных срывов. С этих позиций совместно решается вопрос о необходимости дополнительной медикаментозной стимуляции: исчерпали ли мы все естественные возможности повышения активности ребенка с помощью физкультурных занятий и эмоционального тонизирования в игре и общении? Также ставится и вопрос о необходимости успокоения и концентрации внимания ребенка: использованы ли для этого в достаточной мере возможности внешней организации режима жизни и занятий?

И часто в ответ на наши сетования о слишком медленном движении вперед, на опасения перед обострениями именно врачи убеждали нас в том, что в данной ситуации вполне можно обойтись без медикаментозного вмешательства. Также и мы, психологи, часто убеждали врачей подключиться к работе и медикаментозно поддержать ребенка вне периода обострения, в моменты его активного выхода в незнакомые или более сложные социальные условия, например при неизбежном переезде семьи на новое место жительства или переходе в новый школьный класс.

Хотелось бы несколько подробнее остановиться на работе **пси холога**. Поскольку основные авторы этой книги именно психологи, такой акцент неизбежен. Мы видим свои функции, во-первых, в психологической диагностике – определении доступного уровня, адекватных средств взаимодействия ребенка с людьми и средой. На этой основе мы можем определить возможные дальние и необходимые ближние цели работы, наметить программу психического развития и социализации ребенка. Во-вторых, мы должны взять на себя психологическую помощь семье, ее поддержку в организации общего режима, установлении эмоционального климата жизни. Обучение близких методам специальных занятий с ребенком – это тоже наша задача.

Кроме того, нам не избежать отлаживания взаимодействия между специалистами и семьей, как и координации действий внутри команды специалистов. Хороший результат не может быть достигнут без выработки общего языка и согласия в оценке проблем ребенка, без определения общих целей работы. Нескоординированность действий взрослых может очень повредить ребенку. Например, если одни работают над активацией эмоциональных контактов, а другие настойчиво требуют, чтобы ребенок был прежде всего правильно организован на занятиях, послушен и «удобен» дома, то конфликты в команде неизбежны, как неизбежно и появление у ребенка новых страхов, углубление его аутизма.

С другой стороны, необходимо помнить, что работа с аутичным ребенком должна продолжаться годами. Долгая совместная деятельность неминуемо предполагает как

периоды успехов, общего единения и энтузиазма, так и периоды усталости, сомнений и разочарований, а значит, и осложнения отношений. В такое время очень легко отнести свою усталость и неудачи на счет друг друга – непонятливых родителей, невнимательного врача, педагога или психолога. Остается только помнить об этой опасности и понимать, что пройти через сложный период жизни всё же легче всем вместе.

Основную часть психологической работы составляют наши собственные занятия с ребенком, на которых мы должны создавать ему условия для перехода к более активным и сложным контактам с людьми, формировать осмысленную, а значит, полную и связную, картину мира. Так, ребенку первой группы необходимо помочь проявить избирательное внимание к человеку и предмету; ребенку второй группы – усложнить стереотип контакта; третьей – включиться в диалог; четвертой – почувствовать самостоятельность во взаимодействии с миром. Новый опыт, полученный ребенком на занятиях, последовательно закрепляется и становится основой развития его повседневных отношений с миром. Поддержка психолога остается необходимой на всем протяжении взросления, причем она должна усиливаться в периоды возрастных кризисов, при переходах к более сложным условиям жизни.

По мере взросления ребенка все более важной фигурой в команде специалистов становится педагог. Развитие способности к эмоциональному контакту позволяет приступить к работе по усложнению взаимодействия с другими людьми, развитию моторики, речи, выработке навыков бытовой адаптации, а затем и к подготовке ребенка к получению начального образования – обучению его рисованию, чтению, счету, письму. Сначала занятия организуются индивидуально, и, в идеале, вести их, конечно, должен **педагог-специалист**, знающий особенности таких детей и умеющий соответствующим образом адаптировать традиционные методы обучения.

Вместе с тем, на некотором этапе педагогической работы обязательно возникает необходимость ввести ребенка в жизнь школы или специально организованного класса. И тут особое значение приобретает установление взаимодействия со **школьным преподавателем**. Это может быть как дефектолог, так и обычный учитель, и именно от его желания оказать помощь часто зависит успех всей дальнейшей работы. В младшей школе с позицией учителя связано и общее отношение класса, настрой детей на поддержку или, наоборот, на выживание «не такого» одноклассника.

Мы знакомы с опытом адаптации достаточно «трудных» детей в обстановке благожелательности и терпения. Однако известны и случаи, когда из-за недоброжелательного отношения терпел поражение ребенок, который не требовал, казалось бы, даже особого индивидуального подхода. В таких случаях нельзя не задать учителю горький вопрос: понимает ли он последствия своего отказа лишней раз похвалить ребенка, встать около него при объяснении задачи, помедленнее повторить инструкцию, кивнуть ему: «И ты тоже пиши» и т. п.? Отказ даже в такой, минимальной, помощи ломает судьбу ребенка и надежды семьи – ведь «фронтально неорганизуемый» и отлученный за это от класса ребенок не безразличен к своему неуспеху, и потом месяцами он может каждое утро вставать, собираться и рваться из дома в школу, где его никто не ждет.

И счастлив ребенок, который встретил в своей жизни педагога, взявшегося развить его парциальную одаренность в музыке, рисовании, электротехнике, шахматах, работе на компьютере. Как правило, на каком-то этапе обычный педагог, дефектолог или психолог перестает удовлетворять способного ребенка, он может и должен идти дальше, но для этого ему нужен хороший контакт с педагогом-специалистом. И этот специалист должен быть тесно связан со всей командой, иначе его взаимодействие с ребенком чаще всего не налаживается.

Многие аутичные дети производят прекрасное впечатление на первых собеседованиях в элитарных гимназиях, престижных музыкальных школах, шахматных кружках, их работами восторгаются в изостудиях, но затем, после обнаружения трудностей произвольного обучения, интерес к ним, в большинстве случаев, гаснет. Это тоже

несправедливо по отношению к таким детям, потому что терпеливая работа с ними может дать очень интересные результаты, привести к реальным профессиональным достижениям.

И, наконец, о почти экзотическом явлении нашей жизни – **социальном работнике** . Вот в ком испытывает огромную нужду семья такого ребенка. Даже если диагноз поставлен официально, на государственном уровне не предусмотрена социальная помощь аутичному ребенку и его семье. А нужда в квалифицированном человеке, на которого можно опереться в социальном плане, огромна: его информированность, организационные возможности, находящиеся в его распоряжении материальные средства могли бы помочь семье преодолеть состояние паники и беспомощности, справиться с бытовыми проблемами, организовать консультации специалистов разного профиля, обеспечить поиск учреждений, которые взяли бы на себя специализированную помощь. Родителям необходима уверенность, что им есть к кому обратиться при возникновении новых проблем, неизбежных в процессе возрастного и социального развития детей.

И, конечно, **центром всей команды является сама семья** . Невозможно помочь такому ребенку, если позиция его самых близких людей лишь пассивно-страдательна. Как уже говорилось, развитие ребенка в целом искажено, и для его выправления необходима специальная организация всей жизни, должны быть продуманы все мелочи бытовых ритуалов. Особенно важны постоянная эмоциональная поддержка близких и их стремление двигаться вперед вместе с ребенком. Не следует говорить: «Мы не умеем, вы специалисты – вы и делаете, как надо». Коррекция такого ребенка – это даже не лечебное развивающее обучение, не работа с отдельными психическими сферами, проблемами, функциями (восприятием, моторикой, мышлением или речью), а лечебное воспитание – постепенное осмысление вместе с ребенком каждодневной жизни, побуждение его к более активному взаимодействию, помощь в освоении им тех форм жизни, в которых эта активность может быть реализована.

Понятно поэтому, что специалисты могут дать необходимую информацию, расчистить путь, научить, поддержать на этом пути, разрешить отдельные проблемы, но пройти его вместо близких они не могут, да и, наверное, не вправе их подменять. Это очень трудный путь, но весь наш опыт свидетельствует, что идущих по нему ждут не только трудности, но и подлинные радости – и часто мы встречаем на нем действительно счастливых людей.

Диагностика уровня психического развития

Чаще всего аутичного ребенка впервые приводят на прием к специалистам, когда он достигает 3–5 лет. В большинстве случаев детский аутизм выявляется сейчас именно в этом возрасте. Диагноз может быть поставлен на основе клинических критериев синдрома, отражающих основные особенности поведения аутичного ребенка. Понятно, однако, что постановка диагноза, выявление искажения психического развития важны, но недостаточны для организации помощи конкретному ребенку. Для того чтобы начать коррекционную работу, мы должны установить с ним контакт, предложить интересные для него занятия, вообще создать условия, в которых он будет чувствовать себя с нами комфортно и безопасно, и требования к нему не должны превышать его возможностей.

На начальном этапе нереально ставить задачу выявления возможностей ребенка путем направленного обследования: часто он не выполняет инструкций, не включается в разговор, может не вовлекаться в любимые другими детьми игры, в рисование. Постепенно, с развитием наших отношений, такое обследование станет возможным, но начальное взаимодействие должно происходить особым образом.

Бо льшую часть необходимой информации о подходящих ребенку формах взаимодействия мы можем получить из наблюдений за его поведением и из бесед с родителями. Во время первого обследования для нас не имеют значения количественные показатели развития отдельных психических функций – нам важны общие качественные характеристики, аффективный смысл поведения, т. е. то, что позволяет понять, на каком

уровне, с помощью каких аффективных механизмов ребенок строит свое взаимодействие с миром. Тем самым мы определим и степень нарушения его аффективного развития.

Мы должны установить тип аутизма, характер стереотипности, формы аутостимуляции и доступные для ребенка способы конструктивного взаимодействия с миром. На основе этих данных определяется, к какой из четырех классификационных групп можно отнести данный случай. После этого мы можем обращаться к ребенку на его языке, чтобы, не пугая его и не вызывая негативизма, заинтересовать его и находить общие с ним занятия.

Многое мы узнаём из бесед с родителями, из их рассказа о раннем развитии ребенка. Мы уже говорили о том, что дети разных групп создают разные домашние проблемы, по-разному проявляют себя в раннем детстве. Возникшие предположения будут проверены в непосредственном наблюдении.

Во время беседы с родителями мы одновременно можем оценить самостоятельную активность ребенка. Во-первых, важно обратить внимание на общие особенности его поведения. О многом можно узнать, наблюдая за движениями ребенка. При этом недостаточно убедиться в наличии или отсутствии моторных стереотипий. Если они есть, необходимо проанализировать их характер и то, насколько ребенок ими поглощен. Крайне важно составить общее впечатление от пластики ребенка, обратив внимание на особенности его мимики, на типичные позы, на ритм, плавность и координацию движений. Надо отметить, перемещается ли он по всей комнате, или предпочитает находиться в каком-нибудь одном либо нескольких местах. Кроме того, следует оценить соотношение его общей ловкости и точности в действиях рук. В итоге, например, сочетание грациозности движений и широкого охвата пространства, амимичного застывшего лица и бездействующих рук заставит нас предположить, что данный случай относится к первой группе.

При оценке речевых проявлений ребенка необходимо понять, мутичен ли он или способен пользоваться речью, а если способен, то направлена ли его речь на коммуникацию и в какой степени связана с ситуацией. Надо также оценить запас слов, чистоту их произношения, характер аграмматизмов, возможность использования форм первого лица, развернутость всей речи. Кроме того, не менее важна и общая характеристика ее темпа, ритма, высоты звука, интонаций, вокализаций (в том числе представляет интерес большая или меньшая связь вокализаций со звуками родной речи), игры слогами и словами. Так, короткий речевой штамп, выстроенный без использования местоимений первого лица, может применять ребенок и второй, и четвертой группы, но четкое скандированное произношение, аффективная напряженность интонации подкрепит наше предположение о принадлежности случая ко второй группе. И, наоборот, нечеткость, смазанность произношения, угасающая интонация заставят думать о четвертой. Затем эти предположения будут, конечно, уточняться.

Необходимо также выявить и общие особенности реагирования на окружающий мир: спокойно ли входит ребенок в новое помещение, меняется ли при этом его мимика, пластика, характер вокализации, требуется ли ему в такой ситуации тактильный контакт с мамой, есть ли реакция на незнакомых людей, сидит ли он на коленях у мамы во время беседы, какова его поза у нее на руках, держится ли он рядом с мамой, или его сразу увлекает незнакомое пространство, берет ли он игрушки, книги, карандаши или телефонный справочник, как он использует подобные вещи, приносит ли он их маме, требует ли ее внимания, или проявляет бо́льшую заинтересованность в общении с незнакомыми людьми.

Сюда же относятся характер глазного и тактильного контакта, ориентированность ребенка на лицо и голос другого человека. Заглядывает ли он в глаза, что происходит, если он случайно встречается с кем-то взглядом, прислушивается ли он к общему разговору, меняется ли при этом его поведение (например, не усиливается ли его вокализация и не изменяются ли ее формы, когда мама рассказывает о том, какие слова и звуки он может произносить) – на каждый из этих вопросов мы должны получить ответ, основанный на внимательном наблюдении.

При оценке возможностей эмоционального контакта важно помнить, что в младшем

возрасте именно дети с наиболее глубокими формами аутизма, т. е. относящиеся к первой группе, могут производить внешнее впечатление благополучия. Они спокойно воспринимают тактильный контакт, лучезарно улыбаются, идут ко всем на руки, с особым удовольствием включаются в игры с кружением и раскачиванием; при этом, казалось бы, они смотрят на обращающихся к ним и даже улыбаются в ответ. Однако это лишь кажущееся благополучие. Очень скоро становится понятно, что обаятельное младенческое сияние никому не адресовано лично: и улыбается такой ребенок в действительности не вам, а своему удовольствию, и взгляд его не «зацепляет» и не удерживает взгляда человека, пытающегося вступить с ним в общение. Ранимость, активный отказ от глазного контакта и прикосновения, даже выраженные моторные стереотипии и самоагрессия должны меньше тревожить нас, чем подобные невозмутимость и «благополучие».

Продолжая наблюдение, нужно установить, раздражает ли ребенка то, что внимание матери отвлекает на себя посторонний человек, пытается ли он увести ее, отвлечь, важно ли ему не дать говорить о себе неприятные вещи, или он покорно терпит все на руках у мамы. Подавленно терпеть дольше всех будет ребенок четвертой группы, с криком потащит маму за руку к выходу ребенок второй группы, а стремиться быть рядом и слышать, что говорит мама, возбуждаться ее жалобами, активно вмешиваться и с энтузиазмом развивать неприятные темы станет, скорее всего, ребенок третьей группы.

Уже при первом знакомстве начинает выясняться, насколько обследуемый ребенок освоил навыки самообслуживания, есть ли у него проблемы с опрятностью, приехал ли он на прием с собственным горшком, а если нет, то будет ли он терпеть из последних сил, или его можно уговорить воспользоваться незнакомым туалетом. Очень информативна ситуация общего чаепития: присаживается ли ребенок к столу, можно ли его угостить, или мама должна была взять с собой его особую еду. Важно отметить и как он ест: рассеянно, роняя куски, или степенно и вдумчиво, будучи поглощен самим процессом; обнюхивая, прежде чем взять в рот, или быстро – давясь, но продолжая запихивать в рот пищу большими кусками. Существенно установить, брезглив ли ребенок, как он реагирует на пролившийся на стол чай, липкие руки, запачканное лицо, пятно на одежде и т. д.

Вообще, по возможности, целесообразно выявить его реакцию на физический дискомфорт, голод, усталость, боль. Проявляется ли переживание дискомфорта, насколько оно фиксируется, не перерастает ли в ожесточенную аутостимуляцию и самоагрессию, может ли мама утешить ребенка, а если да, то чем – едой, игрушкой, кружением на руках, лаской, уговорами? Следует понять, можно ли отсрочить выполнение его требования, отвлечь, запретить, принимает ли он объяснение необходимости отложить выполнение желания, есть ли у него реакция на удовольствие и огорчение, похвалу и неодобрение, и адекватна ли она.

Все это даст возможность не только установить, существует ли привязанность к маме, но и каков характер этой привязанности; взаимодействуют ли они эмоционально или ребенок механически использует мать как обезличенное средство достижения желаемой цели. В последнем случае присутствие матери может быть необходимо ребенку – оно обеспечивает ему физический и аффективный комфорт, но при этом ее эмоциональное состояние, желания, просьбы могут не влиять на поведение ребенка.

И, конечно, следует определить особенности самостоятельных занятий ребенка и его игр. Что занимает его внимание – окно, качели, карандаши, веревочка, винтик, игрушки, книжка, пианино, пищащая машинка? Как долго он занят своим делом? Принес ли он с собой объект пристрастия? Пытается ли ребенок использовать предметы обихода и игрушки в соответствии с их функцией, или для него важны исключительно их сенсорные свойства? Так, перелистываемая книга может доставлять удовольствие не своими картинками, а шуршанием и мельканием движущихся страниц. Важно присмотреться, полностью ли поглощает ребенка его занятие или он реагирует и на происходящее вокруг, на содержание разговора?

Если то, чем занимается ребенок, напоминает обычную игру, то следует отметить,

является ли это эпизодическим использованием игрушки адекватно ее предназначению (мимоходом «покормил» куклу), или существуют спрессованные сюжетные эпизоды (ребенок ставит игрушку в определенную позу и повторяет: «Волк пришел»), возможно ли проигрывание им развернутых сюжетов, и насколько все эти игровые проявления стереотипны, насколько в них отражаются проблемы ребенка: его страхи, агрессия, влечения. Так же оценивается и самостоятельное рисование: сводится ли оно к простому прочерчиванию линий, размазыванию краски или ребенок вкладывает в свой рисунок смысл, разворачивает в нем некий сюжет; насколько этот сюжет аффективно важен для ребенка, насколько стереотипен.

Возникшие предположения проверяются в тестовой ситуации активного взаимодействия со взрослым. Здесь снова важно фиксировать и общие, и более специфические моменты организации контакта.

Прежде всего важна сама реакция ребенка на предложенное взаимодействие: избегает ли он контакта либо пассивно принимает его, а может быть, сам вызывает на контакт, предлагает какие-то определенные его формы? Какую пространственную дистанцию он предпочитает, возможно ли взаимодействие непосредственно или только через маму? Устанавливается ли в этой ситуации глазной или тактильный контакт с ребенком, а если да, то по чьей инициативе? Как ребенок реагирует на речевое обращение, обращается ли сам?

Нужно понять, насколько легко он заражается эмоциями других людей, игнорирует или воспринимает уровень общего оживления, усваивает ли только ярко выраженные аффективные состояния, такие, как страх, смех, или отзывается и на более тонкие эмоциональные переживания. Необходимо отметить, насколько легко спровоцировать у него состояния тревоги и страха; существенное значение имеет и выбор формы, в которой выражаются эти состояния: замирание, явный испуг, усиление аутостимуляции, агрессия, проговаривание страшного впечатления, обращение за помощью к взрослому.

Кроме того, нужно выявить степень выносливости ребенка в контакте: длительность пребывания в ситуации пассивного и активного взаимодействия со взрослым до появления признаков пресыщения, которые могут обнаруживаться в попытках уйти, прекратить взаимодействие, а могут и вызывать агрессию, самоагрессию, напряженный смех, дурашливое поведение. Важно понять, использует ли вас ребенок как средство аутостимуляции, как инструмент достижения желаемой цели или ваш контакт действительно включает элементы осмысленного, эмоционально адекватного взаимодействия.

В ходе диагностической процедуры должны делаться попытки организации совместной с ребенком игры, рисования или беседы. При этом оценивается, что может внести взрослый в игру ребенка, станут ли его занятия менее пресыщающими, более организованными и осмысленными. Возможность организовать развернутое взаимодействие оценивается количественно: по времени, детальности разработки игрового стереотипа, и качественно: по глубине и характеру совместных переживаний. Ведущей при этом является оценка возможного уровня совместной с ребенком аффективной проработки сюжета: были ли воспроизведены приятные, уютные и привычные для него сюжеты обыденной домашней жизни (приготовления обеда, кормления, купания, укладывания спать) или в сюжет входили элементы, связанные с пережитой опасностью, преодолением, приключениями; а может быть, доминирующим в сюжете было переживание сострадания, героического спасения.

Если совместная деятельность невозможна изначально (первая группа), необходимо определить, возрастает ли при участии взрослого избирательность ребенка в контактах со средой, наблюдается ли предпочтение или избегание тех впечатлений, которые взрослый вводит в ситуацию вербально или невербально, меняется ли во время взаимодействия уровень аутостимуляции, изменяется ли ее характер, становится ли она более ожесточенной.

Наконец, данные о раннем развитии, домашних проблемах, свободном поведении ребенка и его взаимодействии со взрослым суммируются. И общий характер этих данных соотносится с типичными признаками четырех групп детского аутизма.

Конечно, признаки этих групп дают представление об обобщенных типажах, как бы

«сфотографированных» на одной из четырех ступеней усложнения и активизации контактов с миром. Однако действительную картину нам приходится наблюдать в движении. Поэтому, анализируя динамику аффективного развития аутичного ребенка, мы должны учитывать два важнейших аспекта: каковы изменения в способах аутостимуляции, самотонизирования, защиты от неприятных впечатлений и что происходит при этом в сфере реальной адаптации: в бытовом поведении, в общении с близкими, в приобретении социальных навыков, в возможности приспособливаться к новым условиям, произвольно организовываться. Опыт показывает, что освоение более активных и сложных способов аффективной саморегуляции всегда опережает развитие реального взаимодействия с окружающим миром.

Первый признак движения вперед – становление новых, более активных и сложных, способов аутостимуляции: у детей первой группы появляется возможность направленно и избирательно воспроизводить приятное ощущение, у них возникают простые моторные стереотипии; у детей второй группы развивается стереотип примитивного проигрывания неприятных, страшных впечатлений (например, на прогулке такой ребенок стремится посмотреть на еще недавно панически пугавший его грохочущий бульдозер).

Однако это только признаки, предвестники возможного усложнения отношений с миром. Что ребенок действительно поднялся на новую ступень, мы сможем сказать лишь в том случае, когда он освоит более сложные способы организации своего адаптивного поведения: когда, например, ребенок первой группы четко определит свои потребности и зафиксирует привычные способы взаимодействия с миром, а ребенок второй – перейдет от механического реагирования к выстраиванию развернутых программ взаимодействия со средой и людьми.

В процессе определения уровня психического развития ребенка мы накапливаем данные о его индивидуальных особенностях, конкретном жизненном опыте, о впечатлениях, которые его занимают или могли бы занимать, о привычках, пристрастиях, выносливости в контакте и излюбленной манере общения. Фиксируются явления, которые его могут испугать, специфические для него опасности, ситуации, представляющие реальную угрозу, – все это впоследствии будет использовано при организации коррекционного занятия.

Важность конструктивной позиции взрослых

Наш опыт свидетельствует, что чаще всего две болезненные проблемы, два вопроса больше всего занимают родителей, пришедших на первичный прием. Первый вопрос обращен в прошлое: как могло такое случиться с нашим ребенком, в чем причина нарушения его развития, все ли было сделано близкими и специалистами для его благополучия? Проблема эта активно обсуждается родителями на приеме. Второй вопрос настолько важен, что почти не проговаривается: что ждет ребенка и семью в будущем? Ответа на этот вопрос родители напряженно ждут от специалистов.

Конечно, очень важно разобраться в том, что случилось, пройти необходимые обследования, выявить специфические условия, которые могли повлиять на судьбу ребенка, определить особую логику его развития, его слабые и сильные стороны, удачи и ошибки близких. Это важно для самого ребенка, для выбора условий его воспитания, обучения, лечения, важно и для будущих детей этой малой семьи, и, в качестве опыта всей большой семьи, для ее разных ветвей и поколений. Проблема в том, что этим разбирательством можно слишком увлечься. Опасно сосредоточиваться на выяснении «кто виноват? что спровоцировало? могло ли это не случиться?». Переживания прошлых событий способны полностью захватить родителей, но теперь важно сконцентрировать силы на помощи ребенку, иметь ясную голову, действовать, организовывать жизнь.

Точно так же нельзя слишком сосредоточиваться и на попытках точно предсказать будущее ребенка. Никакая комиссия, никакой суд специалистов не может и не имеет права вынести «приговор», которого часто ждут родители. Диагноз «детский аутизм» определяет лишь тип нарушения развития. Так же и установление группы аутизма, степени аутизации

ребенка означает лишь определение ступени, с которой должна начаться работа.

Для прогноза развития ребенка важно не столько начальное состояние, сколько динамика изменений – то, как ребенок отзывается на оказанную ему помощь; а последнее во многом зависит и от нашей собственной уверенности в успехе. Каждый ребенок существует в атмосфере определенных ожиданий родителей и учителей – они могут стимулировать или ограничивать его развитие. Ребенок с аутизмом особенно чувствителен к нашим ожиданиям, и поэтому, чтобы достичь хороших результатов, с самого начала нужно работать, рассчитывая на лучшее. Психика ребенка очень пластична, и рано оказанная помощь может иметь огромное влияние на его дальнейшую судьбу.

Родители, специалисты, впервые приступившие к работе с аутичным ребенком, нередко попадают в необычную ситуацию: их предыдущий семейный и профессиональный опыт неожиданно оказывается неприменимым. Привычные, проверенные способы воспитания и обучения не всегда приносят здесь успех. В результате у родителей могут возникать, например, конфликты со старшим поколением семьи, требующим точного выполнения принятых норм воспитания. Специалист же начинает чувствовать неуверенность в себе, потому что не может положиться на проверенные в работе с другими детьми методики. Конечно, очень важно вовремя получить грамотную консультацию и понять основную логику воспитания такого ребенка, но, может быть, еще важнее научиться доверять себе, не торопиться, но пробовать, используя любую возможность взаимодействия; и в этой ситуации лучшим учителем, точнее всего подсказывающим нам, что и как делать дальше, часто становится сам ребенок.

Такая позиция способна уберечь от многих ошибок. Одной из них может стать стремление к тому, чтобы ребенок прежде всего был «удобным». Откликаясь на жалобы родителей, и доктор, и психолог действительно могут сделать его более спокойным, но надо отдавать себе отчет, будет ли этот успех работать на преодоление аутизма, развитие и социализацию ребенка. Другая вероятная ошибка – пытаться во что бы то ни стало подвести его под шаблон возрастной нормы. Часто на это толкает понятное стремление доказать другим людям интеллектуальные способности своего ребенка, его возможность обучаться. Однако подобная зависимость от мнения посторонних может привести к потере надежных ориентиров в работе.

Определяя задачи и последовательность действий, необходимо все время исходить из реальной ситуации, из логики развития ребенка, проверять себя с точки зрения здравого смысла: нужно ли ему сейчас то, что мы хотим сделать, для чего нужно, как он это сможет использовать дальше? И, оценивая результаты, мы не должны вести отсчет от абстрактной возрастной нормы: наш ориентир – это, конечно, динамика достижений самого ребенка.

Как уже говорилось, в коррекционной работе вообще нельзя торопиться и форсировать события. Развитие ребенка часто идет неравномерно, скачками, каждый раз он должен созреть, чтобы сделать следующий шаг в освоении мира, а затем опять долго осваиваться и пробовать новые способы жизни. Если мы будем слишком его подталкивать, это может, наоборот, отодвинуть очередной шаг.

Помощь и поддержка требуются такому ребенку на всем протяжении его развития. Часто взрослый ждет, что какой-то частный успех, достижение какого-то возрастного этапа даст кардинальное облегчение жизни всей семьи. Это связывается, например, с моментом, когда ребенок начнет говорить или пойдет в школу. Понятно, однако, что каждый успех в воспитании ребенка, в его социализации рождает не только новые возможности, но и новые проблемы, которые требуют от ребенка и его близких новых усилий. Естественно, что в какие-то моменты появляются разочарование и усталость – и тогда полезно оглянуться назад, на пройденный путь. Только обращенный в прошлое взгляд позволяет по-настоящему оценить, что означает появление этих новых проблем. Представим себе чувства родителей, внезапно осознавших, что жалуются они уже не на отсутствие у ребенка речи, а на то, что он стал говорить «неприлично громко», привлекая внимание окружающих!

Разумеется, воспитание аутичного ребенка требует от близких много душевных и

физических сил, и необходимо научиться их сохранять, восстанавливать, распределять. В этом отношении огромное значение для родителей имеет установление эмоционального контакта с ребенком. Его привязанность, эмоциональная связь с ним становятся главным источником сил близких. Те родители, которые со стороны выглядят самыми стойкими, чаще всего как раз и не рассматривают воспитание ребенка как специальную трудную работу. Они не определяют для себя рубежных сроков, не сосредоточиваются на поиске какого-то идеального метода, приема, специалиста, могущего решить все проблемы. Конечно, они обычно тоже не могут избежать кризисов, но в целом им удается очень естественно жить, радуясь каждому новому шагу ребенка.

Опыт также свидетельствует, что нельзя экономить силы, замыкаясь только на проблемах. Надо всеми силами противостоять опасности аутизации всей семьи, помогать друг другу оставаться укорененными в жизни, сохранять родных, друзей, жизненные интересы и ценности. Это важно не только для поддержания стабильности, душевного равновесия, сил самих взрослых, но и для их непосредственной самоотдачи в общении с ребенком: наша способность радоваться жизни поможет и ему стать более активным, расширить круг своих интересов. Открытый дом, общение с семьями друзей, походы, путешествия – все это будет очень нужно ему в его последующих шагах по освоению мира.

Лечебное воспитание

Начиная с 70-х годов специалисты все больше склоняются к тому, что главное лечение аутичного ребенка – это *лечение обучением*. Нам хотелось бы, однако, уточнить эту формулировку. Дело в том, что такого ребенка недостаточно просто учить: мы знаем, что даже успешное накопление им знаний и выработка навыков сами по себе не решают его проблем. Как мы уже говорили, развитие аутичного ребенка не просто задержано, оно искажено: нарушена система смыслов, поддерживающих активность ребенка, направляющих и организующих его отношения с миром. Именно поэтому ему и затруднительно применять в реальной жизни имеющиеся у него знания и умения. Таким образом, речь скорее должна идти о *лечебном воспитании*, задачей которого является прежде всего развитие осмысленного взаимодействия ребенка с окружающим миром.

Любой маленький ребенок усваивает общий эмоциональный смысл происходящего, а в непосредственном сопереживании близкому человеку смысл вызревает как механизм организации поведения. Однако сопереживание невозможно без возникновения особого «настроения» на другого человека, устойчивой душевной связи с ним, поэтому первой задачей лечебного воспитания становится установление с аутичным ребенком эмоционального контакта.

Установление эмоционального контакта

Итак, о первом шаге в работе с аутичным ребенком – установлении с ним эмоционального контакта. Как известно, всякий младенец начинает свое индивидуальное развитие, осмысление происходящего вокруг в тесном эмоциональном единстве с мамой. Она поддерживает в нем ощущение радости жизни, надежности, безопасности, побуждает к активному освоению окружающего мира. Ради эмоционального общения с близкими малыш начинает лепетать и говорить, с ними он стремится разделить свои интересы и достижения, удовольствие и испуг. То, чем занимается взрослый, становится интересным ребенку. Таким образом, уже в очень раннем взаимодействии ребенка и взрослого у них появляется возможность организовывать внимание и поведение друг друга.

Аутичный же ребенок испытывает трудности в развитии уже самых ранних форм эмоционального контакта с близкими. Как уже было сказано, у части детей избирательное отношение к маме может вообще не сформироваться, у других – задержаться на очень раннем этапе, в результате чего с мамой фиксируется симбиотическая и не развивается

эмоциональная связь.

Часто справедливо утверждается, что основной задачей коррекционной помощи ребенку с аутизмом является его подготовка к независимой жизни. Это так, но мы убеждены в том, что невозможно помочь ему найти свое место в мире, если не провести его через переживание эмоциональной общности с близкими людьми. Без такого переживания индивидуальная активность и подлинная самостоятельность, на наш взгляд, недостижимы.

Для того чтобы установить эмоциональный контакт с ребенком сейчас, мы должны хорошо представлять себе, что помешало этому произойти естественным образом в раннем возрасте. Опыт показывает, что потребность в общении у таких детей существует – они тянутся к людям; проблема же состоит в том, что в психическом отношении они не выносимы – ранимы и тормозимы в контакте. Взгляд, голос, прикосновение, прямое обращение могут оказаться для них слишком сильными впечатлениями, и человек вообще, особенно же человек, активный в общении, способен очень быстро вызвать у них чувство дискомфорта.

Кроме того, как мы уже говорили, такой ребенок и сам не отвечает требованиям, которые предъявляет ему взрослый: ему трудно сосредоточиться произвольно, «по приказу». Все это тоже заставляет ребенка уходить от общения, дозировать его или ограничивать своими правилами.

Таким образом, чтобы сделать попытку установления эмоционального контакта успешной, мы должны постараться организовать ситуацию общения так, чтобы она была для ребенка комфортной, подкреплялась приятными впечатлениями и не требовала недоступных для него форм взаимодействия. Сначала ребенок должен получить опыт комфортного общения, и только потом, добившись привязанности, создав некоторый кредит доверия, мы можем постепенно развивать более сложные формы взаимодействия.

Далее, когда мы начнем обсуждать возможные приемы установления контакта, мы будем иметь в виду прежде всего ситуацию, когда к работе с ребенком приступает новый для него человек – тот или иной специалист. Эта ситуация отличается от той, в которой происходит повседневное общение ребенка с близкими: с одной стороны, чужому человеку обычно приходится преодолевать естественную настороженность ребенка, с другой – специалист строит отношения «с нуля», т. е. без отрицательного опыта, который часто накапливается у такого ребенка в домашней жизни. С домашними ребенок имеет долгую историю отношений: они, как правило, привязаны друг к другу, могут быть даже взаимно приспособлены в быту, их связывают общие приятные воспоминания; однако они имеют и опыт взаимных обид, непонимания. Порой самые любящие родители стремятся справиться с проблемами ребенка методами прямого нажима, механического натаскивания, и не скрывают своего расстройств по поводу его несостоятельности. Поэтому мы так часто встречаем детей, которые при обращении взрослого закрывают глаза, затыкают уши и отвечают ему криком: «Не заниматься!» или воплем: «Не хочешь, не можешь!»

Для преодоления подобных напластований негативизма требуется поддержка специалиста. В некоторых случаях для восстановления эмоционального контакта используется специальный метод холдинг-терапии (о нем будет рассказано ниже в соответствующем разделе), позволяющий и родителям, и ребенку заново пережить момент установления контакта, эмоционального единения и открывающий для них новую возможность развития отношений. Этот достаточно драматический путь может использоваться только родителями ребенка, по специальной рекомендации и под наблюдением специалистов. Лишь тогда можно гарантировать, что он не приведет к обретению дополнительного травматического опыта и самим ребенком, и его родителями. В других случаях переживание эмоциональной общности может достигаться и менее радикальными способами.

Специалист способен помочь близким правильно оценить возможности ребенка и выбрать соответствующий уровень взаимодействия. Он может подобрать приемы организации контакта, научить способам привлечь к себе внимание ребенка, найти общие

занятия, определить, что вызовет у него соперничество, как избежать дискомфорта и чем стимулировать его к развитию активного взаимодействия. Конечно, в каждом отдельном случае необходимы индивидуально адресованные советы, но, тем не менее, общая логика работы по установлению эмоционального контакта во всех случаях одна и та же. Ниже мы остановимся на ней подробнее. Надеемся, что знакомство с ней будет полезно и для специалистов, и для родителей.

Рассмотрим сначала, как сделать первые контакты более комфортными для детей. Обычно справедливо говорится, что первые попытки подобного общения должны проходить без спешки, в очень спокойных условиях, что ребенку надо дать время даже просто для того, чтобы привыкнуть к новой обстановке. Ребенка могут спугнуть и громкий голос, и резкие движения, и вообще излишняя активность и суетливость взрослого. Сначала ему может быть неприятно слишком прямое обращение: пристальный взгляд, окликание по имени, активные попытки привлечь внимание, вопросы, настойчивые предложения что-то посмотреть, послушать, с чем-то поиграть. В то же время, ситуация знакомства не должна быть и абсолютно нейтральной. Ребенку все же надо дать понять, что вы находитесь здесь ради него, что он вам симпатичен и вам интересно то, что он делает. Непродуктивно с самого начала активно навязывать такому ребенку свой ритм, свои предпочтения, свою логику взаимодействия; и, наоборот, взрослый должен быть очень внимателен к тому, чем заинтересовался ребенок, быть отзывчивым к его попыткам вступить в контакт.

Ошибки, излишнее давление чаще всего происходят из-за неуверенности взрослого в себе и в ребенке. По этому поводу хочется сказать одно: не надо слишком стараться, опыт показывает, что контакт обязательно возникает, потому что ребенок хочет этого, как и мы. Основное тут – не торопиться, не навязываться, но постараться увидеть его встречное движение и адекватно на него ответить. Если взрослый сидит спокойно, занимается каким-то своим делом, и только иногда, коротко взглянув на ребенка, улыбается ему, ребенок обязательно подойдет первым. После этого можно откликнуться, но от слишком активной реакции лучше воздержаться: следует помнить, что нас не должно быть «слишком много». Можно продолжать улыбаться, но взгляд не должен быть слишком долгим и пристальным, – именно в подобной ситуации ребенок, скорее всего, начнет смотреть на взрослого, может даже попробовать дотронуться до него, произнести свою стереотипную фразу обращения. Таким образом, если мы передаем дозирование и контроль за комфортностью ситуации самому ребенку, он становится более активным в установлении контакта.

Соответственно не надо и торопиться переходить к более развернутым формам взаимодействия. Ребенок должен сначала «обжить» саму ситуацию установления контакта, опробовать свою способность вызывать другого человека на общение. Он отходит – и приближается снова, выходит в другую комнату – возвращается и снова взглядывает на вас. Иногда он может делать это опосредованно, например бросая взгляд и улыбаясь вашему отражению в зеркале, в стеклянной или полированной дверце шкафа. Его поведение напоминает игру в прятки, точнее, игру совсем маленького ребенка: он с восторгом закрывает и открывает свое лицо и, в общем, показывает, что за стеной аутизма все еще сохраняется живая, нормальная детская реакция. Постепенно такую игру можно «легализовать», перейдя к ней явным образом, и тут важно, чтобы ребенок снова пережил от нее удовольствие, привык к ней, почувствовал, что сам контролирует ситуацию: дистанцию контакта, его интенсивность и длительность.

Это общие пожелания к тому, как организовать ситуацию знакомства, установить первый контакт с аутичным ребенком; но, конечно, эти пожелания должны индивидуализироваться в зависимости от группы, к которой он относится. И прежде всего различны будут приятные для ребенка впечатления, с которыми взрослый должен стараться связать себя в его сознании.

С отрешенными, «ускользающими» детьми **первой группы** следует сначала вести себя особенно осторожно, потому что они оценивают как агрессию не только любое прямое обращение, но и просто направленное движение в их сторону. Многие думают, что такой

ребенок не реагирует на новое место и незнакомых людей, но на самом деле это не так. Как правило, он уходит в дальнюю часть комнаты и старается держаться спиной к людям, часто сразу проходит к окну и застывает спиной ко всем. Как признак тревоги можно также отметить и более напряженные, более резкие, чем обычно, движения, метание по комнате, резкие звуки вокализации. Попытки вступить в контакт могут начинаться только тогда, когда он успокоится. Сначала же он должен просто привыкнуть к месту и людям.

Через некоторое время такой ребенок освоит все пространство комнаты и, может быть, даже начнет время от времени к нам приближаться. Один из подобных моментов можно использовать для попытки установления контакта.

Дети первой группы особенно чувствительны к изменению пространственной дистанции – и мы тоже должны стать очень отзывчивыми к ее изменению, научиться тонко реагировать на эти приближения и удаления. Мы знаем, что обычно такой ребенок не встречается взглядом с другим человеком, но в игре приближений и удалений может проскользнуть обращенный к нам взгляд. В этом случае надо улыбнуться и быстро отвести, прикрыть ответный взгляд. Наше «ускользание» даст ребенку возможность чувствовать собственную активность в контакте, контролировать ситуацию, что способно подвигнуть его приблизиться снова, взглянуть еще раз. Он начинает приобретать некоторый опыт установления контакта, происходит привыкание, постепенное уменьшение остроты самого момента вступления в общение.

Мы знаем, что ребенок первой группы сначала не слишком чувствителен к тактильному контакту и может, например, безразлично карабкаться по человеку, как по мебели, опираясь даже на его лицо. Но это верно до тех пор, пока соприкосновение остается бездушным. Если же тактильный контакт приобретает для ребенка смысл обращения к другому человеку, становясь одной из доступных ему форм общения, тогда прикосновение начинает остро им переживаться. Такой ребенок может впервые попытаться дотронуться до вас сзади, привалиться, зайдя со спины. Если во время одного из приближений он увидит, что вы закрыли глаза и спокойно улыбаетесь, то может решиться рассмотреть и ощупать ваше лицо. И, конечно, надо предоставить ему такую возможность.

Речевое обращение, оклик по имени сначала воспринимаются таким ребенком негативно – поэтому в начале знакомства лучше вообще не пользоваться речью. Однако и в это время уже можно попробовать привлечь к себе его внимание, осторожно озвучивая его действия или поддерживая звуком впечатления, которые мимоходом привлекли его внимание (воспроизводя, например, скрип открываемой им двери, «уханье» дивана от его прыжков, жужжание юлы или плеск воды). Важно иметь также в виду, что такой ребенок часто начинает обращать внимание и реагировать на звуки, напоминающие его собственную вокализацию. Если мы начинаем воспроизводить их, возникает первое подобие взаимодействия, переключки звуками: взрослый повторяет звуки, которые произносит ребенок, – тот прислушивается к ним и в ответ усиливает собственную вокализацию.

К речи ребенок постепенно привыкает и в процессе нашего комментария его полевого поведения, когда мы отмечаем, подчеркиваем для него приятные моменты происходящего: как он ловко движется, как интересна вещь, на которой остановился его взгляд, как увлекательно то, что он видит за окном, какими вкусными вещами его угощает мама. В этот комментарий осторожно вплетается его имя, и, поскольку теперь оно не обозначает немедленного призыва к активному взаимодействию, то постепенно его произнесение перестает тревожить ребенка и провоцировать на уход. Только позже, когда появится возможность общаться взглядом, когда ребенок начнет получать удовольствие от тактильного контакта, когда станет допустимым и прямое речевое обращение, тогда произнесение его имени будет им восприниматься уже не как угроза принуждения, а как ласка.

Привлекая внимание, «приваживая» к себе ребенка, мы можем связывать себя с приятными для него впечатлениями. При этом, однако, нельзя увлекаться и оказывать слишком сильные и резкие воздействия. Можно спокойно перебирать клавиши пианино,

плавно подбрасывать и ловить воздушный шарик, пускать мыльные пузыри, красить, переливать воду, пересыпать детали мозаики, выкладывать узор из кубиков, запускать юлу или крутить колесики, играть пятнами света и тени, солнечным зайчиком на стене. Постепенно ребенок начинает держаться рядом, отходить и снова возвращаться, поглядывая на то, что мы делаем. И это тоже дает возможность хотя бы на секунду поймать его взгляд и зафиксировать его избирательный интерес к нам.

Его заинтересованность может быть поддержана и более активными играми. Известно, что такой ребенок любит, когда его кружат и подбрасывают. При этом он не вступает в настоящий контакт, а лишь использует человека для того, чтобы получать приятные впечатления. Мы можем попытаться преодолеть механистичность подобного контакта. Для этого мы будем кружить и подбрасывать его так, чтобы при этом им фиксировались приближение и удаление лица, встречи взглядов, улыбки. Вестибулярные и тактильные ощущения перестают в этом случае быть самостоятельным удовольствием и начинают обслуживать, усиливать удовольствие совсем другого рода – связанное с эмоциональным контактом.

Постепенно мы покажем ребенку, что с нами лучше, чем без нас, что мы можем вызывать замечательные сенсорные эффекты, что наш комментарий, наше сопереживание, заданный нами ритм делают впечатления более яркими. Особенно много для эмоционального сопереживания могут дать минуты, когда мы вместе сидим на подоконнике и смотрим на то, что происходит за окном. Окно обычно надолго завораживает ребенка, и при этом открываются огромные возможности для комментария, потому что там всегда что-то происходит: качаются деревья, движутся облака, падают листья, идет дождь, едет машина, пробегает мальчик... По ходу этого комментария мы можем почувствовать, на что скорее отзывается ребенок, к каким впечатлениям его жизненного опыта мы сможем обращаться для дальнейшего развития нашего с ним взаимопонимания.

Дети второй группы наиболее напряжены при первых контактах, они боятся чужих людей, незнакомой обстановки, и, поскольку они часто прошли опыт госпитализации, для них актуален страх снова остаться одним в чужом месте. Поэтому знакомство важно организовать так, чтобы общая ситуация была для них если не приятной, то хотя бы понятной и предсказуемой. Например, если взрослые собираются пить чай, то ребенок может включиться или не включиться в общее чаепитие, но сама ситуация будет для него понятной: пришли в гости, потом пойдем домой.

Такие дети сразу проявляют болезненную чувствительность ко взгляду, голосу, прикосновению. Входя в комнату, они могут закрывать руками глаза и затыкать уши, кричать и отшатываться от случайного прикосновения, от встречи с вами взглядом. Поэтому первые контакты с ними должны строиться тоже очень осторожно и, по возможности, иметь опосредованные формы. Привлекать внимание мы опять же будем сначала не к себе, а к приятному сенсорному эффекту.

Это могут быть те же впечатления, которые мы демонстрируем в работе с ребенком первой группы: игра бликов света, переливание воды, пересыпание мелких игрушек т. д. Но вводить их приходится здесь даже осторожнее, чем в работе с более аутичным ребенком. Детей второй группы гораздо легче напугать неожиданным или новым впечатлением. Так, например, они часто боятся разлетающихся мыльных пузырей. В ситуации знакомства важно избежать испуга еще и потому, что у таких детей возникший страх надолго закрепляется, и это может помешать дальнейшему развитию взаимодействия.

Пытаясь подобрать привлекательный сенсорный материал, нужно постоянно держать ребенка в поле зрения, следить, какое впечатление производят на него ваши действия: не усиливают ли они его тревогу, не усиливается ли его моторная напряженность, не нарастают ли стереотипные действия, не появляются ли элементы самоагрессии. Если в течение одной-двух минут эти явления не проходят и ребенок не успокаивается, значит, то, чем мы пытаемся привлечь его внимание, пока для него слишком ярко и необычно. В таком случае надо прекратить эти, не подходящие для данного момента, действия и попробовать

подобрать какие-либо другие, более для него привычные.

Варианты возможных приятных ребенку впечатлений могут быть определены заранее, исходя из анализа его стереотипных пристрастий. Как мы уже говорили, такие пристрастия обычны для всех детей второй группы, и, как правило, родители относятся к ним крайне отрицательно, расценивая их как болезненные проявления или вредные привычки, с которыми прежде всего нужно бороться. Действительно, они так захватывают ребенка переживанием «чистых» сенсорных ощущений, что в большинстве случаев вряд ли могут быть преобразованы в какую-то более сложную и осмысленную игру. Тем не менее, они могут послужить надежной опорой для первых аффективных контактов.

Ребенок и сам продемонстрирует вам свои пристрастия. Привычные стереотипные действия, являясь защитой, усиливаются в моменты тревоги, поэтому они не могут не проявиться у такого ребенка в незнакомом месте. Если взрослый, находясь рядом, начинает пытаться подражать тому, что делает ребенок, или хотя бы, войдя в его ритм, начинает восхищаться тем, как ловко, как замечательно ребенок прыгает, как высоко раскачивается на качелях или на лошадке-качалке, как умело он запускает волчок, крутит колесо, барабанит палочкой, как чудесно шуршит его целлофановый пакет, он обязательно заслужит расположение ребенка. Переживание этого разделенного с другим человеком привычного сенсорного удовольствия помогает ребенку решиться вступить в контакт, взглянуть в лицо, улыбнуться.

Снятие остроты переживания контакта происходит здесь внутри привычного стереотипного действия аутостимуляции. На фоне общего подъема ребенок может начать дотрагиваться до вас, смеяться, повторять ваши слова, заглядывать вам в лицо, может даже внезапно броситься на шею. В этот момент происходит запечатление новой привязанности ребенка, и ваше удачное действие перерастет в дальнейшем в устойчивую форму контакта, а удачный комментарий может зафиксироваться ребенком и стать для него словесным обозначением ситуации общения. В дальнейшем он будет пользоваться этой фразой, чтобы привлечь к себе ваше внимание. Здесь сразу фиксируется и привязанность, и форма контакта, в которой она возникла.

Установление эмоционального контакта с детьми **третьей группы**, как мы помним, затруднено тем, что они захвачены сюжетами собственных аффективных переживаний. Внешне может казаться, что они активно ищут общения. Часто, не учитывая дистанции, они просто навязывают контакт людям, заговаривая с ними, втягивая их в разговор, в игру, в обсуждение своих рисунков. Однако этот контакт формален, и посторонний при этом часто даже предпочтительнее для ребенка, чем кто-то из близких. Ребенок просто «ловит» другого человека, чтобы развернуть перед ним сюжет своей стереотипной фантазии. Он прокручивает страшные, агрессивные впечатления, и другой человек невольно усиливает их, подкрепляя своей непосредственной реакцией удивления, отвращения, испуга. Это и является целью таких детей: подобно тому как ребенок первой группы использует в игровой возне другого человека для получения приятных сенсорных ощущений, так и ребенок третьей использует людей для реализации своих форм аффективной аутостимуляции. Понятно, что общение такого рода нельзя назвать эмоциональным взаимодействием.

В этом формальном контакте, настойчиво пытаясь удержать другого, ребенок сосредоточивается на лице взрослого, и при этом его не так ранят взгляд или голос. Более того, он бывает доволен вызванной резкой реакцией, радуется, когда его начинают ругать. В то же время, можно заметить, что он не проявляет ранимости лишь пока он сам строит контакт и, контролируя его, получает стандартно ожидаемую реакцию партнера. Неожиданная инициатива другого ему очень неприятна. В этом случае он может в ответ на обращение кричать, затыкать уши, может резко отшатываться, сбрасывать с себя руку, когда кто-то прикасается к нему, может даже импульсивно оттолкнуть, ударить, особенно если его пытаются удерживать.

Действительное установление контакта с такими детьми возможно, но оно происходит постепенно, и тоже только под прикрытием типичных для них форм аутостимуляции.

Взрослый должен сначала согласиться на навязываемую ему роль формального партнера, стать терпеливым слушателем и зрителем. Близких раздражают стереотипные фантазии ребенка, его повторяемые в деталях рассказы, рисунки, одни и те же игры, они устают от энтузиазма стереотипных монологов и стесняются их странных, неприятных тем. Они не могут больше выносить все это и всячески стараются остановить ребенка, поэтому он и устремляется к новому человеку как к возможному слушателю и бывает счастлив, когда находит его. Таким образом, первое, что мы можем сделать, – это закрепить его избирательную направленность на контакт с нами, дать ему опыт комфорта в общении.

Проблема в том, что, приняв правила ребенка, мы не должны в то же время начинать активно подыгрывать ему. Типичной ошибкой было бы начать вознаграждать ребенка ярким сопереживанием сюжета, собственным сосредоточением на его агрессивном и неприятном смысле; еще большей ошибкой было бы стараться «подбрасывать» ему свои варианты интересных для него аффективных деталей, шокирующих подробностей. Делая это, мы можем слишком прочно связать себя со стереотипом аутостимуляции, и тогда в дальнейшем ребенок будет ждать от нас только воспроизведения полученного удовольствия. А вследствие этого возможность развития форм эмоционального общения с ним станет для нас еще более проблематичной.

Мы должны суметь остаться благожелательными, но в большой мере нейтральными слушателями и зрителями. Участие проявляется в целом: ребенок понимает, что он симпатичен и интересен нам, наше внимание полностью принадлежит ему, и его странные темы фантазий принимаются нами как нечто само собой разумеющееся. В этой комфортной ситуации ребенок и сам становится менее напряженным, он не боится, что его прервут, и не так торопится развернуть свой стереотип аутостимуляции. Здесь у него появляется возможность уделить часть внимания непосредственно нам.

Таким образом, в рамках стереотипного начинают появляться секунды живого, неформального контакта. И если сначала может казаться, что этот ребенок совершенно нечувствителен к вам – ведь, хотя он прямо и упорно смотрит вам в лицо, говорит с вами, но в действительности не видит вас и не слышит, – то потом вы постепенно начинаете ощущать всю глубину его ранимости. Вместе с интересом к другому человеку проявляется и застенчивость, болезненное переживание прямого взгляда.

Понятно, что следующая задача – это постепенное снятие остроты переживания. И она также решается в рамках того же самого стереотипа контакта. Осторожно дозируя глазное общение, мы, точно так же, как и в работе с другими аутичными детьми, передаем инициативу в установлении контакта самому ребенку. Контролируя ситуацию, он получает возможность привыкнуть к нам, увеличить время общения, постепенно научается слышать нас, сопереживать, воспринимать эмоциональный смысл того, что мы говорим.

Иногда с помощью одного-двух замечаний или намеков вы можете дать ребенку почувствовать, что вы вполне понимаете его проблемы и сопереживаете ему. Например, когда в конце длинного возбужденного рассказа о кладбищах было просто сказано: «Какая печальная тема», ответом стало неожиданное порывистое объятие ребенка. Даже небольшой опыт сопереживания способен породить уже настоящую эмоциональную привязанность у такого ребенка.

Установление контакта с детьми **четвертой группы** – это уже более нормальный процесс приручения очень робкого, очень застенчивого ребенка. Мы помним также, что такой ребенок чрезвычайно зависим от своих близких не только физически, но и эмоционально, он нуждается в их постоянной эмоциональной стимуляции: в побуждении, в похвале, в ободрении. С ними он чувствует себя безопасно, и свои отношения с миром старается строить опосредованно, через них, с помощью их указаний и правил.

Поэтому первые контакты с таким ребенком мы тоже будем, по возможности, строить опосредованно, через контакт с его близкими. Обычно именно сидя у мамы на руках или привалившись к ней, ребенок начинает поглядывать на нового знакомого, прислушиваться к общему разговору. Понятно, что в этом разговоре мы, как минимум, не должны затрагивать

темы, неприятные ребенку, обсуждать его неудачи, трудности. Лучше, если беседа будет строиться вокруг того, что может быть значимо, интересно и ему и маме: о том, как жили на даче летом, как ездили на поезде к бабушке, как провели новогодние праздники.

Именно под прикрытием этого общего разговора происходит постепенное привыкание ребенка к новому контакту. Новый знакомый осторожно дозирует свое прямое обращение и передает инициативу глазного контакта ребенку. Такая тактика позволяет постепенно уменьшить тревогу и напряжение ребенка, он получает бо́льшую возможность сосредоточиться на новом лице, менее болезненно реагирует на взгляд и, дополняя ответы мамы, может даже начать вставлять свои замечания в разговор, адекватно отзываться на ваши ласковые прикосновения.

Следует помнить, что и эти относительно «легкие» случаи установления контакта требуют терпения, и здесь контакт нельзя форсировать. Необходимо постоянно контролировать себя, отслеживая изменения в поведении ребенка: нарастание у него тревоги, аффективного напряжения может привести к его уходу от тактильного и глазного контакта, но еще до этого мы можем заметить увеличение моторной напряженности, суетливости, скованности в движениях, появление элементов моторных стереотипий. В этом случае взрослый должен немедленно снизить собственную активность в контакте и поискать другую, возможно, более приятную ребенку, тему для общего разговора.

Если вы чувствуете, что ребенок немного привык к общению с вами и заинтересован в нем, можно попробовать предложить ему общаться уже напрямую, используя совместную игру или рисование. Конечно, выбирая общие занятия, надо тоже исходить из интересов и возможностей ребенка, предлагая ему те из них, к которым он привык дома и в которых чувствует себя успешным. При этом тоже неразумно сразу пытаться отделить ребенка от близких. Само собой разумеется, что если он хочет, мама должна оставаться рядом. Ведь ее отсутствие может стать для ребенка источником тревоги, что сильно затруднит нам установление с ним эмоционального контакта.

Так же, как и в работе с другими детьми, мы можем поддержать свою привлекательность сенсорно приятным игровым материалом. Однако здесь, уже с самого начала, нам незачем сосредотачиваться вместе с ребенком на чисто сенсорных эффектах, как мы это делаем, когда начинаем работать с детьми первой или второй группы. Ребенок четвертой группы может сразу заинтересоваться игрушкой, простым игровым сюжетом, отражающим его собственные впечатления. И, в отличие от ситуации с ребенком третьей группы, здесь это будет сюжет из обычной детской жизни.

Отличие от ребенка третьей группы проявится и в том, что этот ребенок не будет ничего активно предлагать и навязывать, но зато он с удовольствием начнет сопереживать простому сюжету игры или рисунка, который вы для него станете проигрывать или прорисовывать. Его реальные включения во взаимодействие будут минимальны и, скорее всего, проявятся в повторениях ваших отдельных комментариев и действий. Тем не менее, неправильно было бы считать, что ребенок в это время остается пассивным: в нем идет внутренняя работа сопереживания, и в самые ее яркие моменты он включается во внешнее действие. Поэтому эти моменты включения очень значимы для ребенка, и мы должны их подхватывать, подчеркивая важность его вклада в игру или в рисунок, его смелость, ловкость и сообразительность. Похвала, ободрение стимулируют его дальнейшую активность.

Таким образом, установление контакта с ребенком четвертой группы дает нам возможность пробудить в нем избирательную заинтересованность в нас – и интерес к тому, что мы делаем. В контакте он начинает адекватно ориентироваться на нашу оценку, и мы можем нащупать некоторые общие эмоциональные сюжеты, дающие основу для дальнейшего развития сопереживания. Однако последующее развитие контактов не должно основываться только на стимуляции правильности, «хорошести» ребенка. Это может только увеличить его зависимость от другого человека. Нам надо установить с ним контакт на всех уровнях, ввести его в переживание уюта и защищенности обыденного жизненного уклада,

помочь ему почувствовать вкус риска, преодоления, помочь ощутить себя способным выстроить собственный план действий, иметь собственный взгляд на обстоятельства.

Нам хотелось бы подчеркнуть: опыт нашей работы показывает, что в большинстве случаев можно установить и развить эмоциональную связь с любым аутичным ребенком. Он охотно идет на занятие, начинает смотреть в лицо и слушать нас, улыбается, забирается на руки, вызывает нас на игру и не хочет уходить домой. Конечно, детям для этого может потребоваться разный срок: в каких-то случаях контакт может возникнуть уже на первом занятии, в других (особенно это касается детей первой группы) на установление контакта может уйти достаточно длительное время, но в целом эта задача, безусловно, разрешима.

Нельзя сказать, что дальнейшее общение развивается без проблем; конечно, такой ребенок не может постоянно находиться в сверхкомфортных условиях, он неизбежно будет испытывать трудности взаимодействия. Он останется сверхчувствительным ко взгляду, голосу, движению взрослого. И, тем не менее, если у него уже существуют желание общаться и эмоциональная привязанность к другим людям, он начинает идти и на некоторый дискомфорт. В дальнейшем разработка арсенала привычных форм контакта может помочь ребенку уменьшить ранимость в общении.

Все дети, с которыми мы работали, действительно были способны развить глубокую привязанность и начинали страдать в отсутствие людей, ее добившихся. Человек в этом случае становится необходимой частью жизни ребенка. В связи с этим мы должны подчеркнуть ответственность, которую берет на себя учитель или психолог, начинающий работу с таким ребенком. Установление привязанности оправданно только в том случае, если работа с ребенком планируется на долгий срок и возникшая привязанность будет использована для того, чтобы помочь ему развить отношения с близкими, самому стать более активным, самостоятельным и приспособленным.

Развитие активного и осмысленного отношения к миру

Опыт показывает, что для каждого нового шага в развитии отношений с окружающим миром такой ребенок нуждается в состоянии особого душевного подъема. Установление эмоционального контакта с ним, вовлечение в сопереживание дает нам возможность поднять его активность, побудить его попробовать с нашей помощью перейти от защиты к постепенному освоению мира. Через сопереживание мы будем стараться постепенно ввести в его жизнь смыслы, которые в дальнейшем позволят и ему самому мобилизоваться и организовать себя.

Обычно близкие поддерживают активность маленького ребенка совершенно естественно, по ходу жизни: они просто радуются вместе с ним моментам эмоционального контакта, заново заодно с ним переживают удовольствие от восприятия чувственной фактуры мира, подбадривают его в освоении нового, в преодолении трудностей, гордятся его большими и маленькими достижениями. Нам же в работе с аутичным ребенком даже общие удовольствия придется переживать сначала в стереотипной форме, используя для этого уже освоенные им приятные впечатления, а именно те (или подобные тем), которые он сам использует для самостимуляции.

Это может вызывать недоумение родителей, потому что именно аутоstimуляция производит наиболее неприятное впечатление. Близких раздражает «мотание» по комнате, «зависание» у окна, монотонное повторение отдельных действий, фантазий. Кажется, что нужно прежде всего постараться избавиться от этой «патологии». Однако у нас в данном случае и нет иного выбора; пока мы не предоставим ему нечто более для нас приемлемое, мы и не вправе пытаться лишить ребенка этих привычных и необходимых для него способов саморегуляции.

Аутичный ребенок «не в порядке» не потому, что он «занимается аутоstimуляцией», а потому, что она не поддерживает его активных отношений с миром: скорее она вынужденно подменяет их, заглушает тот дискомфорт, в котором ребенок живет. Поэтому помощь такому

ребенку начинается с попытки направить его аутостимуляцию в нормальное русло, чтобы поддерживать его активность во взаимодействии с миром посредством приятных впечатлений. Мы это делали, например, при установлении эмоционального контакта, когда старались связать себя, свое лицо, улыбку, голос с привычной аутостимуляцией ребенка. Тогда переживаемое совместно удовольствие, входя в контекст эмоционального общения, начинало поддерживать ребенка и помогало ему фиксировать новую привязанность.

Конечно, как уже было сказано, в эмоциональном взаимодействии мы можем использовать далеко не все формы аутостимуляции. Например, вообще недопустимо использовать впечатления, тесно связанные со сферой инстинктивных влечений, – ведь они настолько витально значимы сами по себе, что не могут быть введены ни в какой другой смысловой контекст. Так, в частности, невозможно связывать себя со стереотипами телесного самораздражения, характерного для второй группы, или присоединяться к проигрыванию агрессивных влечений в фантазиях детей третьей группы. Кроме того, у каждого ребенка может быть и свой собственный прием аутостимуляции, причем получаемое при этом удовольствие настолько привычно, что нам трудно или даже невозможно что-либо ему противопоставить.

Продуктивнее пытаться использовать способы привычные, но несколько менее захватывающие ребенка. Здесь наше «подключение» к аутостимуляции легче сможет изменить ее смысл, превратить механический стереотип в эмоциональную игру. В этой игре привычные для ребенка приятные впечатления станут интенсивнее, разнообразнее, они будут усилены сопереживанием другого человека. Сенсорная стимуляция сможет быть осмыслена в игре как знакомое бытовое впечатление, связана с другими актуальными сюжетами жизни ребенка; и, наоборот, выхолащенные сюжеты его стереотипной фантазии могут насытиться бытовыми впечатлениями, обогатиться сенсорной стимуляцией.

Для нас важно поднять в процессе общения активность ребенка настолько, чтобы ему захотелось «изменить своим принципам»: чтобы ребенок первой группы попробовал выделить в окружающем то, что ему нравится, и попытался активно воспроизвести эти впечатления; чтобы ребенок второй группы расширил свой стереотип поведения, приняв в него еще одну приятную деталь; чтобы ребенок третьей группы с интересом принял во внимание изменение в обстоятельствах, а ребенок четвертой – попробовал оторваться от стереотипа и принять хотя бы в какой-то ситуации собственное решение.

Это и будет для одних началом развития активной избирательности и возникновения первых устойчивых форм поведения; для других – шагом к преобразованию стереотипа защиты в стереотип связи с миром, определяющий, что ребенок любит и чего он хочет; для третьих – продвижением во взаимодействии с окружающими, развитием диалога с людьми; для четвертых – пробой сил в выработке собственной линии поведения. Конечно, все это пока не более чем игра, но ведь и обычный ребенок сначала именно в игре, для удовольствия, пробует новые, более активные и сложные, формы организации поведения.

Возникшая привязанность ребенка, появление у него способности к непосредственному эмоциональному заражению позволяет нам не только поддерживать его удовольствием от непосредственной сенсорно приятной стимуляции, но и «подключать» к сопереживанию более сложных жизненных смыслов. Это открывает для него новые возможности мобилизации, обретения устойчивости во взаимодействии с миром. Развитие способности ребенка эмоционально отзываться на все более сложные человеческие переживания является одной из основных задач психологической коррекции.

Остановимся более конкретно на способах эмоционального тонизирования детей разных групп.

Если контакт с ребенком **первой группы** установлен, мы можем постепенно насытить наше общее движение в поле разнообразными сенсорными впечатлениями: зрительной и вестибулярной стимуляцией – прыжками, танцем, кружением, подбрасыванием ребенка, появлением и исчезновением, вращением предметов; звучащими, звенящими, музыкальными игрушками; игрой со светом и тенями, с фонариком, лампой, солнечным зайчиком;

пересыпанием и переливанием, мыльными пузырями. Сенсорные ощущения мы можем усилить, связав их особым ритмом, пением, окрасив их собственным удовольствием. Мы подчеркнем эмоциональным комментарием мимолетный интерес ребенка и постараемся задать игровой смысл его полевым действиям. Такое тонизирование часто вызывает у «отрешенного» ребенка явное удовольствие, делает возможным обычно не характерное для него сосредоточение на том, чем занят другой человек, провоцирует его на активное обращение: направление взгляда, протягивание руки, просьбу («Пой еще!», «Еще пузырь!»).

Для ребенка первой группы введение в эмоциональное сопереживание, в осмысление происходящего идет в большой степени через наш комментарий, сопровождающий наше общее движение и созерцание, и, прежде всего, погружение в то, что мы вместе видим за окном. Конечно, исходно ребенка завораживает просто смена впечатлений – движение, появление и исчезновение предметов; но мы используем эти приятные для него изменения как канву, на которую может лечь и эмоциональный смысл: появляется повод проговорить, что и кому везут машины, куда торопится собака, на что похожи облака; рассказать, как птица летит в гнездо кормить птенцов, как трамвай везет всех пап с работы и как за каждым зажигающимся окном их ждут дети, и т. д. И ребенок, притихнув, надолго задержится на подоконнике, начнет чаще посматривать на вас, и иногда, если его что-то особенно эмоционально затронет, сможет повторять ваши комментарии; причем, эти непроизвольные повторения будут все меньше напоминать отстраненную эхололию.

Постепенно движение за окном может стать просто фоном, поддерживающим общение, и ребенок сумеет слушать истории о самом себе, о своих близких, о событиях, значимых для них всех. Так в пассивной форме для него может начать складываться осмысленная картина происходящего вокруг.

Работа по эмоциональному тонизированию детей **второй группы** тоже начинается с их стимуляции чисто сенсорными впечатлениями. Здесь мы также будем «подключаться» к стереотипам аутостимуляции ребенка, но если эмоциональный контакт с ребенком установлен, то прыгать, кружиться, включать и выключать свет, переливать воду и пересыпать мозаику ему будет явно веселее со взрослым. Он также сумеет воспринимать теперь больше приятных сенсорных впечатлений, чем мог бы получать самостоятельно. Однако в этом случае нельзя надолго останавливаться на чисто сенсорной стимуляции. «Хорошо зарекомендовав» себя в глазах ребенка, надо немедленно попытаться перейти к более сложным способам тонизирования.

Общему сенсорному удовольствию, на фоне которого первоначально возник контакт, необходимо придать более сложный игровой смысл. Как уже говорилось, этого невозможно достичь с помощью слишком захватывающих ребенка впечатлений – например, трясением веревочки, разрыванием и расслоением материи; но можно найти и менее аффективно заряженные впечатления.

Эмоциональный смысл может быть введен, например, в раскачивание: замечательные возможности дают качели, лошадки-качалки; можно использовать стереотипы выкладывания рядов: заданный ими ритм начинает поддерживать и организовывать более сложное переживание. Мы попытаемся подобрать близкий ребенку игровой образ, который поможет эмоционально осмыслить стереотип его аутостимуляции, и будем искать возможную игровую ассоциацию в непосредственных впечатлениях и в жизненном опыте ребенка. Например, мы сидим напротив окна, и ребенок начинает стереотипно раскачиваться. Взрослый, обняв его, начинает раскачиваться вместе с ним, приговаривая: «Вот деревья качаются, вот и мы с тобой качаемся, как деревья под ветром; вот ветер сильнее, сильнее – буря! Вот тише, тише – заснул ветер, вот снова... Ребенок начинает смотреть на качающиеся за окном деревья, начинает сам соотносить с ними свои движения. Нам приятно „быть большими деревьями“, и мы улыбаемся друг другу. И так же, когда через некоторое время ребенок пересыпает вместе с нами горошины, он может уже не просто наслаждаться фактурой сыпавшихся зерен, но и с удовольствием „кормить уточку“ или „барабанить, как дождь по крыше“.

Такой ребенок довольно быстро принимает эмоциональное осмысление своих действий, если оно легализирует его неправильное поведение: например, разбрасывание мозаики легко становится салютом или дождем, а размазывание пластилина, разливание воды и красок – разбиванием грядки, лепкой лужайки, рисованием глубокой лужи. Труднее придать смысл безобидным увлечениям, например выкладыванию рядов разноцветных кубиков. Наше осмысление их как грядки в саду, дорожки, вагонов поезда мешает ребенку погрузиться в чистое созерцание. И все же, если нам удалось связать с удовольствием выкладывания ряда действительно важное для ребенка жизненное впечатление, он перестает выбрасывать из вагонов пассажиров, начинает подпевать стуку колес, и вот мы уже «едем на дачу в Малаховку».

В этих играх мы постараемся поддержать сенсорной стимуляцией переживание самых простых, но значимых для каждого ребенка ситуаций: кормление и укладывание спать, поездку на электричке или «поход» в бабушкин огород. Используя непосредственное сенсорное ощущение, мы свяжем с ним воспоминания ребенка и сделаем, таким образом, их переживание более ярким и осознанным. Постепенно мы введем в игру множество конкретных, эмоционально проработанных в нашем общем переживании, жизненных деталей: хрустящую горбушечку или морковку, уютно подоткнутое одеяльце, ритм несущейся электрички, вплетающийся в песенку о том, что мы едем на дачу, зеленый цвет краски для травки и пластилиновые хвостики репки на грядке, узор плиток на дорожке в саду. Расширение круга тонизирующих впечатлений, обретение ими предметного, бытового образа позволяет аутостимуляции принять более «нормальные» формы, отождествившись с игрой. Она перестает поглощать ребенка «чистыми» сенсорными впечатлениями и, наоборот, начинает привязывать его к конкретной реальной жизни, поддерживать его активность в ней.

Совместное освоение, т. е. совместное проживание, этих новых тонизирующих смыслов идет достаточно долго. Сначала нам приходится вводить их буквально микродозами. Мы уже обсуждали, как могут раздражать ребенка наши попытки представить ряд разноцветных кубиков как «поезд» и «пристроить» на кубик пластилинового «пассажира». Не надо впрямую протестовать, если он сбрасывает эти фигурки: только осторожный подбор индивидуально значимых для ребенка ассоциаций постепенно поможет ему принять игровой образ, и тогда он начнет уже сам выстраивать состав из зеленого вагона, в котором едет его велосипед, синего, где едет он сам с мамочкой, и т. д.

Так постепенно могут сложиться достаточно сложные игровые образы: поезд, станция с киосками, где продают всякие важные для ребенка вещи, дорога до дачи со знакомыми заборами и водопроводными колонками... Но каждую новую деталь приходится вводить осторожно, следя за тем, отзывается ли ребенок на предложение, может ли он включить деталь в игровой образ, не перегружается ли ею этот образ. Пресыщение может положить конец совместной игре, которая при терпеливом отношении взрослого могла бы и в дальнейшем способствовать развитию эмоционального осмысления мира.

Существует определенная последовательность введения разных жизненных смыслов в игровое переживание ребенка: сначала он эмоционально осваивает ситуации стабильные, не требующие от него большой активности; и только потом он проявит способность принять как удовольствие новизну, приключение, внезапную смену событий. Торопливость грозит нарушить контакт с ребенком – он может просто не принять новый смысл игры, возможно даже обострение его аффективных проблем: усиление тревоги и страха, проявление негативизма, провокация агрессии. Поэтому сначала в игре долго обживаются бытовые моменты привычной жизни, они насыщаются деталями, дающими переживание разнообразного сенсорного удовольствия, уюта, надежности окружающего мира, и вместе с тем – осознание своих пристрастий, привычек, замечательных результатов своей активности. В то время как игровые ситуации все более наполняются «вкусными» подробностями жизни ребенка, он сам становится более активным и начинает отвечать на наши уточняющие ситуацию вопросы, выбирать, а иногда и спонтанно предлагать, новые приятные детали.

Для нас в этом – знак того, что мы можем несколько усложнить нашу общую игру.

Теперь мы начнем более активно использовать в развитии игровых образов впечатления, связанные с близкими ребенка, их отношением к нему и его отношением к ним: «Как бабушка-то обрадуется, когда мы к ней приедем, она там нас ждет, пирожки печет, с чем пирожки-то? – Ну вот, она уже ватрушечки испекла, и тут мы в дверь звоним, дзы-ы-нь, открывай, бабушка, мы по тебе соскучились, иди сюда, будем тебя обнимать, целовать...» Таким образом, игровые образы развиваются нами уже в двух смысловых планах: приятная, надежная жизненная ситуация переживается и как радость связи с близкими, ощущение их любви, объединение своих сил с их силами: «Вот едешь ты на машине, быстро-быстро, рулишь, как папа, и тут мама просит: отвези меня, пожалуйста, в магазин. – Садись, мамочка, куда ты хочешь?»

Только в игровую ситуацию, уже эмоционально обжитую, мы можем попробовать ввести новое удовольствие – приключение. До сих пор наша игра, даже если она уже была богата переживанием реальных жизненных деталей и эмоциональных отношений, не имела еще динамичного развития сюжета. В ней не было «качелей» приключения: нагнетания трудностей, опасностей и их преодоления, разрешения – того, что составляет главную прелесть обычной детской игры, что является пружиной любимых сказок и позволяет ребенку вместе с их героями пережить мощно тонизирующее ощущение победы, избавления от опасности. Такого рода переживание надо вводить в игру аутичного ребенка второй группы особенно осторожно: ему трудно получить удовольствие от этого нарушения и последующего возвращения душевного равновесия, потому что его слишком пугает даже самая небольшая помеха привычному течению жизни.

Попытку справиться с опасностью, хотя бы поиграть в нарушение стереотипа такой ребенок может сделать тоже лишь в условиях душевного подъема, когда игровая ситуация уже достаточно насыщена приятными переживаниями. Тогда он сам, как говорят дети, «раздухарившись», начинает вносить в общую игру какие-то осложнения («машина сломалась») или вводит пугающий персонаж («волк пришел»). В этом случае можно поддержать ребенка, быстро проиграв с ним обратное движение «качелей»: «Ну-ка, где тут мастер? Давайте, давайте, сейчас чинить будем, прекрасно получается, сейчас ты у нас снова поедешь. Пое-е-ехали... Если еще сломаешься, приезжай к нам, мы всегда поможем».

Постепенно можно начать и самим вводить небольшие забавные сложности, тоже подкрепленные сенсорными эффектами, – во время игрового чаепития можно спросить: «А чай-то у нас не горячий? – давай, подуем»; или в игре у нас «убегает» молоко, и мы бросаемся его «спасать», снимать с плиты; мишка может закашляться, и мы стучим его по спинке... Так мы подходим и к возможной организации традиционной детской игры в «доктора».

Конечно, и здесь нельзя дать себе слишком увлечься, пугающие впечатления приходится вводить в игру очень дозированно, отслеживая реакцию ребенка и тотчас давая «задний ход», если он ощущает дискомфорт. Обычно для начала хватает простого появления «больной» игрушки, разыгрывания кашля, уговоров «полечиться», укладывания в кроватку и приготовления молока с медом (чая с малиновым вареньем), за чем и следует выздоровление. Потом уже в сюжет может включиться звонок по телефону, вызов доктора – «полечить нашу деточку, она ужасно кашляет» и т. д.

Таким образом, хотя мы и начинаем с самых простых форм тонизирования ребенка сенсорной стимуляцией, но постепенно можем «подключить» к ней достаточно сложные переживания и, самое главное, – использовать их для повышения активности ребенка: он становится более выносливым в глазном и тактильном контакте, может дольше слушать нас, сосредоточиваться на том, что мы делаем, и периодически включаться в эти действия, отвечать на вопросы, отзываться на имя, выполнять простые просьбы и иногда даже спонтанно обращаться к нам. Важно, что эти возможности сохраняются в нашем общении и вне стереотипной игровой ситуации, благодаря чему мы сумеем использовать освоенные ребенком эмоциональные смыслы для организации уже реального, неигрового взаимодействия.

В работе с детьми **третьей группы** мы также будем пытаться вернуть аутостимуляции ее нормальную функцию поддержания активности ребенка во взаимодействии с миром и стремиться научить ребенка получать радость от всех проявлений жизни: от ее разнообразной чувственной фактуры и эмоциональной связи с близкими, от ее надежного уюта и неожиданности, приключения, успеха. Здесь мы имеем дело со случаями, когда ребенок уже с самого начала способен отзываться на достаточно сложные смыслы; но, вместе с тем, это переживание ущербно, и его дальнейшее развитие невозможно, потому что оно не может опереться на смыслы простые. В работе с такими, казалось бы, продвинутыми детьми мы должны будем избрать другую тактику: вернуться к совместной эмоциональной проработке самых простых жизненных впечатлений.

Так, известно, что дети третьей группы стимулируют себя в основном стереотипными впечатлениями, связанными с переработкой страшного и неприятного. Каждый из них имеет свой заветный «карманный» страх и постоянно возвращается к проигрыванию сюжета его разрешения; при этом удовольствие тем сильнее, чем более изощренны детали агрессивной расправы. К сожалению, и мы, подключившись к игре, к фантазии ребенка, не можем сразу дать ему освобождение от этого навязчивого возвращения к страшным и агрессивным сюжетам. Во-первых, такой ребенок не примет никакого «разрешающего» толкования своего напряженного сюжета. Это его прирученный страх, и его умаление умаляет и достоинство ребенка, ставит под сомнение его силы. Во-вторых, он не примет и нашей попытки сгладить откровенность агрессивных деталей и придать фантазии социально приемлемую форму, поскольку это тоже лишает его слишком значимых для него переживаний. Кроме того, надо помнить, что наше осуждение само может стать моментом, приятно подкрепляющим такого ребенка. Таким образом, прямо «достроить» эмоциональный и социальный контроль над его аффективным переживанием мы не можем.

Однако у нас есть другой путь: в сюжет агрессивной фантазии мы можем ввести не контролируемые и не противоречащие ее прямому смыслу дополнения. Ребенку нечего возразить на это, и мы сможем «приземлить» его фантазию, ввести в нее детали, стимулирующие переживания простых и обычных сенсорных радостей: кровожадные разбойнички могут прервать свой поход, чтобы отдохнуть и поваляться на травке, пойти купаться, найти большой гриб...

Воспоминания о сенсорных удовольствиях постепенно выведут нас к игровому переживанию уютной и приятной бытовой ситуации, а она, в свою очередь, естественно поможет нам вспомнить образы милых близких, постепенно приучая нас к сопереживанию им. Таким образом, из простых бытовых радостей вырастает целая сеть эмоциональных сопереживаний, которая, постепенно окрепнув, сможет вобрать в себя и напряженную стереотипную игру, ослабить сосредоточенность на агрессивных деталях, дать примитивной агрессии эмоциональное, героическое содержание: смысл помощи, спасения, защиты. Включив агрессию в общий смысловой контекст, мы, в конечном итоге, заставим и ее работать на эмоциональное тонизирование ребенка.

С ребенком **четвертой группы**, чья беда – слишком сильная зависимость от эмоциональной поддержки близких, мы тоже будем работать над постепенным развитием всех других способов самостимуляции. Установление эмоционального контакта позволит нам сосредоточить его внимание на обычных, каждодневных моментах его жизни, и мы будем долго в деталях прорабатывать, проигрывать его жизненный стереотип, заражая его своим переживанием удовольствия. Поскольку такой ребенок исходно более вынослив в контакте, мы скорее сможем вывести его на активное участие в игре, активный выбор подходящей детали и на переживание удовольствия от этого выбора. Сопереживая, мы будем вместе с ним «кристаллизовать» осознание его индивидуальной манеры жить: «Маме нравится горячий чай, а я люблю немножко похолоднее». Такое выстраивание системы его собственных предпочтений, индивидуальное «укоренение» ребенка в обыденной жизни позволит ему стать более устойчивым и менее зависимым от другого человека.

Следующим этапом станет постепенное введение в общую игру, общее переживание

приключения, победы над обстоятельствами.

Однако и здесь мы сможем продвигаться быстрее, чем с ребенком второй группы: активнее вводить элементы новизны, риска, использовать более развернутые и менее стереотипные сюжеты, например, путешествий в неизвестные страны. Сопереживание победы, достижения позволяет ребенку избежать длительного сосредоточения на агрессивных действиях и ввести экспансию в социально адекватные формы, дает ему шанс выбрать в игре героическую роль. Такое восприятие трудности как некой предложенной для разрешения задачи начинает активно поддерживать интеллектуальное развитие ребенка. Там, где раньше любое затруднение вызывало отказ от работы, теперь, с нашей помощью, рождается интерес и желание испробовать себя в новой задаче. Организация обучения теперь сможет строиться на стремлении не только к одобрению со стороны близкого, но и к личному достижению.

Сделаем еще одно замечание, касающееся работы по подъему активности аутичного ребенка. Начиная подобную работу, мы должны помнить о том, что такой ребенок вообще плохо организует себя, – и тем более ему трудно справиться с собой при непривычном для него повышении активности. Он может сорваться в генерализованное возбуждение: начать бегать, кричать, расшвыривать игрушки. В это время он порой опасен для самого себя: может налететь на что-то, прыгнуть с высоты, вылететь на дорогу, становится способен в возбуждении кого-то ударить. И если такое возбуждение еще может расцениваться положительно (ему можно попробовать придать игровой смысл) в начале работы с ребенком первой или второй группы, то в работе с детьми третьей и четвертой групп этого, безусловно, лучше избежать. Они прекрасно понимают, что «нехорошо себя ведут», но не могут остановиться и очень устают, пресыщаются от своего непродуктивного возбуждения.

Взаимодействие должно быть спланировано так, чтобы мы могли чередовать игры, насыщенные движением, яркими сенсорными и эмоциональными впечатлениями, со спокойными занятиями, где сам ритм, организация пространства, привычный стереотип поведения успокаивают и четко организуют ребенка. Кроме того, для профилактики перевозбуждения необходимо заранее обдумать и экстренные меры: какое любимое и успокаивающее занятие сможет переключить ребенка, можно ли ему дать погрызть яблоко, усадить пить чай, поставить любимую пластинку, спеть ему песню, заняться мозаикой или конструктором, предложить смотреть в окно либо собраться погулять. Обычно ребенок спокойно входит в организующий стереотип поведения, и этим его можно уберечь от срыва в возбуждение.

Развитие форм взаимодействия с ребенком

Выше мы говорили о том, как поднять активность ребенка, как помочь ему научиться находить опору в уюте, привычных обстоятельствах жизни и новых удовольствиях, переживать свои успехи и эмоциональную связь с близкими. Без этого он не сможет развить осмысленные отношения с миром, и работа по его обучению социально адекватным формам поведения, к сожалению, может оказаться механическим натаскиванием, при котором ему не удастся свободно пользоваться усвоенными навыками. В то же время с таким ребенком нельзя работать и просто на подъем активности без оказания ему помощи в освоении форм поведения, в которых эта активность может быть реализована. Сам он редко их схватывает, ему трудно дается подражание, и, как раз, когда он хочет участвовать в общей жизни, выглядит особенно растерянным и непонимающим. Поэтому лучше всего стараться совмещать обе эти стороны работы: давать ему необходимую форму поведения как раз в тот момент, когда он в ней нуждается. Подъем эмоционального тонуса дает возможность опробовать эту форму поведения, а уже затем идет период направленной отработки.

Освоение новых форм поведения очень сложно для такого ребенка. Конечно, у нас теперь есть определенный кредит доверия, который предоставлен привязанностью к нам ребенка, но мы можем быстро исчерпать его, если выступим в роли постоянно

организующего, контролирующего, давящего партнера. Такое случается и с самыми любящими родителями, с теми, кто стремится как можно быстрее социализировать ребенка, любыми средствами заставить его вести себя правильно: часто при этом они теряют с ребенком эмоциональный контакт. Чтобы этого избежать, мы не должны выступать в роли единственной организующей силы; существуют и другие возможные формы регуляции поведения ребенка, на которые мы можем опереться.

Пространственно-временная организация среды

Во-первых, помочь может внешняя пространственная организация среды; выше мы уже говорили о том, какую власть она имеет над глубоко аутичным, «полевым» ребенком. Окружение может мешать нашему взаимодействию, отвлекать ребенка, уводить его от нас, но ведь мы можем использовать и «попутные течения». При обдуманной организации силовые линии среды могут «вести» такого ребенка от одного занятия к другому и определять его действия в конкретном занятии. Так, растворенная в нужный момент дверь и открывающаяся за ней ковровая дорожка или лесенка и без нашего «понукания» организуют движение ребенка в необходимом направлении; открытое пианино спровоцирует поиграть на нем; выключатель – зажечь свет; качели, лошадка-качалка, горка тоже подскажут, что с ними делать; пирамидка со снятыми колечками, доска с вкладышами, которые надо поставить на место, пазлы и другие головоломки смогут как бы сами определить для ребенка достаточно сложную логику действий.

Таким образом, мы во многом можем снять с себя задачу непосредственного давления на ребенка, продумав заранее планировку пространства комнаты, четкое определение мест, связанных с различными занятиями, выбор определенных игрушек и пособий, порядок, в котором он их увидит. С помощью зрительно-пространственной организации среды мы сможем не только спровоцировать ребенка на достаточно сложные действия, но и составить из них связную поведенческую цепочку. Основной задачей взрослого при этом становится насыщение всех ее звеньев эмоциональным смыслом, объединение их логикой нашего взаимодействия с ребенком.

Во-вторых, взаимодействие может опереться и на временную организацию происходящего. Мы знаем, что она тоже оказывает на ребенка сильнейшее влияние. Сколько конфликтов происходит из-за того, что, начав что-то делать, войдя в свой стереотип поведения, он просто не может прерваться и остановиться! Известно, например, что для ребенка может быть мучительно невозможно дослушать пластинку. Несмотря на крайнюю усталость, он потребует дочитать стихотворение, доиграть и допеть до конца все куплеты длинной песни. Он не пойдет здесь ни на какие компромиссы, и часто, как бы ни торопились родители, не может пропустить даже небольшое звено своего ритуала.

Попытка переломить эти тенденции, «на ходу» вырвать ребенка из запущенного стереотипа поведения нередко доставляет ему страдания и противопоставляет его близким. Между тем, и здесь мы вольны поставить эти тенденции себе на службу: можем, например, с их помощью стимулировать активность ребенка во взаимодействии. Так, общеизвестно, что даже не пользующиеся речью аутичные дети вставляют иногда пропущенные слова в привычную фразу или в знакомое стихотворение, заканчивают стихотворную строку – т. е. завершают наше начатое и приостановленное действие.

Вовремя запущенный стереотип поведения поможет нам при необходимости экстренно справиться с поведенческой проблемой: отвлечь ребенка, сосредоточить его, успокоить; умелая стыковка цепи стереотипов вообще может уберечь ребенка от аффективных срывов – перевозбуждения, неожиданных импульсивных действий. Включить его в эти привычные формы поведения поможет начатое действие взрослого, заданный им знакомый ритм, пение, особое обозначающее их слово, картинка, вещь, прибаутка, проговор стишка. Отзываясь на значимую для него часть стереотипа, ребенок автоматически втягивается в его реализацию. А нашей важнейшей задачей снова останется эмоциональное осмысление этого втягивания

ребенка в стереотип, организация взаимодействия с ним.

Пространственно-временная структура среды – это мощнейшее средство выстраивания поведения, и поэтому пользоваться ею надо очень осторожно. Плохо, когда внешние влияния мешают нам сконцентрировать ребенка на продуктивном занятии, но не лучше и ситуация, идеально организующая ребенка без нашего непосредственного участия. Структурируя среду, встраивая в нее стимулы, последовательно запускающие стереотипные действия ребенка, мы можем организовать, упорядочить самое разлаженное его поведение. Проблема в том, что если мы оставим его в этой структуре одного, не осмыслив ее вместе с ним, не прожив вместе то, что с ним происходит, мы рискуем построить с ее помощью еще более прочную стену аутистической отгороженности. И тогда нам останется только одно: поддерживать со стороны это механически упорядоченное движение.

Чтобы не попасть в такую ситуацию, будем помнить о том, что наша главная цель – вывести ребенка к другим людям, к осмысленной жизни, поэтому мы не можем просто поддерживать порядок, в то время как сам этот порядок призван укреплять наше взаимоотношения с ребенком.

Стереотипы поведения как необходимая основа развития взаимодействия

Как уже говорилось, большинство аутичных детей имеют некоторый запас стереотипных способов приспособления к окружающему, контакта с другим человеком. Поведенческие реакции, навыки действия усваиваются ими в готовом виде так, как их дает им взрослый, и используют они их в той же форме, не применяя гибко к реальным, меняющимся обстоятельствам. Поэтому любое изменение постоянства в окружающей среде, общего порядка жизни, а также всякое предложение переменить свой собственный, привычный способ действий вызывают у такого ребенка чувство беспомощности, растерянность, страх, а часто и отчаянный протест.

Обычный маленький ребенок тоже может быть очень консервативен в своих привычках, но его, как правило, все же удастся уговорить пойти на компромисс. Аутичный же ребенок желает, чтобы «мгновение остановилось»: он отчаянно, как будто от этого зависит его жизнь, требует, чтобы все «было, как всегда», проходило именно так, как он привык. Это относится и к маршруту прогулок, и к одежде, посуде, обстановке в комнате, способам контакта (вопросы, ответы, шутки) – все должно быть стереотипно. При переезде с места на место, при даже временном отсутствии близкого человека он как бы теряет себя, становится тревожным, может не спать, не есть, перестает пользоваться уже освоенными навыками.

Как ни тяжелы для близких особые требования ребенка, приходится осознать, что его стереотипы – это тот реальный уровень контакта со средой, который он освоил. Нам не удастся развить взаимодействие, если мы не будем опираться на эти, уже освоенные им, способы приспособления, а тем более – если мы будем пытаться разрушать их. Расширение запаса стереотипов ребенка, превращение их из случайного набора в систему связей с окружающим – это единственный путь развития взаимодействия и социальной адаптации таких детей. Поведение ребенка особенно негибко и нелепо, пока запас его стереотипных реакций мал. Если нам удастся постепенно сделать его шире, стереотипность будет выглядеть лишь как особый педантизм, стремление к порядку.

Опора на освоенные ребенком способы жизни открывает для нас новые возможности. Как мы помним, само установление эмоционального контакта достигается «подключением» взрослого к уже существующему у ребенка стереотипу поведения. Если взрослый перестает бороться с жесткими стереотипами и начинает взаимодействовать с ребенком внутри этой привычной формы поведения, он получает возможность развить ее – осмыслить, обогатить деталями. Работа при этом идет по двум направлениям: с одной стороны, это развитие отдельных стереотипов поведения, позволяющих ребенку быть более адекватным в конкретных жизненных ситуациях; с другой – разработка общего стереотипа жизни ребенка.

Путем совместного осмысления стереотипный порядок жизни может постепенно стать основой осознанного распорядка дня, расписания занятий, превратиться в общий план действий.

Развитие стереотипа поведения изнутри, как мы уже сказали, происходит за счет его осмысления и уточнения, благодаря введению в него эмоционально значимых, приятных для ребенка деталей. Эти детали еще не связаны с новизной, мы стараемся найти их в подробностях его привычной жизни и, таким образом, проживаем и осмыслием вместе с ним его прошлый опыт. Усложнить стереотип, допустить в него еще одну деталь, как мы знаем, ребенку легче в состоянии эмоционального подъема. Конечно, такие моменты трудно планировать, но если взрослый берет на себя постоянную заботу об эмоциональной активации ребенка, то он имеет много возможностей развить его стереотип поведения.

Совместная детальная разработка стереотипов поведения нарушает их нерасчлененную монолитность, однозначную связь между воздействием среды и ответом на него. Она делает стереотипы более конкретными и жизненными, и у ребенка появляется возможность переживания приятного разнообразия внутри стереотипа: «Если будет солнце, пойдем гулять в красивой новой курточке, а если дождь – оденем плащ и сапоги, чтобы по лужам ходить». Это даст нам возможность дать ребенку опыт выбора, запас вариантов принятия решения: «Так, идем смотреть, что там за окном, какая погода, что нам одевать-то надо... Да, ты прав...» Взаимодействие с ребенком может стать, таким образом, более гибким.

Организация поведения с помощью поставленной цели

Одной из проблем организации взаимодействия с аутичными детьми является их неспособность ждать. Аутичным детям, как правило, ничего нельзя обещать заранее, потому что они тут же потребуют немедленного исполнения обещанного. Преодоление этой трудности тоже связано с проработкой и осмыслением стереотипа поведения ребенка. Наряду с детализацией, конкретизацией, накоплением внутри стереотипа возможных приятных вариантов привычных событий мы сможем вместе с ребенком пережить и осознать эти события в их последовательной связи. Именно осмысление жизненного стереотипа как привычной последовательности отдельных событий дает такому ребенку возможность научиться ждать.

Он сможет ждать, только если перспектива последующих событий будет для него упорядоченна и осмысленна. Мы можем в этом случае отсрочить совершение желаемого события, подтвердив ему: «Да, все так и будет, и все у нас пойдет по порядку: сначала будет завтрак, потом нам позвонит бабушка, и тогда мы все вместе поедем на троллейбусе». Соблюдение порядка является для нашего ребенка такой значимой ценностью, что перспектива терпеть и ждать оказывается все же легче, чем его нарушение.

Способность такого ребенка вынести исполнение желания в будущее означает появление новых возможностей в организации его поведения. Это изменение – принципиального характера: теперь наше взаимодействие может организоваться с помощью совместно поставленной нами приятной цели: мы рисуем, чтобы сделать маме подарок; мы учимся писать, потому что хотим пойти в школу.

Возможность заглянуть в будущее позволяет нам начать «обживать» его вместе – мечтать, строить планы: как придет лето и мы поедем на дачу; как мы устроим елку, кого позовем, во что будем наряжаться. Впоследствии эти планы сами смогут стать регулятором нашего взаимодействия. Таким образом, помимо стереотипа, обусловленного прошлым опытом ребенка, у нас появится и план, заданный нашей целью в будущем, и ребенок во взаимодействии с близким сможет перейти от воспроизведения старого образца привычного действия к активному построению своего будущего поведения.

Организация поведения с помощью эмоциональной оценки происходящего

Использование «попутных течений» поля, четкая смысловая структура пространства и времени, осмысление существующих стереотипов поведения, постановка значимой для ребенка цели, разворачивание увлекательной перспективы, совместные планы – все это, по возможности, используется для организации нашего взаимодействия с ребенком. Благодаря этому мы можем оказывать на него прямое давление, и тем сохранить себя для эмоционального контакта, сопереживания, тонизирования, «обживания» вместе с ребенком смысла происходящего вокруг. Так мы можем оказывать ему поддержку в попытках справиться с неожиданностью, не потеряться при сбое стереотипа. Теперь он сумеет почувствовать нашу уверенность в его силах, в том, что он хороший, и в том, что все будет хорошо.

Это не значит, что мы всегда должны оставаться нейтральными и не оценивать эмоционально хорошее и плохое в поведении ребенка. В тех случаях, когда ребенок способен адекватно воспринять такую оценку, он должен ее получать, иначе он будет дезориентирован, и его может охватить беспокойство, нарастающее напряжение. Однако и в этом случае мы должны давать оценку достаточно осторожно, поскольку, как мы помним, ребенок очень зависим от нас эмоционально. Неодобрение может быть выражено вполне отчетливо, но если это делается спокойно, без раздражения, ребенку легче воспринять его адекватно.

Мы можем по-разному преподносить положительную и отрицательную оценки. Положительную мы с удовольствием берем на себя и адресуем ребенку: «Как я рад, а уж мама-то порадует, когда мы ей расскажем»; отрицательная же словно бы образуется сама собой, как общее сожаление о нарушении порядка, правил поведения, и мы можем сами разделить с ребенком ответственность за это нарушение. Таким образом, мы всегда остаемся с ним по одну сторону баррикад, и поэтому в состоянии помочь ему найти выход из неправильного положения: «Да, это у нас с тобой неудачно вышло, ладно, в следующий раз надо...»

Сходным образом могут вводиться и необходимые запреты: лучше, если они тоже не исходят от нас лично, а задаются ценным ребенком правилом, общим порядком. В этом случае в наших силах совместно принять запрет: помечтать о том, «как было бы хорошо, если бы...»; погоревать о том, что это невозможно в данный момент; придумать, что все-таки можно теперь сделать; обсудить, какие условия должны счастливо совпасть, чтобы вышло «по-нашему».

Конечно, усложнение взаимодействия, освоение новых форм поведения идет очень постепенно, и попытка поторопиться часто приводит к дезадаптации ребенка, к потере контакта с ним. Разные дети продвигаются в разном темпе, возможна и длительная задержка на каком-то этапе. Рассмотрим, как идет такая работа с детьми разных групп, какие средства организации взаимодействия мы будем использовать в разных случаях.

Необходимо особенно подробно остановиться на способах развития форм взаимодействия с детьми **первой группы**, которые, как мы помним, исходно вообще не имеют устойчивых форм активного контакта с миром.

С такими детьми мы устанавливаем эмоциональный контакт в процессе их полевого движения и любимого ими созерцания происходящего на улице за окном. Предположим, что мы уже получили возможность доставлять такому ребенку удовольствие: связали себя с приятными для него сенсорными впечатлениями, ему приятно встретиться с нами взглядом, он уже принимает ласку, охотно сидит на руках, его занимает наш комментарий всего окружающего, он начал даже проявлять некоторую активность в установлении контакта, может иногда сам заглядывать в глаза. Тем не менее, контакты с таким ребенком возникают пока еще в большой мере случайно, мы не можем достаточно надежно воспроизводить их. Общение с ребенком всегда организуется в процессе какого-то общего занятия, у нас же таких занятий пока еще нет, а соответственно нет и определенных, постоянных форм взаимодействия.

Первое, что мы можем сделать, – это постараться стать для ребенка необходимым

«связующим элементом» всей среды, просто раствориться в ней и чутко следить за моментом, когда наше появление может быть нужно ребенку. Например, мы окажемся сначала физически необходимы ему в процессе его полевого движения, когда он перепрыгивает, перелезает, соскальзывает, карабкается по мебели. Мы можем двигаться рядом с ним и при необходимости служить ему опорой. Поскольку у него уже нет явной отрицательной реакции на наш голос, можно, как уже говорилось, начать комментировать совместное движение, проговаривать то, что делает в данный момент ребенок: «Замечательный прыжок. А теперь на тот стул. Очень ловко. Посмотрим-ка, что в той коробочке. Замечательные ложки, и звенят. А вот и пианино, тоже хорошо звучит...»

Когда мы говорим: «Идем-ка», «Залезай, залезай» или «Посмотрим, что тут лежит», то, конечно, лишь обозначаем направление, в котором нас вместе движет «течение» поля. Однако даже это сейчас важно для нас: ведь именно таким образом нам удастся нарушить рассеянную машинальность происходящего, помочь ребенку обратить внимание на окружающее, осознать то, что он делает.

На этом пути, в процессе эмоционально осмысляемого движения, постараемся все же выделить некоторые занятия, на которых мы с ребенком сможем хотя бы на минуту сосредоточиться и задержаться. Конечно, они будут связаны с дополнительной сенсорной стимуляцией: мы дадим ребенку руки и поможем повыше попрыгать на пружинном матрасе, поищем приятные звуки на клавишах пианино, посмотрим, как летят радужные мыльные пузыри. Помогая ребенку перебраться со стула на стул, мы сможем все дольше задерживать его на руках, чтобы покружить, покачать, обнять. Мы начнем связывать эти возникающие «игры» с ритмом определенной песни, проговора детского стишка, и они, соответственно, станут обозначать эти отрезки нашей общей активности. Таким образом, моменты взаимодействия будут становиться все более очерченными для ребенка, они словно бы начнут постепенно кристаллизоваться из общего полевого движения.

Как раз при занятиях именно с таким ребенком часто используются простые детские игрушки и бытовые предметы, которые самой своей зрительно-пространственной организацией провоцируют его на совершение нужного действия: снять-надеть, открутить-закрутить, опустить вкладыш в подходящее отверстие, рассортировать, положив подобное к подобному, завершить сборку рисунка мозаики, фигуры конструктора. Эти занятия тоже не должны строиться механически – их следует включать в общий контекст отношений, при которых взрослый осмысляет происходящее: например, ребенок может помогать «наводить порядок» и т. д. Точно так же ребенка можно спровоцировать договорить до конца стихотворение, вставить пропущенное слово, допеть песню.

Следовательно, через некоторое время у нас появляется некоторый набор таких относительно постоянных общих «занятий», которые доставляют нам удовольствие и внутри которых начинают осуществляться даже некоторые элементы взаимодействия. Например, ребенок начинает постоянно подавать руки, когда хочет, чтобы его поддержали; усваивает общий ритм движения – и начинает раскачиваться под пение, держаться за шею, когда его берут на руки, приваливаться, когда мы сидим вместе на подоконнике, тянуть руку, чтобы поймать летящий мыльный пузырь или взять следующее колесико пирамидки. Мы можем теперь более или менее гарантированно воспроизводить эти занятия, потому что связали их с определенным местом комнаты, с окружением, с комментарием, ритмом – прибауткой, стишком или песенкой.

Следующей нашей задачей становится построение единого стереотипа всего занятия с ребенком. Мы включаем все существующие моменты взаимодействия в постоянную временную последовательность и связываем вместе переключение с одного занятия на другое и приход в определенное место комнаты. Таким образом, складывается постоянная цепочка привычных и приятных взаимодействий: встречаясь, мы переглядываемся; идем прыгать на диване; помогаем ребенку залезть на спинку дивана или перейти к нам на руки, чтобы посидеть вместе в кресле; рассматриваем обои за креслом; «играем» на пианино; сидим на подоконнике и смотрим в окно; тренируя ловкость, перепрыгиваем со стула на

стул; кружим ребенка на руках и снова забираемся в кресло для «езды по кочкам»; ловим мыльные пузыри посреди комнаты; наконец, идем перекусить за стол, прощаемся на лестнице.

Посторонний наблюдатель в это время может получить впечатление, будто у нас уже сложились связные формы контакта с ребенком и завязалась пусть самая простая, но целостная игра. На самом деле это еще не так: ребенок пока не может быть организован нами произвольно – нам еще не удастся ему просто сказать: «Посмотри!», дать прямую инструкцию. Скорее всего, он еще не отзовется на имя и не выполнит просьбу, да и сам он не протраивает активно свою линию поведения. Стереотип взаимодействия строится пока только благодаря внешней организации среды: расставленной в определенном порядке мебели; вовремя подсунутого бубна, трубочки для пузырей или коробочки, куда вкладываются простые пазлы; открывающейся перед ребенком двери; протягивающимся к нему рукам.

Переходы ребенка к каждому следующему занятию облегчаются с помощью связанного с ними стишка, песенки, они специально обыгрываются, насыщаются ритмом; комментарий взрослого позволяет предвосхитить следующее удовольствие: «Бежим, бежим, попрыгаем, попрыгаем»; или: «Сейчас будем ловить пузыри, как мы их сейчас поймаем»; «Какая красота там за окном! Ну и снег пошел! Сейчас мы все увидим». Поэтому при правильной работе ребенок переключается с одного занятия на другое не механически – ему приятно проигрывание всего стереотипа в целом. Чем он более организован, чем больше накапливает привычных способов взаимодействия, тем менее устает и пресыщается при эмоциональном контакте. Таким образом, развитие стереотипа взаимодействия открывает и больше возможностей для эмоционального контакта, сопереживания и тонизирования ребенка.

Следующими задачами являются, с одной стороны, продолжение развития самого стереотипа занятия, его расширение, обогащение новыми моментами взаимодействия, а с другой – более глубокая разработка уже существующих в нем форм.

Расширение общего стереотипа взаимодействия – это поиск новых вариантов контакта, разнообразия сенсорной стимуляции. Такая работа важна для поддержания в занятии живости, для того, чтобы у нас появлялась возможность естественного выбора. Это важно для сохранения заинтересованности ребенка, важно и для того, чтобы не механизироваться, не стереотипизироваться и нам самим. Каждый стереотип, особенно недостаточно разработанный, детализированный (а его мы и обнаруживаем в работе с ребенком первой группы), имеет тенденцию выхолащиваться, автоматизироваться, поэтому мы должны обеспечить возможность варьировать занятия внутри него. Например, если контакт стал менее живым в игре с мыльными пузырями, мы сменим это занятие на игру на качелях, где ребенок тоже получит возможность ярко переживать контакт и учиться взаимодействовать с другим человеком.

В занятиях с уже налаженными формами контакта основной нашей целью, конечно, является развитие активности ребенка во взаимодействии. Мы уже отмечали, что в какой-то момент он начинает сам активно предвосхищать наши действия, тянуться на руки, понемногу включаться в игру, а значит, и мы можем начинать более активно провоцировать его на самостоятельные действия. Для этого, проходя вместе общий стереотип занятия, мы начинаем немного задерживать свой ответ и ждать его самостоятельного действия. Например, зная, что сейчас, входя в комнату, ребенок взглянет на вас, вы можете «спрятаться» за угол, чтобы спровоцировать его пойти поискать вас; пропевая привычную песенку или читая стишок, комментируя свои действия, вы должны в какой-то момент приостановиться и дать возможность ребенку вставить хоть какой-нибудь звук.

Итак, мы пытаемся дать ребенку опыт выстраивания своей собственной линии поведения. Например, привычно перебегая от одного места игры к другому, взрослый может немного отстать, а потом начать «догонять» ребенка с приговором: «Догоню, догоню, догоню...» В зависимости от реакции ребенка возможны варианты: можно просто догнать его

и, растормошив, поймать его взгляд. Если же он уже предвосхищает это удовольствие, следует, наоборот, «оттянуть» его, сделав вид, что догнать невозможно, и тут уже ребенок может обернуться и броситься на шею сам. В другой раз это позволит нам забежать вперед и, пятясь так, чтобы сохранить контакт с ребенком, начать «убегать», ставя его самого в положение активного «ловца». Так происходит постепенное вычленение разных линий во взаимодействии. При этом мы стараемся ввести чередование в игре: «Сейчас я». – «А теперь ты». – «Ты замечательно играешь на пианино». – «А теперь моя музыка». – «Вот ты умеешь так, а я по-другому».

На этом этапе работы полезно было бы подключить к работе второго взрослого: тогда один из них может организовывать ребенка, а другой – выполнять роль их партнера. Без помощника, например, невозможно устроить даже простейшую игру в прятки, ведь ребенок не в состоянии один усидеть в укрытии. Поэтому, пока один взрослый «ищет» ребенка, другой должен, обняв, удерживать его, комментируя происходящее: «Как мы с тобой хорошо спрятались, поищи-ка, поищи-ка нас, ты нас не видишь, а мы тут сидим...»

Особое значение в развитии взаимодействия имеет активизация и фиксация «речевых» проявлений ребенка. Сначала мы имеем дело с автономной вокализацией, часто напоминающей скорее свист или скрип, чем обычный лепет маленького ребенка. Первое, чего мы достигаем в работе, – это взаимосвязь таких проявлений с ходом нашего взаимодействия. Эхोलалия начинает звучать как произвольный отклик на особенно значимые моменты нашего комментария – во время общей возни у ребенка начинают вырываться отдельные возгласы удовольствия.

Включаясь в вокализацию, повторяя, пропевая звуки, которые использует сам ребенок, мы начинаем как бы перекликаться с ним. Это естественный способ общения матери с обычным младенцем: для нее особенно приятно повторять за малышом его первые попытки что-то выразить звуком; заражаясь этим удовольствием, он начинает активнее гулить и чаще повторять варианты звуков, поддерживаемые мамой. Таким образом, в его гулении появляется все больше звуков, близких его родной речи. То же постепенно происходит и в нашем общении с аутичным ребенком: его вокализация становится все более похожа на обычный лепет малыша – в ней слышатся интонации радости, удивления, обращения, и это происходит потому, что она становится средством эмоционального общения.

Как видим, усложнение форм взаимодействия с ребенком первой группы идет с помощью четкой пространственно-временной организации всего занятия. Под прикрытием этой внешней структуры происходит развитие собственной активности ребенка, постепенная фиксация им стереотипов взаимодействия. Если нам удалось привести ребенка к возможности фиксации и самостоятельного воспроизведения стереотипов поведения, мы можем считать, что он поднялся на ступень выше в активном взаимодействии с миром. Теперь мы уже имеем дело не с отрешенным, «полевым» ребенком первой группы: этот ребенок может радоваться и огорчаться, имеет собственные привычки, явные привязанности к людям. Теперь открывается возможность работать с ним согласно логике коррекционной работы с ребенком второй группы.

Развитие взаимодействия с ребенком **второй группы** имеет свои особенности. Привязанность такого ребенка может возникать почти сразу, он легко схватывает и четко фиксирует стереотипную форму контакта, который был для него приятен. Но вот взаимодействие с детьми второй группы проходит медленно и трудно. Ребенок слишком четко знает, чего он хочет, и требует точного воспроизведения той простой аутистимулирующей игры, в которой возник контакт, повторения фразы, которая его обозначила: он получает от этого огромное удовольствие. С одной стороны, это хорошо, потому что мы можем без особого труда воспроизвести ситуацию общения, с другой – опасно, потому что эти однотипные повторения выхолащивают возникшее эмоциональное сопереживание. В связи с этим нам приходится постоянно думать о развитии стереотипа контакта, его детализации, или же, поначалу, хотя бы о том, чтобы разнообразить его различными сенсорными подкреплениями.

Взаимодействие с таким ребенком тоже во многом опирается на внешнюю организацию. Используется и организация пространства: в разных местах мы занимаемся различными делами, и связь занятия с определенным предметом, музыкой, ритмом обуславливает стремление ребенка завершить начатое действие. Понятно, однако, что здесь мы уже не «лепим заново» формы его поведения, а строим взаимодействие из «кубиков», комбинируя уже имеющиеся стереотипы.

Так, например, мы знаем, что ребенка привлекает появление и исчезновение предметов. Он зачарованно следит за тем, как предметы передвигаются, скрываются друг за другом, появляются вновь, вертятся, раскачиваются, скатываются с наклонной плоскости. Взаимодействие в этом случае можно построить, дав ему возможность наблюдать и самому вызывать эти изменения. Мяч исчезает в наклонной трубе и, выкатываясь оттуда, появляется вновь; вот ребенок сам начинает запускать мяч, и теперь взрослый подает ему скатившийся мяч. Комментарий может придать действиям игровой смысл: это «Поезд метро проезжает сквозь тоннель от станции к станции». Комментарий запускает уже сложившийся стереотип, и ребенок начинает после каждого пробега мяча объявлять новую остановку; соответственно, мы уже «едем в метро».

Сходно можно использовать и стремление ребенка к сохранению постоянства, восстановлению определенного привычного порядка в окружающем – в расположении вещей, выстраивании рядов игрушек; соответственно, можно идти вместе с ним по дому и придирчиво проверять, «все ли у нас в порядке», «наводить красоту», убираться, помогать маме.

Такие дети, как правило, любят качаться на качелях, лошадаках, кататься на детских горках, и эти игры много дают для организации взаимодействия. Они всегда привлекают ребенка, их ритм и тонизирует его, и снимает напряжение, приятные ощущения в этом случае не поглощают полностью его внимание, у него остается возможность слышать ваш эмоциональный комментарий, переживать приближение и удаление вашего лица. Довольно скоро эти действия тоже получают игровой смысл: полета на самолете, плавания на корабле, гарцевания кавалериста на параде; они связываются с подходящими детскими песенками или стихами.

Важно, чтобы названные действия задали нам тонизирующий ритм, но в них важны также и эмоциональные образы, на которые может откликнуться ребенок, а для этого должна быть открыта возможность некоторого сюжетного развития: «Вот на площадь вышли кони, вышли кони на парад, вышел в огненной попоне конь по имени Пират...» или «По морям, по волнам, нынче здесь, завтра там...» Опыт показывает, что дети данной группы могут эмоционально отзываться на подобные впечатления.

Обычно считается, что такой ребенок не использует игрушки по назначению; действительно, у него нет игры как таковой, но возможны отдельные свернутые игровые действия: он может, например, на ходу «покормить» лошадку или сунуть в кроватку мишку, проговорив: «Спать!» Возможно проявление собственных свернутых игровых образов: так, девочка бросает игрушку на коврик и прыгает вокруг, приговаривая: «Тигр плывет, тигр плывет». Эти стереотипные элементы игры тоже могут быть использованы для построения и развития взаимодействия.

Стереотипные игровые действия могут быть использованы в организации простейших сюжетов игры, в проигрывании обычных бытовых моментов приготовления обеда, купания, укладывания спать. Сначала это может быть очень простое и короткое игровое взаимодействие, а затем оно будет развиваться за счет постепенного введения в стереотип все большего числа приятных жизненных деталей, каждая из которых обстоятельно проживается вместе с ребенком. Так, игра в поездку на дачу из свернутого переживания «поехали – приехали», подкрепленного «стуком колес», постепенно превращается в сборы необходимых припасов, гостинцев бабушке, покупку билетов, мороженого на станции и т. п. Введение деталей происходит осторожно, с учетом того, что может быть связано с жизненным опытом самого ребенка; если предложение не принимается, через некоторое

время предлагается новый вариант обогащения ситуации. Кроме того, надо дозировать новизну в целом, иначе ребенок, пресытившись, может отказаться от сложившегося и успешно развивающегося стереотипа.

Отдельные игровые стереотипы связываются вместе, образуя структуру целого занятия: ребенку легче организовать себя, двигаясь по этим проложенным рельсам. Но в этом случае мы можем опереться не только на внешнюю, зрительно-пространственную структуру, но и на привычную логику быта, и на внутренний эмоциональный смысл происходящего. Так, понятно, что, перед тем как кормить игрушечную зверушку, мы пойдем ее умывать, «чтобы лапки были чистые-чистые», а укладывая спать, сначала споем ей песенку, как всегда мамочка поет, а потом побежим мамочку навестить, посмотреть, не соскучилась ли она. Выстраивая общий стереотип занятия, мы специально выделяем яркие точки эмоционального контакта – моменты встречи и прощания. Занятия чередуются, чтобы дать ребенку и более яркие впечатления, и минуты тихого общения. В конце занятия, за совместным чаем или во время одевания ребенка, мы рассказываем маме, как мы сегодня замечательно занимались, провоцируя и его вставить в рассказ что-то от себя. Это нужно для того, чтобы ребенок еще раз охватил в сопереживании и осмыслил последовательность событий, в которых он только что участвовал. Так мы готовим материал для общих воспоминаний, общего эмоционального опыта, на котором будет развиваться дальше наше общение.

Как уже сказано, стереотипы взаимодействия с таким ребенком сначала чрезвычайно свернуты. Это единые нерасчлененные блоки, они проигрываются на одном дыхании, и отсрочить их завершение практически невозможно. Именно ребенок второй группы в наибольшей степени не умеет ждать, его нельзя уговорить что-либо отложить, с ним нельзя говорить о будущем, потому что он требует немедленной реализации того, что ему пообещали. Здесь нужна длительная и терпеливая работа постепенного введения во взаимодействие конкретных деталей. Разработкой возможных вариантов осуществления стереотипа мы отчасти расшатываем его целостность, и этим готовим ребенка к возможности делать выбор, видеть последовательность событий.

Проработка, насыщение эмоциональным смыслом привычного бытового сюжета позволяет стимулировать активность ребенка, внесение им собственных предложений в развитие сюжета, возможность активно выбирать из предложенных вариантов. Появление у него самостоятельных действий в игре позволяет нам ввести в игровую ситуацию элемент неожиданности. Он вводится в игру очень дозированно, чаще всего через некое забавное впечатление. Проигрывая привычный стереотип игры, взрослый неожиданно показывает, как дождь застучал по крыше игрушечного домика, и мы выглядываем посмотреть на «непогоду», проверить, не остался ли кто-то из зайчишек «на улице»; или просит проверить, сладкий ли чай у наших гостей, не горячий ли он, и подуть на него как следует, чтобы остыл. Все эти «осложнения», поданные в качестве шутки и подкрепленные дополнительной сенсорной стимуляцией, обычно вызывают у ребенка не раздражение, а смех – он сам начинает с удовольствием их воспроизводить.

Так постепенно появляется простейший сюжет в игре – нарушение и восстановление привычного хода жизни; это может быть, например, обычный детский сюжет «лечения зверей» (мишка бегал по лужам – у него болит горло – приезжает доктор – лечение – мишка идет опять гулять). Так в игре впервые возникают развернутые формы поведения, и это дает ребенку возможность попробовать отойти от уже освоенного стереотипа игры, постараться точно отозваться на то, что происходит здесь и сейчас.

Появившаяся у ребенка возможность выдерживать сбой в привычном игровом стереотипе позволяет перейти к тренировке его в ситуации игрового соревнования. Обычно такой ребенок долго не понимает, что такое выигрыш, – он может даже охотно бегать вместе с другими, прыгать, бросать мяч, закрывать картинки подходящими карточками лото, но сам результат игры (успех или поражение) не затрагивает его, а это значит, что мы не имеем еще мощного механизма организации поведения – стремления к успеху. Во многом это

происходит из-за того, что он слишком захвачен удовольствием, которое ему дают сами игровые действия: общее движение, громкое объявление цифр и т. д.; в этом случае ему полезно чередовать роли игрока, судьи, ведущего и спортивного комментатора. Конечно, сначала «судейство» происходит с помощью взрослого, первое время приходится почти физически удерживать ребенка в стороне от общей возни, выстраивать четкий стереотип ведения счета, объявления выигравшего, его награждения, но в итоге, возвращаясь к роли игрока, ребенок начинает постепенно осознавать смысл соревнования и стремиться к победе.

Таким образом, в игре постепенно могут отрабатываться механизмы более сложной организации поведения: бо льшая гибкость в отношениях с миром; возможность заглядывать в будущее, ждать и ставить перед собой цель; понимать, что такое успех, и стремиться к нему.

Важно также приучить такого ребенка к чтению. С возрастом совместное чтение возьмет на себя функции общей игры. Обычно такой ребенок очень рано начинает любить детские стихи, охотно сам декламирует их, но во многом он любит их за ритм, рифмы, особое звучание слов; для нас же важно дать ему возможность понять, о чем эти стихи, связать их с впечатлениями его собственной жизни. Для того, чтобы сюжет смог конкурировать с эстетическим впечатлением, приходится долго читать стихи вместе, проживать, проигрывать, прорисовывать их сюжет. Очень часто таким детям бывает трудно перейти от стихов к чтению прозы, и тогда мы начинаем обычно с маленьких историй, например, с книжек, написанных и нарисованных В. Сутеевым. Яркие жизненные детали позволяют ребенку связать эти истории с собственным опытом. Иногда к рассматриванию картинки в книге, к сосредоточению на тексте ребенок может прийти через просмотр диафильма.

Одной из форм работы с такими детьми может быть и совместное слушание, пропевание, проигрывание детских пластинок. Эти дети очень рано начинают любить музыку, сами ставят пластинки и могут их длительно слушать. Часто родителям удается ввести в подобный набор и детские музыкальные сказки – их тоже можно использовать на занятиях. Как и при чтении стихов, мы стараемся пропустить их через себя, опосредовать их восприятие ребенком своей эмоциональной реакцией, подкрепить общим пением, движением под музыку. Постепенно удается перейти к частичному проигрыванию сюжета для ребенка, связыванию этого сюжета с его эмоциональным опытом. Эмоциональный смысл постепенно становится не менее важен, чем удовольствие от музыки и движения, и может даже прояснить собственные переживания ребенка. Так, нас всех поразило, когда после долгого пропевания, проигрывания, проговаривания с ребенком эпизода из «Золотого ключика» А. Толстого (композиция Н. Литвинова):

Старый папа Карло любит Буратино,
Хоть у Буратино нос ужасно длинный...

ребенок вдруг встретил своего дедушку, бросившись ему на шею. Дело в том, что это было практически первое спонтанное проявление его привязанности к дедушке, до этого близких тревожила его неотзывчивость.

Большое внимание в работе уделяется развитию речевого взаимодействия. Как уже упоминалось, ребенок с самого начала может пользоваться свернутым речевым штампом. Но мы сможем дать ему больше инструментов самовыражения и воздействия на других людей: если наш комментарий происходящего достаточно эмоционален и точен, ребенок будет схватывать и фиксировать новые речевые обозначения. При этом у него появится много осмысленных повторений и он начнет использовать новые штампы, вызывая нас на общение и выражая свои новые желания. В этом случае, как и вообще в работе с таким ребенком, мы стараемся повторить то, что сказал он сам, с введением еще одной точной, отвечающей данной ситуации детали, причем ребенок в ответ тоже может уточнить свое высказывание. Так стереотип развивается, у ребенка появляется выбор, он отходит от механистичности,

приблизительности своего речевого штампа.

Обычно близкие стараются тренировать такого ребенка в использовании местоимений первого лица, требуют от него попросить правильно, повторить: «я хочу», «дай мне». Часто, однако, они сталкиваются с тем, что, хотя он в принципе и знает, как надо говорить, и по их просьбе исправляется, но сам все равно говорит про себя «он» или «ты». Тут важно помочь ребенку понять сам смысл использования первого лица. Он начинает осознанно говорить «я» в ситуации душевного подъема, осознания своего желания, в этот момент он легко ловит подсказку и не механически повторяет, а сам бежит к маме с криком «я хочу». И тогда стоит поработать с таким ребенком вдвоем, чтобы один из взрослых ждал просьбы, а другой стимулировал желание ребенка и бежал вместе с ним с просьбой вроде следующей: «Дай мне, пожалуйста, попить, я хочу сок!»

В целом, в работе с ребенком второй группы мы стремимся дать ему возможность освоить более активные формы взаимодействия с миром, научить пользоваться своим опытом, переносить его в другую ситуацию, не впадать в отчаяние при сбое стереотипа, обращаться за помощью. Одним из признаков того, что нам удалось перейти к более сложным формам поведения, является возникновение возможности утешить ребенка, уговорить его подождать; сосредоточить на общей цели, на разрешении новой задачи; регулировать его поведение с помощью похвалы, стремления к успеху. В этом случае мы начинаем пользоваться средствами, которые исходно были недоступны такому ребенку.

В развитии взаимодействия с ребенком **третьей группы** мы можем сразу ставить себе задачи более высокого ранга. Такой ребенок уже имеет достаточно сложные способы взаимодействия с миром, разработанные стереотипы бытового поведения, он не только воспроизводит привычные образцы, но и сам выстраивает развернутые программы достижения цели. Это мы видим и в его самостимуляции – проигрывании им развернутых сюжетов фантазий, и в реальной жизни – здесь он часто разрабатывает, например, программы, обеспечивающие его каждодневную безопасность и комфорт. Такие дети могут рано начать следить за поддержанием своего здоровья, соблюдением норм питания, гигиены, вообще правильной жизни. Конечно, это прежде всего программы защиты, а не активного взаимодействия, да и практическая реализация их в большинстве случаев перекладывается на близких. Ребенок может, например, брать готовый «рецепт» из руководства по домоводству и использовать взрослого для реализации избранного плана, сам же он следит, чтобы все делалось точно по инструкции.

Трудности взаимодействия возникают именно потому, что эти программы не могут меняться по ходу дела, приспособляясь к реальным обстоятельствам. Они выстраиваются для определенных идеальных условий, и ребенок требует пунктуальной точности в реализации своего плана. Это создает множество конфликтов в отношениях ребенка с его близкими: они справедливо обвиняют его в мелочном диктаторстве, а он не может пойти на уступки, потому что при малейшем изменении программы чувствует, что все его способы приспособления рушатся, и это переживание непереносимо для него. В частности, поэтому такие дети не могут вступить в диалог с другими людьми: нарушение программы действий непосредственной реакцией партнера ими воспринимается очень болезненно. Характерно, что аутичному ребенку при этом все же легче вступить в контакт со взрослым, чем с другим ребенком, поскольку поведение первого более предсказуемо.

Даже установив привязанность, такой ребенок не становится более заинтересованным в развитии взаимодействия, он охотно принимает нас в рамках удобного ему стереотипа общения. Он способен к монологу, требует от нас сопереживания, а выход за рамки увлекшей его темы ему неинтересен. Приходится для начала и здесь оставаться внутри предлагаемого игрового стереотипа. Однако именно внутри него открывается возможность развития более сложного, многопланового игрового образа. Мы можем понемногу начать выяснять у него подробности развиваемой им темы, но эти уточнения должны касаться совсем других пластов его аффективной жизни.

Скажем, разбойники собираются «на дело», и ребенок стремится к проигрышу

кровавой развязки события. Но вопрос может касаться того, выяснили ли они, прежде чем отправиться в путешествие, какая будет погода, что у них за плащи и есть ли болотные сапоги, взяли ли с собой провиант, охотничьи спички, надежна ли шхуна, парусная она или есть мотор, и где они собираются делать привал. Чтобы двинуться дальше, ребенок должен решиться обсудить все эти детали, и это заставляет его вступить в диалог с нами. Постепенно и сами детали начинают его занимать, их обсуждение дает ему впечатление надежности, уюта, вкуса к жизни. Конечно, эти «приставания» надо тоже дозировать, но в общем, мы постепенно получаем возможность тренировать его способность к диалогу, стимулировать интерес к другим сторонам жизни, и в наибольшей степени – к бытовым радостям.

Основная задача в развитии взаимодействия в этом случае – дать ребенку некоторый опыт успешного реагирования в неожиданно изменившихся обстоятельствах, удачного ответа на незапрограммированную реакцию партнера. Такой опыт предоставит ему возможность настроиться на учет новой информации, сосредоточиться на задаче, не имеющей готового решения, возбудит желание увидеть и услышать реакцию партнера и направленно ответить на нее. Конечно, этот опыт ребенок может принять сначала только в очень малых дозах, а чтобы дать его, мы должны, на первых порах, стать необходимой частью его плана; точно так же мы сначала «растворялись» в окружающем в представлении ребенка первой группы и как бы «вписывались» в стереотип поведения ребенка второй группы. Как и в предыдущих случаях, нам легче сначала подстроиться к аутостимуляции ребенка, войти в сюжет его игры, фантазии или рисунка: в этих обстоятельствах он будет более склонен терпеть нас. И наши реакции, новая информация будут восприниматься им не как изменение (для него – разрушение), а как уточнение, дополнение и развитие своей программы действий. Лишь постепенно наша собственная реакция может становиться более активной, а дополнения – более значимыми.

Таким образом, занимаясь с маленьким ребенком, мы будем работать внутри его сюжетной игры или рисунка. И если в работе с ребенком второй группы мы долгое время строго соблюдаем весь его игровой стереотип, внося в него лишь отдельные, украшающие его детали, связанные с сенсорно приятными, уютными бытовыми впечатлениями, то здесь неизменными скоро останутся только значимая для ребенка тема игры и само направление движения сюжета, а вот его повороты мы вскоре сможем все более разнообразить, вводя новые обстоятельства, неизвестность, препятствия. Так это обычно и происходит во всех любимых детских книжках:

И горы встают перед ним на пути,
И он по горам начинает ползти,
А горы все выше, а горы все круче,
А горы уходят под самые тучи!
.....
И сейчас же с высокой скалы
К Айболиту слетели орлы...

Наша задача – дать ребенку возможность освоить в игровой форме целостное переживание экспансии: напряжение при возникновении рушащего наши планы препятствия, риск, опасность, решимость «бороться до конца» – и, наконец, счастливое избавление, победу и гордость преодоления. Таким образом, игра из стереотипного проигрывания одного прирученного страха может стать действительным полигоном для отработки организации поведения в неопределенных условиях. И здесь полезно вводить в сюжет фантазии ребенка мотивы обычных, любимых всеми детьми игр в путешествия: экспедиций на Северный полюс или в Африку, перелетов и плаваний, переправ через разлившиеся реки, переходов через непроходимые леса, поисков кладов и т. п. Ребенок может не принимать их пока как самостоятельные игры, но, скорее всего, не откажется от их

проигрывания в ходе реализации собственного сюжета. Одной из возможных форм поддержки ребенка в этой ситуации неожиданного введения препятствия является внесение в сюжет героического смысла: преодоления ради защиты, спасения тех, кто слабее нас:

«О, если я не дойду,
Если в пути пропаду,
Что станет с ними, с больными,
С моими зверями лесными?»

Выше мы обсуждали, как трудно привести ребенка второй группы к пониманию самого смысла соревнования, к осознанию того, что такое выигрыш. Ребенок третьей – уже понимает это, он страстно стремится оказаться лучшим. Проблема же заключается в том, что при этом он полностью исключает возможность проигрыша и, стремясь держать все под контролем, отвергает, таким образом, саму суть игры.

Он ушел уже от монолита привычного жизненного стереотипа (что было характерно для ребенка второй группы), но еще имеет нерасчленимую программу движения к цели, к успеху. Здесь нет отдельных этапов пути, неудача на любом из которых может рассматриваться им только как частичное, но не всецелое поражение – любая частная заминка для такого ребенка означает общую катастрофу. Переживание поворотов сюжета в игре поэтому важно для него и в качестве возможности принять и отработать переживание трудности как частного и временного явления, лишь подстегивающего наш азарт в дальнейшей игре.

Переживание неуспеха тоже вводится в игру дозированно, под прикрытием забавного случая, оно смягчается также тем, что мы делим неудачу вместе с ребенком и стараемся достаточно быстро компенсировать ее выигрышем, возможностью оглянуться назад и пережить игровую ситуацию в целом, оценить общий успех по тем частным трудностям, которые пришлось перенести на пути к цели.

Далее мы будем продолжать отрабатывать гибкость ребенка в организации экспансии, возможность стремиться к успеху, адекватно воспринимая встающие на пути трудности. Мы сможем отрабатывать эти качества в играх с правилами, спортивных состязаниях и т. п. Конечно, это еще не выработка механизма гибкой самооценки в отношениях с миром, но уже отход от типичной для такого ребенка установки «все или ничего».

Одним из способов такой тренировки умения принимать и перерабатывать тяжелые переживания является и совместное чтение: оно также дает ребенку шанс пережить ситуацию в целом. Говорят, что такие дети не любят детских книг, сказок, и они действительно часто отказываются от чтения или стереотипно возвращаются лишь к одному страшному или неприятному для них эпизоду. За этим часто стоит именно невозможность самостоятельно перешагнуть через данный эпизод, увидеть его в общем контексте развития сюжета. Нередко такой ребенок застревает на впечатлениях, которые другой проскакивает, не задумываясь: например, он просто не может перенести внезапного появления Бармалея в сказке К. Чуковского или отказывается читать историю о Снежной Королеве, потому что потрясен образом кухни разбойников, где готовится «жаркое из зайчиков».

Мы говорили выше о том, что ребенка второй группы мы почти физически удерживаем в его позиции «судьи», чтобы он смог схватить смысл игры в целом. Здесь нам тоже часто приходится поддерживать ребенка, обеспечивая ему максимум тактильного контакта, эмоционального сопереживания, акцентируя приятные детали, задавая ритм и регулируя сам темп чтения, чтобы он смог быстро пройти травмирующий эпизод в контексте сюжета и получить положительный эмоциональный заряд от счастливой развязки. Такое совместное чтение дает ребенку возможность пережить нагнетание угрозы и ее разрешение, но, кроме того, оно, конечно, является и средством введения ребенка в мир человеческих чувств, попыткой дать ему понять, что чувствует другой человек.

С ребенком старшего возраста взаимодействие продолжает строиться на основе общего

чтения, разговора о прочитанном, о том, что происходит в его жизни. Часто, однако, такие дети предпочитают изучать энциклопедии, систематизирующие знания о неживой природе, технике, растениях, животных, и отказываются читать художественную литературу, обсуждать отношения людей, их чувства. Это не значит, что они не интересуются подобными темами, скорее такие дети отстраняются от этих, слишком их волнующих, тем. Сензитивность, ранимость в контакте с людьми остается, хотя теперь и проявляется по-другому: если раньше ребенок не переносил взгляда и прикосновения, то теперь, когда мы пытаемся коснуться в разговоре эмоциональной жизни других людей, он краснеет, зажимает уши и убегает с криком: «Не говори!»

Тем не менее, обсуждать эти проблемы необходимо, потому что такой ребенок, чаще всего в силу многих, порой не связанных с ним, обстоятельств, несмотря на свои успехи, остается изолированным и не имеет реального опыта разнообразных контактов с другими людьми. Совместное чтение может оставаться для него единственным средством понять внутренний мир других людей. Выходом может явиться подчеркнутая рационализация обсуждения, обращение к чувствам как к предмету интеллектуального осмысления, как к задаче, которую можно разрешить, в которой можно «досконально разобраться». При подобном подходе можно попытаться преодолеть характерную для такого ребенка тенденцию к поверхностной оценке ситуации, к мгновенному наклеиванию на нее аффективного «ярлыка», и стимулировать его к более глубокому проникновению в подтекст происходящего.

Приведем пример из разговора с таким ребенком, который велся вскользь, по ходу общего чтения «Капитанской дочки»:

- Что же Савельич-то все ворчит, ругается, не любит он его, что ли?
- Да, да, он его не любит, ненавидит! (*Возбужденно, с криком и смехом.*)
- Не угадал, вот тебе еще задачка, сообрази-ка.
- Он за него тревожится? (*Уже тихо, после паузы.*)
- Умница.

Диалог в игре, разговоры по поводу книги – все это, конечно, и работа по развитию речи ребенка. Диалог может складываться и в общем сочинении сказки или истории. Стереотипный интерес ребенка послужит здесь основой для общей импровизации, сочинения приключенческой истории, которую мы будем рассказывать уже по очереди, поэтому каждому, продолжающему рассказ, необходимо учитывать вклад в нее предыдущего участника. Это ставит ребенка перед необходимостью слушать, активно уточнять, задавать вопросы, поправлять ошибки, т. е. более гибко изменять свой первоначальный план. Постепенно может увеличиваться количество «авторов», и тогда периоды активного сосредоточения ребенка удлинятся. Взрослый становится все более активен во введении нового, и вклад самого ребенка в развитие сюжета, и диалог оказываются, таким образом, все более гибкими, естественными и разнообразными.

Развитие взаимодействия с ребенком **четвертой группы** тоже имеет свои трудности. Он достаточно быстро устанавливает эмоциональный контакт, развивает привязанность, нуждается в нашем одобрении и с готовностью пассивно подчиняется взрослому. Проблема же обнаруживается в том, что при подобном пассивном подчинении он не только не проявляет никакой самостоятельной инициативы, но и не способен к решению задач, которые ставит перед ним взрослый. Как уже говорилось выше, он не может ничего сообразить, потому что озабочен прежде всего тем, чтобы не сделать что-нибудь неправильно. Понятно, что в таких условиях он не может полноценно обучаться.

Чтобы пробудить его собственную активность, мы должны тратить много сил на его ободрение, тонизирование всеми возможными средствами. Однако подъем активности может привести к возникновению новой трудной ситуации: в этих условиях он не очень справляется с собой. Этот вялый, даже заторможенный ребенок легко перевозбуждается, и тогда его поведение становится хаотическим: он неосторожен, даже опасен для себя, часто просто валяется по полу, кричит, у него могут появиться генерализованная агрессия,

импульсивные действия, связанные с аутостимуляцией. При этом способы аутостимуляции могут быть самыми разными: и как у детей второй группы (возиться с водой или включать и выключать свет), и как у детей третьей (стремиться к опасному, например, к огню, или совершать неприличные действия – плевать на пол, выкрикивать «нехорошие» слова и т. д.). Важно то, что эти способы аутостимуляции появляются импульсивно, вследствие возбуждения, и разрушают линию «правильного» поведения. Характерно, что все это на самом деле доставляет ему мало удовольствия: он понимает, что поступает плохо, и сам от этого тревожится и страдает.

Повышение активности, в сущности, обнажает несформированность его собственных, индивидуальных способов организации поведения; за пассивным подчинением взрослому скрывается и неспособность обеспечить свою безопасность, и несформированность собственных жизненных привычек, и неумение выстроить развернутую программу поведения. Нельзя поднимать активность такого ребенка, не давая ему помощи в организации. Кажется, что это просто, потому что обычно такой ребенок легко подчиняется нам, однако в данном случае нельзя надеяться только на нашу способность уговорить, успокоить, призвать к порядку – это может не сработать, а потеря эмоционального контакта, наше осуждение невыносимы для такого ребенка. Здесь необходимо использовать весь набор средств организации поведения: и внешнюю пространственно-временную организацию, и привычный уклад жизни, и, что особенно важно, правила «хорошего поведения», усвоенные таким ребенком.

Мы знаем, что ребенок четвертой группы может ориентироваться в организации поведения уже не только на привычный ритуал жизни, не только на собственный план действий, а и на общие, принятые между людьми, правила, которые определяют, «что такое хорошо и что такое плохо». Он следует им пассивно, а часто и мелочно-пунктуально, и это может раздражать близких; но лишить его этих правил означает обречь его на беспомощность. Поэтому начинать работу мы должны «изнутри» них: насыщать правила эмоциональным сопереживанием, связывать их с бытовыми стереотипами, с уютом и приятными сенсорными деталями, поддерживать их выполнение соответствующе организованным пространством, расписанием. И уже «внутри» них мы будем стараться давать ребенку возможные варианты программы, стимулируя его собственный выбор. «Я хороший, потому что я следую правилу» – это должно быть незыблемо для такого ребенка, а вот «что я люблю, что я хочу, что я могу, как я думаю нечто сделать» – это, с нашей помощью, должно постепенно для него вырисовываться. Все, что будем делать вместе с ним, мы станем рассматривать с разных сторон: «...И так хорошо, и по-другому хорошо, я обязательно попробую, как ты любишь».

Из правила, таким образом, для него постепенно должна вырасти, конкретизироваться и опробоваться его собственная роль, включающая и социальные формы (ученика, помощника и т. п.), и собственную индивидуальную характерность. Это может дать ему большую свободу в отношениях с миром, большую гибкость во взаимодействии с обстоятельствами. Здесь, может быть, уместно провести сравнение с настоящими актерами: если они ориентируются на правильный текст, закрепленный рисунок роли, это стереотипизирует ее исполнение; если же исходят из живой характерности персонажа – это дает им большую свободу. Известно, например, какие огромные возможности импровизации дает школа дель арте, в которой актер исходит из целостности характера своего персонажа – Пьеро, Арлекино или Капитана.

Надо уточнить, что речь здесь не идет о моделировании личности ребенка: он определит свою индивидуальность и начнет развивать свою личность сам, когда получит возможность активно взаимодействовать с миром. Мы стараемся лишь дать толчок, помочь ему создать предварительный набросок, и, хотя ребенок начинает ощущать себя лишь самым общим образом, но уже это может в значительной степени освободить его от механического следования правилу. При этом задача взрослого – осторожно помогать ребенку познавать и развивать свою индивидуальность. И если ребенку доставляет удовольствие то, что он делает

с нашей помощью, если улучшается его самочувствие и развиваются контакты с миром, это свидетельствует о правильности наших действий.

В игре с таким ребенком мы можем сами задавать сюжет – у нас нет необходимости особенно умело подлаживаться под стереотипную фантазию ребенка. Это может быть сразу сюжет социальный, с героической ролью врача, моряка, пожарника, полярника, летчика, путешественника; важен заложенный в нем смысл силы, спасения, помощи другим, их ответной любви и восхищения. И если с ребенком второй группы мы рады были сюжету «лечения зверей», то на сей раз мы начнем играть «в доктора». Особенностью при этом является пассивность ребенка, его готовность сопереживать, наблюдая за развитием сюжета, и неготовность активно включаться в игру. Активность ребенка возрастает постепенно, по мере прораивания его роли, насыщения ее деталями, поворотами сюжета, в ней он должен опробовать, примерить на себя свои предпочтения, способность принять новое, преодолеть препятствие.

Такому ребенку нужно много читать, начиная с самых первых детских стишков, прибауток. Если для ребенка второй группы нам долго приходилось декламировать стихи «на ходу», на качелях, пробиваться через захваченность ритмом, игрой звуков, то в данном случае ребенка легче сосредоточить за книжкой, связать стихотворение с картинкой, перейти к ее рассматриванию, дать смысловой комментарий. Легче теперь и перейти от стихов к чтению сказок, историй, написанных в прозе. Иногда и тут полезно идти к книге через диафильм: ребенка занимает сама процедура, в которой он может играть главную роль, будь то перевод кадра, подход к картинке на стене, возможность рассмотреть буквы.

Конечно, и на этот раз ребенок тоже будет с трудом принимать новую книжку, а потом долго застревать на одной истории, требовать ее повторения. Родителей обычно это очень расстраивает, но надо помнить, что он действительно долго осваивает этот новый опыт. Мы можем помочь ему переработать впечатления: с удовольствием перечитывать, прорисовывать, проигрывать сюжет, осмыслять его по ходу жизни, примерять, пользуясь случаем, к событиям в жизни ребенка, вводить уже знакомых героев книги. Плодотворным представляется и предварение новой истории устным рассказом о ней по дороге домой; можно также сначала дать ребенку самому поглядеть на книгу, «которую мы с тобой потом обязательно прочитаем».

Очень важно при этом рассказывать истории из жизни ребенка, о том, что происходило с ним и вокруг него. Это могут быть рассказы из прошлого: «как ты был совсем маленьким, как учился ходить и говорить», «как мы с тобой поехали на поезде к бабушке, и как мы жили на даче летом»; и о совсем недавних событиях: «как мы сегодня гуляли и попали под дождь» или «как папа забыл зонтик, и мы боялись, что папа промокнет». Эти воспоминания позволяют ему осмыслить происходящее в деталях, связать их в единое целое, понять себя, свою роль в том, что происходит.

Все дети любят слушать такие истории из своей жизни, но такому ребенку они особенно необходимы, и нельзя упустить случая рассказать их ему, или же, в его присутствии, тем, кто «не знает как мы тут с тобой жили». Передавая ребенка на занятия, хорошо сообщить, «как мы добирались», и после занятия рассказать маме, «как мы тут играли и учились». И каждый рассказ должен провоцировать ребенка вставить хотя бы словечко, хотя бы звук – не по приказу, а самостоятельно, потому что рассказывающий просто делает паузу, и ребенок естественно договаривает за него; ведь надо что-то уточнить или что-то сообразить по ходу рассказа, а взрослый не очень-то способен это сделать.

Постепенно эти рассказы становятся все более активно воссоздаваемыми общими воспоминаниями, и, наряду с событиями, жизненными деталями, в них появляется большее обращение к эмоциональной жизни других людей, обсуждение того, как они себя чувствуют, о чем думают, как шутят, обижаются, «кого нам жалко», «кому мы постараемся помочь», «что нам смешно» и «на кого мы сердимся». Ребенок четвертой группы относится к таким темам не так болезненно, как ребенок третьей. Мы садимся рассматривать вместе альбом с семейными фотографиями, и теперь уже расспрашиваем маму, папу, бабушку, что было,

когда они были девочками и мальчиками, как жили, что было интересного; и чем живее, конкретнее, детальнее разговор, тем больше возникает у ребенка ассоциаций с его собственной жизнью. Таким образом, пусть и очень постепенно, но мы можем помочь ребенку осмыслить, упорядочить воспоминания, понять свои переживания, сопоставив их с переживаниями близких.

Особое значение имеют общие мечты, планы, которые мы строим. Ребенок третьей группы имеет свой план действий, который ему трудно координировать с другими людьми; а в случае четвертой, наоборот, нам приходится вырабатывать совместный план и постепенно акцентировать в нем цели, намерения, логику действий самого ребенка, передавая последнему инициативу выбора, принятия решения, приспособления плана к обстоятельствам. Эти планы начинают играть серьезную роль в организации поведения, в частности, они могут поставить под контроль ребенка его собственные импульсивные действия.

Так, скажем, мы составили и записали совместный план сегодняшнего занятия, однако условлено, что мы можем его менять по ходу дела, если нам чего-то очень захочется. Понятно, что «по ходу» у каждого ребенка действительно возникает много случайных импульсов, но он постепенно сам научается выделять главное и не отвлекаться на случайные вещи. В этом мы должны ему помочь: прежде, чем подчиниться импульсу, мы вместе возвращаемся к нашему плану и исправляем его, прикинув, действительно ли нам этого хочется. Поскольку план сам по себе является для ребенка ценностью, то такая установка позволяет во многих случаях затормозить импульсивное действие, отказаться от него или включить в общий смысловой контекст занятия.

Речевое взаимодействие с таким ребенком тоже нуждается в специальной организации. Здесь нет развернутого монолога, как у ребенка третьей группы: речь очень бедна, свернута, но зато такой ребенок больше слушает нас и сопереживает тому, что мы говорим. Первой задачей является его вовлечение в разговор любым, самым простым, словом или звуком, второй – постепенное освобождение для него «пространства» в разговоре, в общих воспоминаниях, планах, терпеливое ожидание его реакции, которая может быть запоздалой или очень замедленной.

Даже когда такой ребенок начинает участвовать в диалоге, его речь остается свернутой, он говорит односложно и не знает, что можно еще сказать, что интересно, что важно собеседнику. В этом случае можно начать помогать ему развернуть высказывание, детализировать то, что он хочет сообщить. Это возможно осуществлять втроем, когда один человек является собственно партнером в диалоге, а другой, помогая ребенку, пытается осторожно подсказать ему формы, в которых можно было бы выразить то, что он желает. Эта работа должна идти достаточно осторожно, чтобы не подавить собственной активности ребенка и не навязать ему тех форм, которые не соответствуют его потребностям.

Позже, уже в школьном возрасте, можно будет начать направленную работу по развитию развернутой речи. Часто возникают проблемы с ответом в классе, и для ребенка важно научиться передавать информацию, последовательно ее разворачивая. Здесь уже можно совместно разрабатывать план ответа, обсуждать, с чего начать, как рассказать так, чтобы всем было понятно. В сочинении общих историй с таким ребенком важна уже не столько отработка взаимодействия, сколько активизация ребенка и развитие его вклада в рассказываемое.

Мы обсудили различия в работе по развитию взаимодействия с детьми разных групп, однако следует помнить о том, что каждый ребенок поднимается по ступеням адаптации к миру, в соответствии с чем меняется и логика работы с ним. Выработав у ребенка первой группы устойчивые стереотипы поведения, избирательность в отношениях с миром, мы сможем поставить себе более сложные задачи: развития и детализации его жизненного стереотипа; появления внутри этого стереотипа возможности выбора; более гибкого приспособления к обстоятельствам; и, наконец, умения пережить сбой, принять новое, не воспринять препятствие как катастрофу. Соответственно открываются и новые пути

развития устойчивой картины мира, формирования моторных и речевых навыков.

Точно так же, дав ребенку второй группы шанс отнестись к препятствию как к задаче, мы откроем для него возможность более развернутого взаимодействия с окружающим, восприятия динамичной картины мира с прошлым и будущим, формирования развернутой речи, понимания причинно-следственных связей. А научив ребенка третьей группы вести диалог, корректировать свои планы, мы сможем использовать для его развития приемы работы с четвертой группой. Хотя, конечно, при этом мы все равно должны учитывать специфику, слабые и сильные стороны каждого ребенка, которые часто зависят от того, с какого уровня он начал свое движение.

Лечебный режим жизни

Как известно, аутичному ребенку трудно дается не только приобретение нового опыта, но и его активное освоение – свободное использование полученных знаний и умений в повседневной жизни. То, чему ребенка обучает педагог в школе, не обязательно переносится им домой и, наоборот, его домашние достижения могут не проявиться в других условиях. Особое значение поэтому приобретает развитие взаимосвязи специальных занятий и общего домашнего уклада. Если они поддерживают друг друга, становятся взаимодополняемыми, ребенку гораздо легче преодолеть трудности развития. Важно понять, что эта поддержка должна выражаться не только в выполнении отдельных «домашних заданий» (т. е. в направленной отработке в естественных условиях конкретных, усвоенных на занятии навыков) – необходимо создание особого режима всей жизни ребенка.

Одной из основных причин того, что аутичный ребенок не переносит своих умений из одной ситуации в другую, являются его трудности в понимании связи происходящих событий, в построении целостной картины мира. Для такого ребенка характерна фрагментарность в понимании происходящего, и, как уже говорилось, мы не можем связать ее просто с отсутствием какой-то специальной интеллектуальной способности обобщать, связывать происходящее вокруг в единое целое.

Обычный ребенок естественно воспринимает эту целостность, потому что сам является активным формирующим центром своего мира. Он объединяет разные ситуации своими собственными желаниями и узнает в этих ситуациях свои постоянные предпочтения. В то же время, решая разные жизненные задачи (что-то обследуя, налаживая отношения с другими людьми, отстаивая свой выбор), он может по-разному осмысливать и содержание одних и тех же ситуаций. В зависимости от его установок и мир осмысливается по-разному: предстает перед ним то стабильным, то изменчивым, но всегда – целостным.

Аутичный ребенок, как мы знаем, менее активен, более раним в контактах с миром, поэтому он стремится к тому, чтобы отношения с окружающим миром были ограничены и упрощены. Он не чувствует себя в безопасности в меняющейся ситуации и старается сохранить постоянство в отношениях со средой и людьми; при этом он схватывает и отрабатывает лишь отдельные, наиболее важные для него жизненные моменты. Именно поэтому каждый такой ребенок, в большей или меньшей степени, воспринимает мир фрагментарно, да и эти отдельные фрагменты тоже рассматриваются им в основном лишь с точки зрения удовлетворения самых насущных потребностей.

Мир организуется им как набор отдельных, определенным образом освоенных ситуаций; навык, выработанный в одной из них, остается жестко привязанным к ее конкретным условиям, поэтому, переходя из одной ситуации в другую, ребенок часто не может перенести свои знания и умения. Понятно, что в этих условиях с трудом развиваются его представления и о собственном прошлом и будущем, и о причинно-следственных связях в происходящем вокруг, а также возможность активно прогнозировать развитие событий и планировать собственные действия.

Как и специальные занятия, вся домашняя жизнь должна способствовать ребенку в

развитии его отношений с миром. Близкие могут помогать ему поднять активность, расширить опыт взаимодействия со средой, создать более подробную и в то же время более полную и связную картину мира. Все это и создаст почву для перенесения в повседневную жизнь нового, более сложного опыта организации взаимодействия, который ребенок впервые получает на специальных занятиях.

Аутичному ребенку особенно важны, во-первых, тесная эмоциональная связь с близкими и, во-вторых, осмысленная организация всей домашней жизни. Порядок и предсказуемость при этом должны быть связаны с эмоциональным настроением близких – в этом случае они дают ребенку ощущение уюта и полноты жизни. Кажется, что в этом нет ничего особенного. Каждая нормальная семья дает маленькому ребенку переживание эмоциональной близости, надежности, осмысленной и упорядоченной жизни. Именно исходная надежность и защищенность любовью близких позволяют ребенку активно экспериментировать, обследовать, осваивать новое, отстаивать себя в меняющемся мире. Отличие заключается в том, что аутичному ребенку эмоциональный комфорт нужен дольше и в большей степени, чем другим детям.

Причины этого отличия состоят в следующем. Во-первых, без постоянной поддержки близкого, без его побуждения, ободрения такой ребенок не может сам перейти к более активным и сложным отношениям с миром. Во-вторых, взрослый необходим ему и как постоянный «переводчик», толкователь смысла происходящего вокруг, связывающий воедино картину мира. И дело тут даже не столько в рациональном объяснении, сколько в заражении ребенка своим восприятием, постоянным «привязыванием» его к жизни своим переживанием удовольствия.

Обычно маленький ребенок своим ярким восприятием будничных подробностей жизни пробуждает к ним наше внимание, заставляет нас снова пережить радость от обычного контакта с окружающим. С аутичным ребенком все происходит иначе, здесь мы сами должны попытаться пробудить его и дать ему опыт удовольствия от взаимодействия с миром. При этом успех во многом зависит от нашей способности преодолеть свою взрослую механистичность, восстановить способность переживать удовольствие от самых простых и обыденных впечатлений. Опираясь на эти моменты общего удовольствия, мы стараемся выстроить осмысленный, радостный порядок домашней жизни, и чем он будет больше проработан, тем легче будет ребенку организовать себя в нем, «встроить» в него свои новые формы поведения.

Такое тесное взаимодействие с ребенком, постоянное тонизирование его своим отношением к происходящему, безусловно, является специальной коррекционной работой и требует от близких особой сосредоточенности, постоянной затраты душевных сил. Это должно учитываться окружающими, и человека, берущего на себя этот труд, должны поддерживать все остальные члены семьи.

Обычно таким «ведущим» ребенка близким, его эмоциональным донором сначала становится мама, но это может быть и другой член семьи, и в разные периоды жизни на первый план для него могут поочередно выступать и отец, и бабушка, и дедушка. Это важно не только потому, что таким образом естественно перераспределяется нагрузка на близких. Каждый из взрослых может дать ребенку свои впечатления, внести свой вклад в развитие его картины мира, в формирование его интересов, может помочь отработать разные жизненные навыки.

Бывает, что такой ребенок сначала может общаться одновременно только с одним из близких, и, если другой в это время начнет активно привлекать к себе внимание, ребенок может просто вывести его из комнаты и закрыть за ним дверь. Конечно, это может расстраивать, но не надо, однако, относиться к этому слишком серьезно. Ребенок делает так не потому, что не любит вас; чаще всего ему просто трудно пока делить с кем-то внимание мамы, так же как и распределять свое внимание между двумя близкими. Не следует торопить события: сначала все контакты лучше строить вокруг одного, «основного» близкого, тем более, что и с ним отношения тоже могут сначала развиваться негладко.

Как правило, такие отношения проходят через стадию сверхпривязанности. Это беспокоит многих родителей, потому что может проявляться в формах, болезненных и для ребенка, и для взрослого. Обычно наиболее выражено это происходит с детьми второй группы: они не переносят даже самой непродолжительной разлуки с близким, постоянно проявляют тревогу, страх потерять его, стремятся полностью контролировать его поведение. Ребенок может, например, не позволять маме выйти из дома, закрыть за собой дверь, даже отвлечься на телефонный разговор или общение с другими членами семьи. В этой ситуации мать может чувствовать себя полностью поработанной, скованной по рукам и ногам, ей кажется, что такая связь вечна, неразрывна. Понятно, что эти переживания вносят дополнительную напряженность в отношения с ребенком, а это, в свою очередь, усиливает его страхи и беспокойство. Если мать пытается в какой-то степени освободиться от его тираннии, ребенок еще сильнее цепляется за нее, и так складывается замкнутый порочный круг отношений, в котором страдают они оба.

Выйти из подобного круга можно, только пройдя этот неизбежный, тяжелый, но временный этап в формировании привязанности ребенка к близкому. В сглаженной форме такой период наблюдается в раннем возрасте и у обычных детей. Пока ребенок не имеет отработанных способов контакта с окружающим миром и другими людьми, он, конечно, нуждается в постоянной поддержке, помощи со стороны матери. Характерно, однако, что, если эта поддержка будет ему гарантирована, он сам быстрее отважится отказаться от нее и сможет не так «цепляться» за маму. Не форсируя события, мы постепенно сможем вырастить из такой сверхпривязанности настоящую эмоциональную связь – понимание, сопереживание, которые и станут потом основным двигателем в развитии активных отношений с миром.

Вернемся теперь к помощи аутичному ребенку в построении картины мира, организации осмысленного порядка в домашней жизни. Самые первые попытки организации внимания обычного маленького ребенка, развития его картины мира, как известно, начинаются с нашего эмоционального комментария – обычного «воркования» над младенцем его мамы (или бабушки). Смущенно улыбаясь «реалистам», спрашивающим, не думает ли она, что младенец понимает все то, что она ему говорит, мать продолжает делать свое жизненно важное дело. Проговаривая, «проживая» вслух все, что радует и удивляет в ребенке, что происходит с нами, с ним, вокруг нас, мы окрашиваем и размечаем для него поток впечатлений: выделяем важное, приятное, отстраняем опасное, организуем привычный порядок и привлекаем ребенка к новому.

Все эти эмоционально окрашенные «проговоры» поддерживаются физическим контактом с ребенком, лаской, играми, теплом, комфортом – всеми приятными ощущениями, которые дает близкий человек. Таким образом, мы получаем возможность формировать активность ребенка – помогать ему в создании собственной индивидуальной манеры отношений с миром, направлять его исследовательские порывы, стимулировать стремление самостоятельно двигаться, говорить, подражать действиям других людей.

Замечено, что довольно часто родители аутичных детей ухаживают за ними молча, мало держат их на руках, редко с ними играют. Дело здесь даже не в особой сдержанности родителей; скорее всего, это происходит потому, что ребенок недостаточно им отвечает. Действительно, невозможно говорить «в пустоту», очень трудно играть с ребенком, не получая от него явного эмоционального отклика. В то же время, как мы уже говорили, важно помнить, что именно такой ребенок больше всего нуждается в тактильном контакте, в ласке, в нашем словесном комментарии, и верить, что через некоторое время он тоже начнет отзываться, заражаться нашими реакциями, и тогда ситуация станет более нормальной: сам ребенок сможет эмоционально поддерживать нас во взаимодействии.

Комментарий при этом, как правило, не содержит ничего особенного – самые простые, обычные слова, движения, действия лучше всего передадут наши чувства. Главное – это стараться проживать вместе с ребенком, подробно, со вкусом, все детали, подробности его жизни. Когда мать говорит с обычным младенцем, радуясь тому, как он просыпается, умывается, реагирует на тиканье часов, смотрит в окно или в зеркало, перебирает игрушки,

слова и интонации, ритм этих проговоров приходят сами. Однако аутичный ребенок нуждается в таких ритмически организованных, эмоционально насыщенных комментариях не только в младенческом, но и в значительно более позднем возрасте.

Как и мать совсем маленького ребенка, мы не будем при этом задаваться вопросом: понимает ли он полностью все, что мы ему говорим? Ребенок усваивает сначала не отдельные слова или фразы, а общий смысловой контекст повторяющихся домашних ситуаций, и в этом ему помогает ритм, эмоциональная интонация нашего комментария. Поэтому мы будем выбирать для комментария не слова (они найдутся сами), а впечатления, на которых остановим свое внимание и которые постараемся усилить своим эмоциональным откликом – и это будут те впечатления, которые небезразличны ребенку, на которые он сможет эмоционально отозваться.

Мы станем внимательно следить за его реакцией и обязательно включим в свой комментарий все впечатления, на которых он сам останавливается хотя бы на минуту. И, подобно тому, как это происходит на занятии, мы будем сначала больше останавливаться на впечатлениях, связанных с привычными удовольствиями, простирая с их помощью все «расписание» нашей жизни. Так же постепенно будем стараться усложнить наше общее восприятие происходящего, обращая внимание на то новое, что вплетается в привычный порядок, вводя в сознание ребенка отдельные сюжеты домашней жизни, наше отношение к другим людям, их отношение к нам, обозначая похвалой индивидуальные качества ребенка, выстраивая с их помощью его роль «хорошего мальчика», «помощницы» или «смельчака».

Таким образом, мы будем стремиться заполнить смысловым комментарием весь день ребенка, ловить секунды его интереса к происходящему, эмоционально поддерживать их своим отношением и строить на них и вокруг них наше взаимодействие. Тем самым мы дадим ему возможность почувствовать смысл всех этих мелочей, которые на самом деле и привязывают нас к реальной жизни, полюбить весь круг своей привычной бытовой рутины, начать осознавать себя в нем, обратить внимание на все, что вращается и повторяется вокруг него: изменения погоды, времен года, обыденную жизнь семьи, ее привычные радости, бытовые заботы, домашние хлопоты. Все это трудно делать для ребенка специально, скорее может помочь создание особого общего настроения жизни всей семьи.

И эти же обычные сюжеты домашней жизни будут многократно проживаться нами вместе с ребенком в игре, в рисовании; сходные впечатления мы найдем для него в детской книге, они станут историями, сказками, которые мы расскажем ему о нем самом. Обычно все дети очень любят рассказы о том, «как мы ездили в гости к бабушке» или «как мы ходили гулять и кормили уток» и т. п.

Понятно, что мы не будем при этом особенно заботиться о разнообразии нашего комментария, тем рисунков или игр – пусть они повторяются изо дня в день, как это бывает и с обычным маленьким ребенком. Сначала нужно эмоционально освоить самые простые события, откликнуться на самые простые чувства, усвоить обычный порядок жизни дома. Дети любят воспроизведение привычного сюжета, ведь именно повторяемость, узнаваемость впечатления дает любому маленькому ребенку ощущение устойчивости жизни. Развитие таких сюжетов идет в постепенном насыщении их конкретными жизненными деталями, в углублении понимания ребенком их эмоционального смысла как для него, так и для близких.

Упорядоченная, предсказуемая жизнь помогает организовать поведение ребенка, избежать трудностей в переключении с одного занятия на другое, возможных импульсивных действий, возникновения страха, агрессии, самоагрессии. Сначала режим дня должен опираться на четкую организацию ребенка в пространстве. Если для каждого домашнего дела существует вполне определенное, привычное место, то само перемещение ребенка позволит ему легче переключиться на следующее занятие. Неожиданность, новизна могут вводиться в его жизнь только постепенно, на основе уже сложившейся, детально осмысленной картины мира, в которой для ребенка уже существует прошлое и будущее.

Для развития такой картины мира мы должны научить ребенка вспоминать, мечтать, планировать. Сначала мы просто пользуемся каждой возможностью, каждым вновь

пришедшим близким, чтобы рассказать ему в присутствии ребенка о том, «как мы хорошо вместе жили». Потом в ходе дня выделяется специальное время, когда мы вместе, устроившись поуютнее, можем вспомнить, что у нас было сегодня хорошего. Постепенно он оказывается в состоянии не только заново пережить сегодняшний день, но и вспомнить вчерашний, поговорить о завтрашнем дне, сначала хотя бы о том, что и завтра будет такой же хороший день, и мы, как всегда...

Постепенно такие моменты действительно начинают использоваться для обсуждения того, что произошло за день, совместных воспоминаний и планирования будущего, проговаривания возможных изменений в привычном порядке жизни. Таким образом, ребенок начинает постепенно готовиться к введению в его жизнь неожиданности, непредсказуемости.

Сначала это, конечно, запланированная приятная неожиданность: поход в зоопарк, цирк, кукольный театр. Будущее событие готовится: проигрывается, проговаривается, прорисовывается, а затем, для начала, лишь обозначается в реальной жизни. Мы должны быть готовы, например, к тому, что первый раз цирковое представление мы будем смотреть только несколько минут, и после окончания одного из номеров выйдем в безлюдный во время действия буфет, а затем сможем вернуться ненадолго «посмотреть собачек», а сможем и сразу отправиться домой. Такой поход нельзя оценивать как неуспех: ребенок получил столько новых впечатлений, сколько он смог воспринять. Пережив, проговорив, проиграв их, мы, наверно, сумеем в следующий раз выдержать и все первое отделение циркового представления.

Одной из возможностей развития понимания, подготовки ребенка к неожиданности является постепенное освоение вместе с ним череды годовых праздников. Часто можно услышать, что такие дети не любят праздников, что их утомляет суета, пугают сюрпризы. Опыт показывает, однако, что аутичный ребенок нуждается в празднике так же, как все другие дети. Отличие заключается только в том, что яркие впечатления должны для него дозироваться, в ситуацию праздника он должен входить осторожно.

Постепенно ребенок начинает воспринимать ежегодный ритм праздников как устойчивый порядок жизни; вместе с тем, каждый из них вносит в его жизнь свой радостный ритуал, свой эмоциональный смысл, свою приятную неожиданность. Необходимо использовать в работе с ребенком все семейные дни рождения, годовщины памятных событий, сезонные праздники; готовиться к ним вместе с ребенком; придумывать, что мы будем дарить близким, чем их обрадуем, удивим. Праздник, таким образом, становится для нас важной смысловой вехой, которая организует наше взаимодействие с ребенком, позволяет ему заглянуть в будущее и организовать свой жизненный опыт. Этот опыт, возможно, сможет поддержать его в трудную минуту.

Накопление ребенком собственного опыта отношений с миром может стать для него основой понимания логики поведения других людей, их внутренних переживаний, мыслей и чувств. Он должен получить личный опыт сопереживания другому человеку, но в этом ему тоже надо помочь. Как мы часто помогаем ребенку освоить необходимую форму движения, действуя его руками, точно так же мы стараемся включить его в заботу о другом человеке. Смысл происходящего, связь событий выстраиваются перед ним по-новому, если мама начинает делиться с ним своими заботами об отце или бабушке, о других близких, а те, в свою очередь, включают его в заботу о матери. В этом взаимодействии выстраивается уже не внешний ритм жизни, а социальная (пока внутрисемейная) роль ребенка: он привыкает дорожить мнением других людей, стремиться соответствовать их ожиданиям.

С возрастом, когда внимание близких все больше занимают проблемы обучения, когда домашнее время начинает, в основном, тратиться на приготовление школьных уроков, очень важно не потерять эмоциональный контакт с ребенком, сохранить возможность общаться без спешки, читать вместе, обсуждать происходящее, вспоминать, рассматривать семейные фотографии, мечтать, строить общие планы. Ребенок начинает лучше понимать себя, если родители рассказывают ему о своем детстве, если он узнает историю своей семьи. Тесный

контакт позволит продолжить работу по эмоциональному развитию ребенка.

Холдинг-терапия

Давайте вспомним, что инстинктивно делает мать, когда ребенку грозит опасность, когда ему страшно или плохо. В таких случаях она крепко прижимает его к себе, успокаивает, помогает «прийти в чувство», укрепляет его уверенность в себе, в том, что все будет хорошо. Состояние аутичного ребенка иногда близко к экстремальному, и, может быть, поэтому американский психиатр Марта Уэлч (M. Welch) разработала способ терапии, названный ею «холдингом» (от английского hold – «держат», «удерживать»).

Способ этот, на первый взгляд, предельно прост и состоит в том, что в специально отведенное время мать берет ребенка на руки, сажает на колени лицом к себе и обнимает его. При этом она не должна все время плотно прижимать его к себе, так как у мамы и ребенка должна быть возможность посмотреть друг другу в глаза. Если ребенок маленький, мама может взять его на руки и удерживать в горизонтальном положении, как держат младенца во время кормления; может также оказаться, что ей удобней удерживать ребенка, лежа с ним рядом. Не ослабляя объятий, несмотря на возможное сопротивление ребенка, мать говорит о своих чувствах, о своей любви к нему и о том, как она хочет помочь ему преодолеть ту или иную проблему. Таким образом, суть метода состоит не в механическом удерживании ребенка, а в том, что происходит между ребенком, матерью и отцом в процессе холдинга (о роли отца мы подробнее скажем далее).

Матери аутичного ребенка очень сложно установить с ним тесное взаимодействие, так как ребенок не поддерживает ее усилий: не смотрит в глаза, не принимает позу готовности при взятии на руки, не улыбается в ответ на ее улыбку и т. п. Вследствие такого поведения он недополучает столь необходимые для развития контакт глазами, голосом, телесный контакт. Мать часто не может помочь ребенку пережить травмирующие события, успокоить, когда больно или страшно, так как он не сообщает ей об этом, не ищет утешения и защиты у нее на руках. На боль, психологический дискомфорт аутичный ребенок может реагировать усилением стереотипных движений, «застыванием», «замиранием» или криком, о причине которого мать часто не может догадаться. Ясно поэтому, что холдинг опирается на естественное инстинктивное желание матери обнять ребенка и удержать его при себе, чтобы разобраться в том, что с ним происходит, утешить и попробовать наладить с ним взаимный контакт.

Обычно на «ситуацию удержания» аутичный ребенок реагирует отчаянным сопротивлением, воспринимая такое «лишение свободы» как витальную опасность. Поэтому многое зависит от того, что именно родители говорят ребенку, какие эмоциональные аргументы они подбирают, чтобы объяснить ему ситуацию. Страх и вызванное им сопротивление уходят, когда родители настойчиво объясняют ребенку, как он им нужен, говорят, что не желают его обидеть, а, наоборот, хотят с ним пообщаться и поиграть. Задача родителей во время холдинга – в том, чтобы удержать ребенка не столько физически, сколько эмоционально, уговаривая его не уходить, не покидать маму и папу, повторяя, как важно быть всем вместе.

Роль отца в холдинге сводится прежде всего к поддержке матери, так как ей одной не по силам та огромная физическая и душевная нагрузка, которой требует холдинг. Отец обнимает маму, помогает ей удерживать и уговаривать ребенка, преодолевать его сопротивление. Время от времени отец должен брать ребенка к себе на руки и удерживать его сам, чтобы дать маме передохнуть.

Ребенку очень важно, что его держат и мама, и папа, что вся семья вместе. Мы заметили, что эффективность холдинг-терапии существенно снижается, когда кто-то из родителей некоторое время не участвует в занятиях (в случае, например, командировки отца или болезни мамы).

Автор метода доктор М. Уэлч выделяет в каждом занятии три стадии: конфронтацию,

отвержение (или сопротивление) и разрешение. «Первая стадия холдинга – это конфронтация. Обычно ребенок противится началу холдинга, хотя часто весь день ждет его. Он (или она) может находить любые поводы, лишь бы уклониться от начала процедуры. Когда так или иначе матери удастся настоять на своем, т. е. усадить ребенка к себе на колени и заключить его в объятия, после конфронтационной наступает фаза активного отвержения. Ее наступление не должно пугать мать и находящегося рядом отца, который может обнимать их двоих. Само наступление стадии отвержения как раз говорит о том, что холдинг проходит нормально. В эти минуты нельзя ни в коем случае поддаваться жалобам и плачу ребенка или пугаться и отступать под его физическим натиском. Ребенок может рваться из объятий, кусаться, царапаться, плевать, кричать и обзывать мать разными обидными словами. Правильная реакция матери состоит в том, чтобы, глядя ребенка, успокаивать его, говорить ему, как она его любит и как переживает, что он страдает, но что она ни за что не отпустит его именно потому, что любит. После различной по продолжительности второй стадии неизбежно наступает стадия разрешения. На этой стадии ребенок перестает сопротивляться, устанавливает контакт глазами, он расслабляется, у него появляется улыбка, ему становится легко проявить нежность: мать и ребенок получают возможность говорить на самые интимные темы и переживать чувство любви» (из книги М. Уэлч «Время холдинга»).

После сеанса холдинга ребенок становится спокойным, расслабленным, а может остаться и достаточно активным. В любом случае он начинает контактировать с родителями: появляется прямой взгляд в глаза, а порой ребенок рассматривает лицо матери так, словно видит его впервые, ощупывает его, гладит мать по волосам. Для нее такое поведение ребенка часто оказывается неожиданным; она признается в том, что эти минуты эмоционального взаимодействия, открытого контакта с ребенком – самые первые и в ее жизни.

Доктор Уэлч рекомендует проводить холдинг-терапию по одному разу каждый день, а также во всех ситуациях, когда ребенку плохо (т. е. когда он либо прямо выказывает это, либо плохо себя ведет). Длительность первого сеанса варьируется, по нашим наблюдениям, в пределах от 1,5 до 4,5 часа. Очень важно, чтобы этот сеанс был доведен до стадии разрешения и ребенок полностью расслабился. Тогда в последующие дни его сопротивление уменьшается, оставляя все больше времени для развития позитивного эмоционального взаимодействия.

По нашим наблюдениям, только первое «сражение» может длиться больше двух часов. В дальнейшем сопротивление ребенка сходит на нет, и занятие занимает не более 1,5 часа. При этом преодоление сопротивления занимает от нескольких минут до получаса, а игры, чтение стихов и сказок, рисование и другие развивающие занятия – остальное время.

Данные зарубежных авторов, применяющих холдинг-терапию в коррекционной работе с аутичными детьми, свидетельствуют о том, что в процессе коррекции прогрессирует прежде всего эмоциональный контакт ребенка с близкими. Ребенок становится активным в исследовании окружающего мира, проявляет интерес к происходящему дома и на улице. Он становится инициативней во взаимодействии, идет на тактильный контакт (дает себя обнять, поддержать на руках), чаще смотрит в глаза, чаще обращается с просьбами. Речевое развитие тоже прогрессирует – по крайней мере, дети чаще пытаются обращаться ко взрослым не криком, а с помощью слов. Уменьшаются проявления агрессии и самоагрессии, ребенок становится более спокойным и управляемым. В ряде случаев начинает обнаруживаться интерес к книгам, рисованию, совместной игре.

Очевидно, что холдинг-терапия, стимулируя развитие ребенка, дает семье возможность по-новому наладить взаимодействие с ним, преодолевая при этом как сам аутизм, так и связанную с ним задержку психического развития.

Перейдем теперь к более подробному описанию той модификации холдинг-терапии, которая сложилась в нашей практике.

Опыт проведения холдинг-терапии показал, что методика холдинга в ее традиционном виде «конфронтация – сопротивление – разрешение» недостаточно эффективна при длительном применении. Сопротивление ребенка существенно уменьшается, а иногда и

совсем исчезает в течение первых двух недель терапии, и, таким образом, он все больше времени проводит на руках у родителей в состоянии эмоционального комфорта, готовый к активному контакту. Однако не все родители могут сами спонтанно найти те занятия и виды взаимодействия, которые он готов принять после того, как исчезло его сопротивление. А для эмоционального развития ребенка очень важно максимально использовать именно то время, когда он хорошо контактирует с близкими.

Обучение родителей способам эмоционального взаимодействия с ребенком в игре, совместном рисовании, чтении является задачей специалиста, ведущего холдинг-терапию. Эта работа всегда проводится и вне холдинг-терапии, так как является необходимой частью всей системы коррекции, описанной в данной книге. Необходимо подчеркнуть, что наш коррекционный подход ориентирован на преодоление эмоционального недоразвития аутичного ребенка, без чего невозможно развитие его интеллекта, получение им социальных навыков. Поэтому родители, как и специалисты, постепенно осваивают способы «эмоционального присоединения» к ребенку: меняя воздействие среды, они помогают ему осознавать, эмоционально переживать смысл всех происходящих с ним событий. Холдинг-терапия дает возможность ускорить эту работу, сделать ее более интенсивной.

Итак, по мере того, как смягчается и уходит сопротивление ребенка, большую часть времени холдинга начинают занимать игры, сказки и песни. При этом специалист, ведущий холдинг, помогает родителям подобрать необходимый по сложности материал, ориентируясь на уровень эмоционального и интеллектуального развития ребенка. Так, например, в случае первой и второй группы необходимо вспомнить все «младенческие» игры: «ладушки», «сороку-ворону», «каравай», «поехали-поехали, в ямку – бух», упрощенный вариант игры в прятки (когда мама закрывает ладонями свои глаза или глазки ребенка: «спрятались глазки – а вот они!»). Ориентируясь на интерес ребенка, мы вспоминаем стихи А. Барто, К. Чуковского, Б. Заходера, сказки, вначале короткие, ритмичные («Колобок», «Теремок», «Репка»), затем – более сложные, с приключениями («Кот, Лиса и Петух», «Заячья избушка», «Три поросенка» и т. п.).

Очень помогают развитию речи песни, которые поют ребенку мама с папой, поэтому мы всегда просим родителей петь как можно больше, независимо от того, хороший ли у них слух и голос. Необязательно петь те песни, которые традиционно считаются детскими, – пусть мама с папой поют те песни, которые любят сами.

С ребенком третьей или четвертой группы возможны долгие разговоры о том, что с ним происходило в течение дня, о запомнившихся ему событиях; можно вместе помечтать о будущем лете, обсудить поведение друзей и родственников, почитать сказку «с продолжением», иногда осторожно поговорить о какой-то проблеме, которую хотелось бы преодолеть.

Видеть перспективу развития, менять темы для беседы, подбирать новые стихи, песни, сказки, игры помогают определение группы детского аутизма и знание дальнейшей логики эмоционального развития аутичного ребенка.

Особое внимание на холдинге, так же как и при любой другой работе с таким ребенком, уделяется развитию его понимания, осознания им окружающего мира, т. е. формированию у него системы эмоциональных смыслов. Ребенку любой из четырех групп необходимы рассказы про него самого, про то, что происходит с ним в течение дня, про то, что было вчера, в прошлом году, много лет назад, когда он был совсем маленьким. Рассказывать об этом ребенку можно, опираясь на приятные ему эмоциональные детали, обыгрывая все фрагменты рассказа, стараясь заразить ребенка своими эмоциями. Позже, читая ему сказку, надо стараться находить связь между ее содержанием и деталями его жизни, быта всей семьи, вспоминать любимые и хорошо ему знакомые подробности. Например, пересказывая «Репку», один талантливый папа говорил: «Позвали Жучку. – Помнишь Жучку, что у нас в деревне живет? – Помогает Жучка репку тащить. А потом позвали кошку. Дедка – за репку, бабка – за дедку, внучка – за бабку, Жучка за внучку, а кошка... – А у нашей Жучки, что в деревне живет, хвостика нету! Пришлось кошке тянуть ее за ножку».

В играх, песнях, стихах важно провоцировать ребенка на подражание действию, мимике, речи взрослого. Даже если это подражание вначале абсолютно механическое, ребенок усваивает форму реакции взрослого. Осваивая пластику, интонацию, мимику мамы и папы, перенимая их речевые шаблоны, ребенок постепенно вырабатывает собственные способы реагирования, становится более самостоятельным в контакте.

Ребенка с тяжелым недоразвитием речи следует также провоцировать на вокальное, словесное подражание, договаривание слов в знакомых стихах (когда родители оставляют паузу в конце строфы), допевание знакомых песен. Ребенка со стереотипной речью надо вовлекать в совместный пересказ запомнившихся событий, эмоционально ярких впечатлений. При этом взрослые должны стараться использовать его произвольные реакции: так, пересказывая что-то отцу, мать оставляет для ребенка паузы, провоцируя его на договаривание (так же, как в стихах и песнях).

Это далеко не полный перечень тех видов коррекционного взаимодействия, которое родители развивают во время холдинга после того, как преодолевается сопротивление ребенка. Так, в нашей практике «классическая» методика холдинга дополняется еще одной составной частью, в рамках которой отрабатываются необходимые аутичному ребенку формы позитивного эмоционального взаимодействия со взрослыми.

По нашему мнению, холдинг и должен оказывать воздействие в двух направлениях. Первое из них – это преобразование, «перемалывание» негативных аффектов, снятие аффективного напряжения, возбуждения, тревоги, страха, уменьшение агрессивности и негативизма. Эти проблемы решаются во время «классического» холдинга при преодолении сопротивления ребенка. Другое направление – это разработка новых форм эмоционального контакта, провоцирующих ребенка на подражание, развивающих его способность к сопереживанию и эмоциональному осмыслению всех событий его жизни.

Сочетание этих двух компонентов, которые мы условно назвали «очищающим» и «развивающим», и обеспечивает длительную эффективность холдинг-терапии. Первая, «очищающая», часть создает определенный уровень стресса, день за днем пробивающего аутистический барьер, что стимулирует развитие ребенка. Вторая часть холдинга придает этому развитию конкретные формы, насыщает его положительными эмоциями, дает возможность вырабатывать новые формы контакта с ребенком.

Дозировать эти два компонента холдинга мы можем, ориентируясь на степень сформированности эмоциональной сферы ребенка, на его конкретное аффективное состояние, наиболее актуальные проблемы развития. Желательно поэтому, чтобы холдинг-терапию вел педагог или психолог, имеющий опыт коррекционной работы с аутичными детьми. Задачами специалиста, ведущего холдинг-терапию, являются:

- подготовка семьи к холдинг-терапии, ознакомление родителей с сутью и техникой метода. Специалист должен быть убежден в эмоциональной готовности родителей проводить терапию;

- поддержка семьи во время «очищающей» фазы холдинга, причем специалист вдохновляет мать, сдерживает ее гнев и отчаяние, организует помощь отца, передает родителям «сигналы» от ребенка, которые они не понимают или не замечают, в случае необходимости «суфлирует» родителям, помогает им находить нужные слова, правильно реагировать в той или иной ситуации;

- проработка аффективных проблем ребенка. Родителям необходимо подсказать, научить их, как справляться с агрессией и самоагрессией ребенка, как преодолевать навязчивости и негативные влечения, справляться с чрезмерным возбуждением (этим проблемам посвящены соответствующие разделы данной книги);

- определение ближайших перспектив «развивающей» фазы холдинга.

Существует, однако, ряд обстоятельств, при наличии которых проведение холдинг-терапии становится крайне нежелательным. По нашему мнению, это:

- наличие у родителей или ребенка тяжелых соматических (острых или хронических) заболеваний. Специалист, ведущий холдинг-терапию, должен предупредить родителей о

том, что большая физическая и эмоциональная нагрузка во время холдинга может привести к обострению хронических заболеваний. Изучая историю развития ребенка, следует обратить особое внимание на наличие судорожных приступов. В подобных случаях следует отказаться от холдинг-терапии, прибегнув к более постепенным и щадящим способам эмоциональной коррекции;

– невозможность участия отца. Сюда относится и ситуация неполной семьи, и просто категорический отказ отца от участия в холдинг-терапии. В обоих случаях ее проведение нежелательно. По нашему опыту, ни бабушка, ни дедушка, ни любой другой родственник не могут выдержать ту нагрузку, с которой справляется отец, одновременно поддерживая маму (физически и морально) и помогая ей удерживать ребенка;

– сопротивление родителей, их эмоциональная неготовность к холдинг-терапии. Специалист, по нашему мнению, не должен заставлять родителей начинать холдинг «через силу», так как этот метод – далеко не панацея и не единственная форма помощи семье аутичного ребенка.

Специалист, работающий с аутичным ребенком, ни в коем случае не должен делать холдинг сам, так как при этом ребенок привязывается к нему больше, чем к матери, к родителям, что лишь усугубляет проблемы семьи. Нельзя также пытаться помогать маме удерживать ребенка, заменяя на холдинге отца. Однако это не означает, что на индивидуальных занятиях с ребенком педагогу нельзя брать его на руки, кружить, качать, подбрасывать на коленях. Все это – необходимые элементы занятий, но педагогу нельзя удерживать ребенка насильно, пытаться выполнить холдинг в полном объеме.

Нашу модификацию холдинг-терапии мы применяли в работе с 18 семьями, имеющими аутичных детей. Это были, как правило, глубоко аутичные дети первой или второй группы (кроме одного ребенка третьей группы и одного ребенка четвертой группы) в возрасте от трех до девяти лет. Во всех случаях использования холдинг-терапии, кроме одного, результаты можно расценить как положительные, независимо от продолжительности ее применения. В единственном случае, когда первый сеанс холдинга не был доведен до конца и на втором родители также отпустили ребенка, не добившись его физического и эмоционального расслабления, холдинг привел к негативным последствиям: усилению агрессии, расторможенности, регрессу поведения в целом. Этот случай явился для нас тяжелым уроком, подтверждающим необходимость учета всех противопоказаний, и, прежде всего, свидетельствующим о недопустимости прерывания первого сеанса холдинга. Необходимо помнить, что, каким бы тяжелым ни было сопротивление ребенка, рано или поздно оно иссякнет. Ведущий холдинг должен помнить об этом и добиваться, чтобы родители отпустили ребенка только в состоянии полного эмоционального комфорта.

В тех случаях, когда холдинг применяли недолго (от одного раза до 2–3 месяцев), результаты терапии всегда были позитивными, но нестойкими: после прекращения занятий ребенок постепенно возвращался к исходному состоянию. О стойких положительных результатах мы могли говорить лишь примерно через год. За это время родители, как правило, осваивали методику в такой степени, что уже могли использовать ее достаточно свободно и творчески, а в эмоциональном состоянии ребенка достигалась определенная стабильность. Однако, по нашему опыту, чтобы добиться устойчивого прогресса в развитии исходно глубоко аутичного ребенка холдинг-терапию необходимо проводить не менее трех лет.

Итак, мы наблюдали следующие проявления положительного действия холдинг-терапии:

1) уменьшение, смягчение аутизма, установление более тесного эмоционального контакта между ребенком и родителями. Практически во всех случаях родители отмечали, что ребенок теперь чаще смотрит в глаза, больше хочет быть рядом с ними, а не в одиночестве. Примерно в половине случаев мамы говорили о том, что ребенок стал проявлять инициативу в контакте. Многие родители рассказывали, что ребенок постоянно «пристает», требует к себе внимания, «заигрывает». Все дети стали больше контактировать и

с другими членами семьи. В восьми случаях мамы говорили, что ребенок «перестал отпускать меня из дома», в четырех – что стал ждать с работы папу, бежит встречать его в прихожую. Практически все дети меньше стремились уединиться, напротив, хотели находиться в той же комнате, где мама или другие близкие люди;

2) смягчение сверхчувствительности многих детей, уменьшение связанных с ней страхов. Так, например, после первых двух сеансов холдинга пятилетняя девочка впервые спокойно позволила маме расчесать ей волосы и заплести косу. Эта же девочка, боявшаяся собак, через месяц холдинг-терапии спокойно подошла на улице к собаке (правда, маленькой), погладила и даже постаралась заглянуть ей в глаза. Все дети стали чаще смотреть в глаза не только близким, но и чужим людям, с которыми сталкивались в транспорте, приходящим в гости и др. Двое детей стали терпимо относиться к стрижке ногтей, один ребенок – к посещению парикмахерской. О троих детях мамы говорили, что с ними стало легче ездить в транспорте, заходить в магазин или другие людные места;

3) практически все родители отмечали возросшую активность детей, проявление или усиление интереса к окружающему, их возросшее любопытство. Многие родители говорили, что после холдинга ребенок смотрит на них, «как будто в первый раз видит», начинает обследовать, ощупывать лицо мамы, гладить волосы. Вне холдинга дети начинали изучать свою комнату, всю квартиру. Одна из мам жаловалась на то, что с ребенком невозможно стало ходить в гости: он обследует все комнаты, залезает без разрешения во все шкафы, выдвигает все ящики. Другой пятилетний мальчик стал приглядываться к тому, чем занимается мама, пытаться помочь ей стирать и готовить, заглядывая при этом в каждую кастрюлю, в шкаф, где хранились крупы, в холодильник. Многие дети стали проявлять интерес к незнакомым людям: одиннадцать из них начали наблюдать за другими детьми, за их игрой на детской площадке; пятеро пытались по-своему общаться с ними: участвовали в общей беготне. Двое впервые стали проявлять инициативу в контактах с другими детьми: подходили к ребенку, тянули его за руку, затевали беготню;

4) все дети примерно через две недели холдинг-терапии проявили большее желание и возможность взаимодействовать с другими людьми. Обо всех детях родители говорили, что они «стали более отзывчивыми»: менее отрешенными, лучше слушающими, выполняющими простые просьбы. Шестеро детей впервые на руках у родителей стали слушать сказки, песни, стихи. Вне холдинга пятеро детей начали проявлять интерес к тем играм, которые предлагали им взрослые или другие дети; стали больше наблюдать и слушать, а иногда включаться в игру или рисование – спонтанно или по просьбе взрослого;

5) обо всех детях говорили, что они стали менее капризными, более послушными. Про одного ребенка рассказали, что он прекратил «устраивать истерики», кричать и валиться на пол, когда мама входила с ним в магазин, в троллейбус или не выполняла немедленно какого-то его требования. У троих детей исчезли (за несколько месяцев) проявления самоагрессии. Характерно, что агрессивные проявления, наблюдавшиеся в поведении семерых детей до начала холдинг-терапии, позже возникали только иногда во время холдинга и совсем не наблюдались в другое время;

6) у всех детей появилось стремление к большей самостоятельности, что было видно после 4–6 месяцев занятий. Надо отметить, что у большинства детей прогресс в развитии бытовых навыков, навыков самообслуживания был связан именно с возросшим стремлением к самостоятельности. Наши наблюдения показывают, что через полгода-год холдинг-терапии (а в некоторых случаях гораздо раньше) возросшая контактность, включенность ребенка в ситуацию и появившееся стремление к самостоятельности позволяют в короткий срок отработать и закрепить практически любой навык, связанный с самообслуживанием, помощью по дому и т. п.;

7) у большинства детей стал заметен прогресс в развитии речи. Причем, по нашим наблюдениям, первичным был прогресс в развитии внутренней речи ребенка, что проявлялось в возросшей способности слушать стихи, рассказы о нем самом, которые родители придумывали во время холдинга, а затем и сказки. Внимание к тому, что

рассказывают родители, становилось все более протяженным; ребенок начинал давать адекватную эмоциональную реакцию (хмурился, когда «появлялся серый волк», смеялся, когда родители говорили о его собственных шалостях, и т. п.).

Если ребенок начинал на холдинге подражать мимике и артикуляции родителей и выполнял по их просьбе в игре действия, имитирующие чье-то поведение («Покажи козу рогатую», «Сделай, как Мишка косолапый, ногою “топ”», «Как мама делает “но-но-но”»), то можно было рассчитывать на то, что вскоре он проявит инициативу и в речи. Динамика развития речи была разной, в зависимости от того, говорил ли ребенок раньше или нет. Детям, речь которых нормально развивалась до двух-трех лет, а затем регрессировала (пятеро детей), достаточно было нескольких сеансов холдинга, чтобы растормозить большое количество аффективных высказываний (ситуативных, аффективных воспоминаний, цитат из любимых раньше книг). Более сложной в этом случае была задача сохранения и поддержания речевой активности ребенка на определенном уровне не только в ситуации холдинга, но и в течение дня. Ребенок мог вновь замолкнуть на целые дни, и требовались недели, а иногда и месяцы для того, чтобы вывести речь на более стабильный уровень.

Дети, которые не пользовались речью до начала холдинг-терапии (восемь человек), нуждались в длительной работе (от двух месяцев до трех лет) по растормаживанию и закреплению в ежедневной речи отдельных слов и коротких высказываний, хотя аффективные высказывания и короткие восклицания появились на холдинге достаточно быстро – после 2–15 занятий;

8) холдинг-терапия, по нашим наблюдениям, оказала положительное влияние на родителей в тех семьях, где ее применяли не менее трех месяцев (тринадцать семей). Родители отмечали, что чувствуют себя более уверенно в отношениях с ребенком, лучше понимают его проблемы, желания. Одна мама написала в своем дневнике о том, что раньше они с сыном существовали как бы в параллельных плоскостях, а теперь эти плоскости начали кое-где пересекаться. Холдинг показал родителям, что у их ребенка есть и возможность, и стремление к контакту; помог почувствовать глубину тревоги, страха и эмоционального напряжения, которые испытывает ребенок; разобраться в том, чего ему не хочется, а что он сделать не может; когда он слушает и понимает, а когда «отключается»;

9) ценное свойство холдинг-терапии обнаружилось также в том, что она организует регулярную работу родителей с ребенком, постепенно вписываясь в режим дня. Дети быстро привыкают к определенным часам занятий, и, как отмечают многие родители, ребенок сам стал приходить в определенный час, садиться на руки и требовать, чтобы с ним занимались. Регулярность холдинг-терапии гарантирует стабильность развития ребенка. В тех семьях, где холдинг-терапия не прекращалась, у детей не было ни одного аффективного срыва, и все они (правда, каждый в своем темпе) продвигались в психическом развитии.

Необходимо отметить, что семья и специалист, ведущий холдинг-терапию, сталкиваются с рядом серьезных проблем. Первая из них – это временный аффективный дисбаланс, который наблюдался почти у всех аутичных детей в первые месяцы холдинга. Он связан с ломкой стереотипов жизни аутичного ребенка, прежде всего – стереотипов контакта. Его симптомы таковы:

- усиление аутостимуляции вне ситуации холдинга (у восьмерых детей);
- расстройство сна (у троих детей);
- усиление агрессии, негативных влечений, общего негативизма (у восьмерых детей);
- большая возбудимость и расторможенность ребенка (у десятерых детей).

Перечисленные симптомы всегда сочетались с возрастанием активности, контактности ребенка и с другими положительными сдвигами в его психическом развитии. Подобные проявления часто сопутствуют не только холдинг-терапии, но и первым этапам любой целенаправленной интенсивной работы по эмоциональному развитию аутичного ребенка. Стимулирующая лекарственная терапия также часто приводит к подобным побочным эффектам.

Негативные симптомы игнорировать нельзя – важно подготовить родителей к их

появлению и следить за тем, чтобы удельный вес негативной симптоматики не превышал позитивных накоплений и не подрывал веру родителей в необходимость занятий.

Еще одна проблема, с которой мы столкнулись в четырех семьях, – это стереотипизация самого холдинга. За один-два месяца ребенок привыкал к определенной последовательности занятий и требовал ее стереотипного воспроизведения (в определенном порядке и с неизменным содержанием). Этому можно было помешать, если бы перед родителями постоянно ставились новые задачи, дающие перспективу развития ребенка. Так, если в стереотипе холдинга преобладали «подражательные» занятия (игры, песни, стихи), то упор делался на понимание смысла, эмоциональное соучастие ребенка в происходящем; постепенно вводились короткие истории о самом ребенке, планы на будущее и воспоминания, небольшие сказки. И наоборот, если ребенок предпочитал пассивно слушать, мы начинали растормаживать его двигательную и речевую активность, добавляя в холдинг игры, песни, потешки. Если ребенок привыкал к ритмичным сказкам («Колобок», «Курочка Ряба» и т. п.), в холдинг вводили короткие истории и сказки с неожиданностями, приключениями. Нередко нововведения вызывали усиление сопротивления ребенка, которое, однако, было достаточно кратковременным и легко снималось.

К стереотипизации холдинг-терапии в этих семьях приводила также недостаточная гибкость родителей в сочетании двух основных компонентов холдинга. Напомним, что эти два компонента – «очищающий» и «развивающий», в обязательном сочетании которых и состоит наша модификация холдинга, – позволили сделать холдинг-терапию более адекватной задачам развития эмоционального взаимодействия в семье аутичного ребенка и применять ее длительно, от одного до трех лет.

Опыт коррекционной работы показывает, что длительный «крен» в сторону одного компонента и пренебрежение другим приводят к стереотипизации и выхолащиванию холдинга, к тому, что холдинг-терапия теряет свой смысл и перестает стимулировать развитие ребенка. Четыре семьи из восемнадцати прекратили холдинг-терапию через две-три недели после того, как из нее ушел «очищающий» компонент (примерно через два-три месяца после ее начала). Родители проигрывали ребенку каждый день определенный набор песен, стихов, не меняя их порядка, опасаясь вносить дополнения, чтобы вновь не вызвать сопротивления ребенка. В итоге холдинг приобретал вид жесткого стереотипа, и у родителей возникало ощущение, что «больше ничего не происходит». Поэтому они и прекращали занятия.

Все семьи, продолжающие холдинг-терапию больше года, научились комбинировать, варьировать сочетание двух необходимых частей холдинга. Родители стали распознавать, когда надо «поддать жару» – спровоцировать сопротивление ребенка, чтобы снять усиливающееся возбуждение или другой тревожный симптом. Иной раз фаза сопротивления отрабатывается совсем недолго, одну-две минуты, чтобы добиться минимального сосредоточения ребенка и заинтересовать его новой сказкой. Если родители освоили каждую из составных частей холдинга и научились гибко их сочетать, эффективность холдинг-терапии может быть достаточно высокой на протяжении многих лет, обеспечивая стабильность в развитии детей даже с наиболее тяжелыми формами аутизма.

Важно отметить, что в период холдинг-терапии специалист не только дает рекомендации, связанные с проведением холдинга, но и помогает семье освоить приемы специального подхода к воспитанию аутичного ребенка, стимулирующие его эмоциональное развитие. В их число входят: специальный режим эмоционального комментирования, обучение приемам развития сюжета в игре и рисовании, формирование навыков контакта, бытовых навыков и навыков самообслуживания, преодоление нежелательных форм поведения и др.

Благодаря интенсивным занятиям ребенок иногда достаточно быстро начинает тянуться к людям, проявлять интерес не только ко взрослым, но и к другим детям. Тогда стоит попробовать устроить его в подходящее для его возможностей детское учреждение (хотя бы на периодическое посещение групповых занятий, прогулки с другими детьми).

Важно не пропустить момент, когда ребенок уже эмоционально «дозрел» до того, чтобы постепенно адаптироваться в группе детей, выполнять общий режим, постепенно включаться в занятия (индивидуальные и групповые). Иногда становится возможной работа по развитию индивидуальных способностей и интересов ребенка: занятия музыкой, рисованием и т. п. Желательно, чтобы занятия проводились педагогами, знающими о проблемах ребенка, чтобы освоение специальных навыков сочеталось с развитием возможностей эмоционального контакта – со взрослыми, с другими детьми. Холдинг-терапия при этом может долго оставаться основным «двигателем» эмоционального развития, но она не заменит всего комплекса необходимых аутичному ребенку коррекционных и обучающих занятий.

Проблемы поведения и возможности их разрешения

В качестве основных поведенческих проблем аутичных детей традиционно рассматриваются страхи, агрессия, самоагрессия, влечения, непреодолимая стереотипность и др. В процессе коррекционной работы невозможно обращаться к одной из них, не затрагивая другие. Пытаясь преодолевать агрессивные тенденции, мы часто обнаруживаем, что они порождаются страхами ребенка. Вместе с тем, уменьшая зажатость, аффективное напряжение ребенка, провоцируя его активность, мы можем вызвать ответные агрессивные действия. Беспокоящее родителей влечение, особое пристрастие ребенка тоже может оказаться тесно спаянным со страхом и, соответственно, ослаблено лишь при смягчении конкретного страха, его порождающего. Так же невозможно говорить о способах преодоления негативизма, не обращаясь к проблемам страхов и стереотипности поведения. Поэтому, рассматривая последовательно все эти поведенческие трудности у аутичных детей разных групп, мы неизбежно будем касаться каждой из них с разных сторон и предлагать коррекционные приемы, направленные одновременно на решение ряда проблем.

Однако, прежде, чем приступить к разговору о них, мы хотели бы остановиться еще на одной проблеме, которая обычно не входит в разряд основных жалоб родителей, хотя она значительно осложняет жизнь всей семьи. Не менее серьезной она является для профессионалов (психологов, педагогов, воспитателей), работающих с ребенком: речь идет об опасности аутичного ребенка для самого себя.

Опасные ситуации

Особенно остро проблема обеспечения безопасности встает в ситуациях взаимодействия с детьми с тяжелыми вариантами аутизма. Необходимо помнить, что часто такие дети не могут сами пожаловаться на недомогание, не реагируют явно даже на острую боль. Известны, например, случаи, когда родители только вечером, укладывая ребенка спать, обнаруживали у него серьезные травмы: раны, укусы, ушибы, ожоги. Поэтому необходимо специальное внимание, постоянный контроль за физическим самочувствием такого ребенка – не заболел ли он, не прищемил ли палец, не ушибся ли.

Рассмотрим сначала, какие опасности подстерегают ребенка **первой группы**. Его поведение, как уже было сказано выше, подчиняется прежде всего «полевому влиянию» окружающего мира. Не испытывая страха, такой ребенок может залезать на шаткую лестницу, стоять на краю подоконника, карабкаться по батарее, балансировать на перилах. Случается, что такие дети далеко уходят в воду, убегают, не оглядываясь, по дорожке в глубь парка.

Мы знаем, что дети, в поведении которых преобладают черты первой группы, лучше всех «распределяют себя» в пространстве, они ловки, грациозны в своих произвольных движениях, редко падают, ушибаются. Известен случай, когда девочка, выпав из окна, очень плавно приземлилась, цепляясь за вьющийся по стене дома виноград.

Однако из-за какой-то случайности они могут не рассчитать точно своей траектории,

оступиться и т. д. Поэтому в первую очередь необходимо подумать о безопасности тех мест, которые в наибольшей степени привлекательны для такого ребенка. Обязательно должны быть плотно закрыты окна, устойчива мебель; недопустим также выход в коридор, свободно переходящий в лестницу. Кроме того, работая с ребенком первой группы, нельзя забывать о том, что он может все, что угодно, взять в рот. Нужно следить, чтобы в комнате не было опасных мелких предметов (разбросанной мозаики, кусочков пластилина, хрупких елочных игрушек, каких-то случайных осколков, острых вещей и т. п.).

Ребенок **второй группы** неловок, резок в своих движениях. Он часто натывается на углы; разгибаясь под столом или полкой, он может стукнуться головой. Причем опасно не только то, что он может получить при этом реальную травму, но и то, что даже не очень сильное болевое ощущение легко провоцирует у него самоагрессию (ударившись один раз случайно, он начинает иступленно биться ушибленным местом еще и еще, либо реагирует своей привычной формой самоагрессии).

Для такого ребенка характерны импульсивные, панические реакции. В ситуации испуга он может совершить опасное действие – например, от невыносимого для него скрипа качелей броситься в находящийся рядом пруд. Он опасен для себя в моменты возбуждения, генерализованной агрессии, когда он кидает, не глядя, любой, даже тяжелый предмет, лежащий у него под рукой (который может задеть, падая, его самого, или, например, разбить лампу). При этом, опять же, опасно не только физическое последствие происшедшего, но и то, что отрицательное впечатление прочно фиксируется в памяти ребенка.

Особенно внимательными следует быть при активном тонизировании ребенка второй группы: разойдясь, он может порывисто прыгнуть на руки играющего с ним взрослого, совершенно не учитывая позиции последнего, разделяющей их дистанции. Таким образом, соблюдение безопасности в работе с таким ребенком заключается в постоянной его страховке: в подкладывании своей руки на опасные места, о которые можно удариться (угол мебели; перекладина закрытого сиденья качелей, когда ребенок влезает на них, либо порывается слезть; шея лошадки-качалки, о которую легко при раскачивании стукнуться подбородком, и т. д.); в готовности поймать, подхватить его в любую минуту. Другим моментом, о котором надо постоянно помнить, является избегание ситуаций, провоцирующих самоагрессию ребенка. На этом мы подробнее остановимся ниже, когда будем рассматривать другие серьезные поведенческие проблемы аутичных детей.

Ребенок **третьей группы** в целом менее опасен для себя. Однако возникают ситуации, мучительные для его близких, в которых его демонстративное поведение, подкрепляясь их тревогой, переживаниями, становится крайне опасным. Так, с одним мальчиком мама практически не могла ездить в метро из-за того, что он, почувствовав, что она волнуется, когда он стоит на краю платформы, «назло» стал вырываться в момент подхода поезда и носиться вдоль платформы. Известен случай, когда ребенок для проверки реакции администратора дома отдыха вылез с балкона и бегал по навесу. Так же в поисках острого ощущения такой ребенок может выскочить на проезжую часть улицы, перевеситься из окна. При этом он сам пугается, возбуждается, хохочет, становясь очень неосторожным. Наиболее верным способом сведения к минимуму подобных опасных для жизни ребенка действий является неподкрепление их своей бурной аффективной реакцией (взрослый не должен показывать ребенку, что он расстроился, испугался, рассердился). Вместе с тем, необходимо приучать малыша ходить со взрослым за руку (или, что естественнее для детей более старшего возраста, – под руку). Руку следует держать достаточно крепко, а при попытках ребенка ее вырвать – спокойно зажать еще сильнее, передавая ребенку свою уверенность в том, что вы его ни за что не отпустите.

Другая опасность, которая становится более актуальной в подростковом возрасте, – это стремление к поездкам, путешествиям на транспорте, к бродяжничеству, то есть поведение, связанное с непреодолимым стремлением окунуться в поток сенсорных ощущений, с одной стороны, и испытать остроту возможной опасности – с другой. Наиболее действенным для смягчения этой тенденции является нахождение социально приемлемых форм ее реализации:

организация походов, туристических поездок; полезно также совместно с ребенком разрабатывать и испытывать наиболее удобные и интересные транспортные маршруты.

Ребенок **четвертой группы** наиболее осторожен, тормозим. Однако в ситуации сильного эмоционального тонизирования он может чрезмерно возбудиться, растормозиться, потерять чувство края. В раннем возрасте у него, как и у ребенка второй группы, может возникнуть физическая самоагрессия, но причина ее другая – серьезная обида, неудача, понимание собственной неуспешности.

В старшем возрасте подобные переживания ребенка порождают чаще вербальную самоагрессию, которая мучительна для ребенка и его близких, но реально менее опасна. Однако возникают другие проблемы, которые отражают его неадаптированность в среде сверстников и могут стать причиной достаточно опасных поступков. Это, с одной стороны, крайняя доверчивость, социальная наивность такого ребенка, когда он не понимает, что над ним издеваются, и может сделать какой-то неразумный поступок, потому что его об этом попросили. С другой стороны, формирование у такого ребенка механизма преодоления страхов, экспансии (а наличие этого механизма как раз является признаком продуктивности коррекционной работы и создает основу для дальнейшего развития) может сопровождаться желанием перепроверить, испытать свои возможности в реально опасной ситуации. Поэтому здесь нужна постоянная профилактическая работа по обучению наиболее правильным способам поведения в различных ситуациях, по формированию более адекватной самооценки.

Страхи

Страх не может быть оценен однозначно как отрицательный симптом. Если он препятствует адаптации ребенка к окружению, порождает неадекватное поведение, является тормозом в развитии – это патологический способ реагирования, требующий коррекции. Если же проявления страха возникают у ребенка, не имевшего до этого чувства края, не реагировавшего на боль, на уход матери, – это, несомненно, является прогностически благоприятным признаком развития, свидетельствующим о большей возможности осознания ребенком происходящего вокруг, большей его включенности в окружающее. Так же, как и остальные поведенческие проблемы, страхи и тревога у аутичных детей проявляются с различной интенсивностью в разных группах – от еле уловимых тенденций до преобладающего компонента в состоянии ребенка.

В поведении детей **первой группы** иногда достаточно трудно распознать признаки испуга. Часто родители таких детей уверены, что они ничего не боятся, не видят, не понимают реальной опасности. Это верно в том смысле, что они не допускают до себя переживания страха, реагируя уходом на любое воздействие большой интенсивности. Поэтому чаще всего мы видим такого ребенка в его спонтанном поведении со спокойным, иногда лукавым гармоничным выражением лица, со свободной, грациозной пластикой. Однако следует помнить, что сенсорное поле, в связи с повышенной чувствительностью такого ребенка, заряжено для него преимущественно отрицательно, и он передвигается в окружающем пространстве, не столько стремясь получить положительные впечатления, сколько избегая отрицательных. Такой ребенок бродит по комнате, как бы отшатываясь на ходу то от одного, то от другого предмета, ни на чем долго не задерживаясь. Некоторые внешние проявления дискомфорта, возникающие в результате вынужденной задержки его свободного мигрирования, могут выражаться в усилении и большей напряженности его вокализаций, в появлении двигательных стереотипий.

Ребенок **второй группы** практически постоянно пребывает в состоянии страха. Это отражается в его внешнем облике: напряженной моторике, застывшей мимике лица (часто искаженного гримасой ужаса, отчаяния), крике. В поведении это состояние проявляется в обилии ожесточенных двигательных разрядов; стереотипных выкриках, пении, стучании; проявлениях негативизма, физической агрессии и самоагрессии; либо же в застывании,

замирании с последующим аффективным взрывом.

На том уровне аффективного реагирования, который доступен такому ребенку, он может испытывать как генерализованную тревогу, так и определенные локальные страхи. Источником первого состояния является не какая-то определенная ситуация, не конкретный объект, а нарушение привычного порядка существования, изменение деталей окружающего, способа поведения близкого человека. Как мы знаем, реакция такого ребенка на ломку жизненного стереотипа наиболее острая – вплоть до физической самоагрессии. Генерализованная тревога может возрастать при попытках активного вмешательства в занятия ребенка, при попадании его в новую, незнакомую обстановку. Показателем этого служит усиление заглушающей аутостимуляции.

Часть локальных страхов порождается отдельными признаками ситуации или предмета, которые слишком интенсивны для ребенка по своим сенсорным характеристикам: очень сильный звук (компрессора, пылесоса, урчащей трубы в ванне, шума льющейся воды в туалете, скрипа качелей, резкого голоса и т. д.) может быть причиной целого набора страхов, так же, как и слишком насыщенный цвет (желтого дверного крючка, красных ягод, черной розетки на стене). Часто воздействие слишком интенсивно не в связи со своими объективными физическими параметрами, а в связи с повышенной чувствительностью ребенка к определенной сенсорной модальности, например, тактильной. Так может возникнуть особая брезгливость: страх липкого пластилина, сочных ягод, попадания еды на подбородок, капли воды – на руку. Локальные страхи могут вызываться некоей опасностью, например резким движением (отсюда страх птиц, насекомых), ограничением пространства (страх лифта, тесноты в транспорте, магазине), дырой (страх вентиляционных решеток, дырки на колготках), острым предметом (страх вилки, ножниц); они могут быть связаны со скованностью движений (страх одевания, стрижки волос), с закрыванием лица (страх мытья головы, натягивания свитера через голову) и т. д. Общей чертой этих конкретных страхов является их жесткая фиксация – они остаются актуальными на протяжении многих лет, при этом их сила может не угасать со временем: ребенок, попав в ситуацию, аналогичную той, в которой он когда-то испытал испуг, или увидев объект, однажды испугавший его, снова переживает страх в полной мере.

Мы не всегда способны определить конкретную причину страха, но всегда можем понять, что ребенок встревожен или испуган. У детей второй группы реакция страха крайне дезорганизует поведение, затрудняет возможность контакта с ними, ограничивает их взаимодействие с окружающим миром. Поэтому необходимо, с одной стороны, соблюдать условия, максимально обеспечивающие снижение уровня генерализованной тревоги и профилактику возникновения новых страхов, с другой – осторожно работать с нейтрализацией уже нажитых в большом количестве страхов. Рассмотрим подробнее оба эти момента.

Уменьшение тревоги наблюдается при предсказуемости ситуации, в которой находится ребенок, при ограничении внесения в нее новых деталей, то есть при ее достаточной стабильности. Вместе с тем, возможность развития ребенка заложена в «подключении» взрослого к его аутостимуляции. Так, можно пытаться подстроиться к стереотипному стучанию ребенка, имитируя стук колес поезда и комментируя («из-да-ле-ка, из-да-ле-ка спе-шим, спе-шим...») или ритмично подпевать в такт его раскачиваниям («По морям – по волнам...»). В ситуации аффективного комфорта создается сначала свернутый стереотип игрового или бытового поведения, в который очень дозированно начинают вноситься значимые для ребенка положительные детали, тем самым расширяя и усложняя его.

Для выявления конкретных страхов и смягчения аффективной напряженности, связанной с генерализованной тревогой, мы создаем в игре ситуацию «острой безопасности». Для этого взрослый вместе с ребенком прячутся под стол, одеяло, в игровой домик, т. е. в безопасное укрытие, надежность которого должна постоянно подчеркиваться соответствующими комментариями, противопоставляющими уют и комфорт в этом «надежном месте» опасности другого пространства, где может «дуть ветер», «лить как из

ведра», «бушевать вьюга» и т. д. Мы можем уговорить ребенка взглянуть в окно на разбушевавшуюся стихию, можем даже выскочить на секунду под «дождь и ветер», чтобы затем немедленно вернуться в наше теплое и надежное укрытие. Часто в этой ситуации обостренного эмоционального комфорта ребенок может неожиданно сообщить о своем страхе, назвав его («собаки боишься», «волк страшный») или выдав пугающий объект направленным агрессивным действием (например, выскочить из укрытия, стукнуть ногой по электророзетке и тут же вернуться обратно).

Появление у аутичного ребенка второй группы коротких агрессивных действий, направленных на испугавший его объект, означает, что у него начинает формироваться в зачаточном виде механизм преодоления страха. Ребенок может с силой бросить игрушечного волка, пнуть ногой тархтящую машинку, наступить на вентиляционную решетку. Это может быть и свернутая вербальная агрессия: «Закрывать, закрыть, чтоб не вышел». В таких случаях необходимо поддержать ребенка, предложив ему простой разрешающий комментарий происходящего, заражая его своей спокойной интонацией, подчеркивая незначительность пугающего предмета или ситуации: «Потарахтит и перестанет». Нельзя в подобных ситуациях пытаться разьяснять, чего он испугался, говорить: «Не бойся!» – это может лишь обострить страх. Ниже, в разделе об агрессии, мы дадим более подробное описание такой свернутой психодрамы.

Таким образом, прогрессивным моментом в развитии является появление, наряду с постоянным стремлением заглушить травмирующие впечатления аутостимуляцией, тенденции к преодолению опасности, к овладению ситуацией. Это уже выход к более сложной ступени аффективной адаптации к окружающему миру, на которой находятся аутичные дети третьей группы.

Если у детей второй группы нам приходится догадываться о пугающих объектах, то у детей **третьей группы** они лежат на поверхности. Такой ребенок постоянно говорит о них, включает их в свои вербальные фантазии. Однако близкие ребенка часто не предполагают, что его странные стереотипные интересы, увлечения тесно спаяны с лежащим в их основе страхом, что ребенок тянется именно к тому, чего боится. Например, он постоянно требует подвести его к помойке, еще и еще раз прокатиться на лифте; любит размазывать темные краски; лезет к огню, стремится включать и выключать газ; находит повсюду пауков и т. д.

Тенденция к овладению опасной ситуацией часто проявляется у таких детей в фиксации отрицательных переживаний из собственного опыта, из читаемых им книг, прежде всего сказок. Причем характерно застревание не только на каких-то страшных образах (пиратах, Кощее, людоеде, саблезубом тигре и т. д.), но и на отдельных аффективных деталях, проскальзывающих в тексте. Ребенок может бесконечно «перемалывать» их, задавать одни и те же навязчивые вопросы, которые часто выглядят нелепыми, включать их в свои однообразные фантазии. Так рождаются истории о семействе черепов, о «злых собаках» и т. д. Иногда ребенок может отождествлять себя с каким-то отрицательным персонажем (например, злым псом Диком).

Достаточно часто влечение к страшному проявляется в особенно тяжелом для родителей стремлении ребенка спровоцировать их на отрицательную аффективную реакцию: крик, слезы, угрозу наказания. Чаще всего объектом подобных провокаций становятся мама или бабушка (ребенок выбирает того, кто реагирует особенно бурно). Наиболее остро это проявляется в напряженной ситуации, на людях, когда его поведение начинает обсуждаться окружающими, подкрепляться их реакциями. Единственным способом частичного решения этой проблемы является аффективное неподкрепление провокационных действий ребенка.

Подключение влечения к преодолению страха, что мы наблюдаем постоянно у детей третьей группы, не способно само по себе обеспечить его изживание. Это лишь предпосылка для развития механизма психодрамы, который в данном случае оказывается ущербным. Ребенок постоянно нагнетает аффективное напряжение, но не может разрешить его самостоятельно. Поэтому основная задача коррекционной работы сводится к попытке восстановления этого поломанного механизма преодоления страшного.

Для этого прежде всего необходимо поднять психический тонус ребенка, насыщая его игру простыми аффективными действиями: дать ему поиграть с водой и красками, поводить игрушечный поезд, постучать по ксилофону или клавишам пианино, попускать мыльные пузыри и т. д. Мелкие предметы, используемые в игре (мозаика, кубики, детали конструктора), возня с водой часто провоцируют генерализованную агрессию, когда ребенок начинает все разбрасывать, рассыпать, расплескивать воду, размазывать краски. При этом необходимо не накладывать запрет на подобные действия (как того ожидает ребенок), а пытаться придать им положительный, социально приемлемый смысл (комментировать как игру в «салют», «водопад», «плескание рыбы в воде» и т. п.). В результате ребенок, реально никогда не играющий, а только «прокручивающий» в вербальном плане свои стереотипные высказывания или более развернутые, но тоже однообразные фантазии, начинает совершать направленные действия с предметами. Эта ситуация для ребенка третьей группы аналогична ситуации «острой безопасности», которую мы создаем при работе с ребенком второй группы. Чувствуя свою защищенность, ребенок решается на агрессивные действия по отношению к предметам и игрушкам, вызывающим у него страх. Он может наступить на игрушечного крокодила, запихнуть подальше в шкаф мишку, устроить аварию на железной дороге и т. д. Попытки моментального разрешения таких острых моментов в игре, так же как и подавления настойчивых агрессивных высказываний ребенка, обычно непродуктивны. Наиболее действенным нам представляется вариант «отвлекающей» психодрамы. Возможны различные ее формы.

1. Сразу же задействовать в игре объект страха, и не давая ребенку застрять на агрессивных действиях, затеять возню с пугающим персонажем, придавая происходящему в целом эмоционально положительный смысл. Например: «Почему это волк так громко рычит? Наверное, у него болят зубы. Точно, так и есть. Надо срочно лечить» – и тут же организовать «лечение» по всем правилам. Сначала надеть белый халат, затем обсудить с ребенком, какие нужны инструменты, на ходу сделать все необходимое (собрать из конструктора бормашину, приготовить из пластилина пломбы и т. д.).

При этом ребенок может отчасти дать выход своему аффективному напряжению, но в социально приемлемой форме: «посверлить зубы», «сделать укол». Затем надо выписать волку рецепт, уложить в постель. Между делом можно «заметить», что заболел еще кто-то из зверей, что еще кому-то срочно нужна помощь такого «прекрасного врача» – и вот к нему на прием собирается уже целая очередь «больных». Таким образом организуется подробная, детальная игра в «лечение зверей», с постоянным акцентированием внимания ребенка на моментах «выздоровления».

2. Можно согласиться с присутствием пугающего персонажа, пообещать ребенку, что мы «непременно с ним разберемся, но сейчас у нас есть более важное дело», и тут же начинать разворачивать игровой сюжет. Например, сборы в экспедицию. Для этого имеет смысл вспомнить вместе с ребенком о самом необходимом для путешествия в Африку или кругосветного плавания, заготовить «провизию» и «обмундирование». По дороге надо будет преодолевать разные препятствия, во время чего ребенок может производить дозированные агрессивные действия, которым по сюжету придается положительный эмоциональный смысл (например, «расчистить дорогу в джунглях»). По ходу событий приходится совершить и ряд подвигов («Не может же такой смельчак и замечательный пловец пройти мимо потерпевших кораблекрушение!»). В итоге оказывается, что «мы так устали, что не хотим даже разговаривать с этим разбойником».

Присутствие в сюжете пугающих объекта или ситуации запускает влечение, создавая и поддерживая таким образом у ребенка аффективное напряжение, необходимое для организации его длительной целенаправленной активности. Разворачивая игровой сюжет, мы используем этот энергетический заряд, дозируем его, растягиваем, распределяем на проигрывание каждого из элементов сюжета. Таким образом, аффективное напряжение, связанное со страхом, снимается как бы «по частям».

Дети **четвертой группы** пугливы, тормозимы, неуверенны в себе. В наибольшей

степени для них характерна генерализованная тревога, особенно возрастающая в новых ситуациях, при необходимости выхода за рамки привычных стереотипных форм контакта, при повышении по отношению к ним уровня требований окружающих. Нарастание тревоги обычно выражается в появлении двигательного беспокойства, суетливости, или, наоборот, чрезмерной скованности, возникновении навязчивых движений (поперхиваний, мигания, гримас). Тревога может опредметиться во множестве страхов, основанных на повышенной чувствительности (шумящих бытовых приборов, заводных игрушек, поездов метро, громкого голоса и др.) и чуткости к реально опасным ситуациям (высоты, собак и т. д.). Поскольку такой ребенок сверхпривязан к матери, он легко заражается ее тревогой. Часто таким образом возникает и закрепляется опасение за состояние своего здоровья и здоровья своих близких.

Наиболее характерны для детей четвертой группы страхи, которые вырастают из боязни отрицательной эмоциональной оценки поведения ребенка окружающими, прежде всего близкими. Такой ребенок боится сделать что-то не так, оказаться «плохим», не оправдать ожиданий мамы, быть несостоятельным. Заметим, что основания для этих опасений вполне реальны: он медлителен, плохо говорит, трудно сосредоточивается, тяжело ориентируется в непривычной обстановке. Таким образом, постоянно накапливается преимущественно отрицательный опыт его взаимодействия с окружением.

Сфера влечений у детей этой группы подавлена и обычно не подключается к преодолению страхов, как это происходит у детей третьей группы. Хотя в ряде случаев в их поведении может наблюдаться и тенденция к преодолению пугающего, отрицательного впечатления, что прогностически является очень хорошим признаком. Например, упав с лестницы, мальчик вновь карабкается на нее; выключает свет и сидит в темноте; боясь звука соковыжималки, сам включает ее. Однако чаще такого ребенка спасает только тесная эмоциональная связь с матерью или другим близким человеком, который поддержит, подбодрит, похвалит лишний раз. В целом же он стремится избегать отрицательных аффективных впечатлений, погружаясь в привычные формы активности.

В коррекционной работе с детьми четвертой группы мы, благодаря организации игрового стереотипа, имеем возможность не только справляться с генерализованной тревогой, но и пытаться формировать у них механизм самостоятельного преодоления страха. Для этого мы постепенно развиваем наиболее развернутую игру с элементами психодрамы, где ребенок должен принять на себя героическую роль в борьбе с опасностями.

Необходимым условием для этого является повышение активности ребенка, дозированная тренировка его эмоциональной выносливости, что достигается прежде всего насыщением игры простыми аффективными действиями. Мы качаем ребенка на качелях, кружим его на руках («тренировка для космонавта»); провоцируем на прыжки с небольшой высоты, на залезание на лесенку; на агрессивные действия, необходимые «будущему герою» (порычать, «как лев»; метко пострелять; пощелкать кнутом, «как смелый дрессировщик»). При этом очень важно не застрять на этих аффективных действиях, вовремя переключить с них внимание ребенка на какой-то другой, достаточно яркий, момент игры, в котором может уже заключаться элемент психодрамы – сначала предельно свернутой, с быстрым разрешением слегка напряженной ситуации (например, провести игрушечный поезд через «темный тоннель», «нырнуть» на секунду, как большая рыба, и сразу «вынырнуть»).

Механизм психодрамы следует осваивать сначала на менее значимых, хотя и достаточно напряженных для ребенка ситуациях: наиболее острые его страхи и переживания поначалу затрагивать нельзя. При этом возможно использование следующих приемов:

1) создание ситуации «острой безопасности», о которой написано выше и которую мы активно задействуем в работе с детьми второй группы;

2) обыгрывание благополучного завершения ситуации потенциальной опасности, в которой «чуть было» что-то не произошло («Как вовремя мы успели подбежать, чуть было молоко не убежало из кастрюли», «Чуть было трамвай не ушел» и т. д.);

3) введение в сюжет игры «проказника» – симпатичного в целом персонажа, но

любящего поозорничать (Буратино, Карлсона) или просто «глупого малыша» (Незнайку), которого можно поругать и даже иногда наказывать за небольшие провинности: поставить в угол, не пустить гулять, оставить без мороженого. Используя этот прием, мы должны помнить о том, насколько значима для ребенка четвертой группы правильность поведения, поэтому «шалости» должны быть дозированы – в рамках обычных бытовых ситуаций, знакомых по опыту ребенку (пролить клей, прошлепать по лужам и т. д.).

Постепенно психодрамы должны удлиняться: следует дольше фиксировать внимание на «приближении опасности» (благодаря внесению новых подробностей сюжета) и, соответственно, оттягивать момент счастливого разрешения напряженной ситуации. Это можно делать, играя с ребенком, рисуя вместе с ним, читая ему сказку («Кот, дрозд и петух», «Три поросенка», «Буратино», «Доктор Айболит»). При чтении развитие психодрамы достигается постепенным удлинением содержания: сначала книгу можно прочитать в сокращенном варианте или даже коротко пересказать, затем вводить пропущенные эпизоды. При этом необходимы постоянные комментарии взрослого, отражающие его отношение к происходящему, дающие его эмоциональную оценку событиям и персонажам. Ни в коем случае нельзя застревать на отрицательных аффективных деталях, которые достаточно часто встречаются в сказках и придают повествованию остроту. В данном случае они могут лишь помешать схватыванию основного эмоционального смысла прочитанного.

Особенно эффективным является рассказывание и прорисовывание историй про самого ребенка, наполненных реальными подробностями его жизни, в которых он представляется «помощником», «совсем большим мальчиком», «смельчаком», «защитником», «героем» и т. п. Через них можно приблизиться и к более острым для ребенка впечатлениям из его личного опыта, когда он сам начинает рассказывать об испытанном когда-то страхе («как тетя ругалась», «как бормашина сверлила»). На определенном этапе коррекционной работы, когда ребенок обладает уже достаточно большим запасом героических историй про себя, он может принять формулировку, которую затем начинает использовать самостоятельно для преодоления многих своих страхов: «Когда я был маленький, я боялся...» или «Малыши – они всегда этого пугаются».

Таким образом, повышая тонус ребенка, осторожно стимулируя его влечения, удерживая их в рамках социально приемлемых форм экспансии, развивая механизм психодрамы, мы обучаем его способу самостоятельного преодоления страха.

Необычные пристрастия, интересы и влечения

Ранимость, тревожность аутичных детей часто сочетаются с неудержимым стремлением к особым стереотипным действиям, с постоянными пристрастиями, странными влечениями. Эта проблема всегда тревожит родителей, ведь именно этим ребенок отличается особенно ярко от окружающих, вызывает у них недоумение, раздражение, неприятие.

Диапазон подобных пристрастий очень широк. Часть из них носит форму особых интересов, постоянных увлечений ребенка, и тогда они не вызывают отрицательной оценки посторонних, но могут утомлять и раздражать близких (бесконечные монологи на одну и ту же тему, одни и те же навязчивые вопросы, на которые ребенок как бы не слышит ответа; требования месяцами одной и той же книжки, пластинки, мультфильма, календаря и при этом категорический отказ от попыток родителей как-то «расширить репертуар»).

В других случаях – это постоянное повторение одних и тех же действий, часто кажущихся бессмысленными, непонятными: открывание и закрывание дверей, потрясывание палочками, перебирание веревочек, шуршание целлофановыми пакетами, листание страниц книг, разрывание бумаги и т. д. Ребенок бывает полностью поглощен этими действиями: когда он совершает их, у него особо сосредоточенное, даже одухотворенное выражение лица. Он явно стремится к получению совершенно определенного сенсорного эффекта, мастерски подбирая для этого нужные свойства предметов (определенной жесткости и длины палочки для трясения, только одной толщины и фактуры бумага для разрывания и т.

д.). Может наблюдаться стремление к воспроизведению и более сложных аффективных действий, например одинаково коверкать слова, выкладывая геометрические орнаменты, проделывать бесконечные счетные операции.

Для некоторых детей характерно пристрастие к какому-то одному предмету, с которым они не могут расстаться ни при каких обстоятельствах. Часто такие привязанности возникают уже в раннем возрасте. Это может быть одна пустышка, бутылочка, игрушка (что выглядит вполне адекватным), а может быть, например, электрическая лампочка или определенная коробочка из-под йогурта, которая затаскивается до совершенно истрепанного состояния, но оставить которую ребенок не может: он с ней спит, гуляет, садится на горшок. И это не так безобидно, как может показаться на первый взгляд. Так, с мальчиком, для которого была характерна эта странная привязанность, невозможно было выйти из дома при холодной погоде, потому что он должен был держать эту коробочку в голой руке, невозможно было его искупать, потому что ее нельзя было намочить, невозможно было вложить ему в руку ложку или карандаш, потому что она всегда была занята.

Наибольшие переживания близких ребенка связаны с его влечениями к неприятному, страшному, грязному (интерес к помойкам, подвалам, похоронам, пожарам и т. п.); особенно пугают агрессивные и сексуальные влечения (навязчивое желание дергать за волосы, раздирать пальцы на руке; онанирование; проявление сексуального влечения к матери).

Чаще всего с подобными пристрастиями дома ведется борьба. Ребенка пытаются отвлечь от совершаемых действий, наложить на них запрет, наказать. Понятно, что близких ребенка мучает не только асоциальность его поведения, но и то, что, страстно привязываясь к чему-то одному, он не допускает до себя ничего другого, и тем самым закрывает путь своему дальнейшему развитию. Поэтому, после длительного периода неудачных попыток переключить внимание ребенка, родители часто решаются на радикальные меры – например, убрать объект особого интереса: спрятать проигрыватель (надеясь подсунуть взамен пластинок какую-либо книгу), отобрать любимую веревочку, строго прикрикнуть и т. д. Иногда это дает непродолжительный положительный эффект, но вскоре обычно появляется новое пристрастие, которое может оказаться еще менее приемлемым для окружающих. В случае же более грубых влечений попытка прямого пресечения только приводит к их неизбежному усилению.

Следует понять, что эти особые действия, пристрастия, влечения, фантазии играют важную роль в патологическом приспособлении аутичных детей к окружающему и к себе. По существу они выполняют функцию аутостимуляции: заглушают неприятные впечатления, успокаивают, взбадривают, регулируют активность ребенка. Просто лишить его впечатлений, которых он всячески ищет, либо пытаться их подменить другими, не сопоставимыми с ними по силе, невозможно.

Конечно, мы должны дифференцированно относиться к пристрастиям ребенка. Наиболее грубые из них, которые могут расцениваться как патологические влечения (например, онанирование, напряженное трясение чем-то, разрывание) должны игнорироваться. Очень осторожно следует обращаться с настойчивым стремлением ребенка спровоцировать своими действиями отрицательную эмоциональную реакцию взрослого (его негодование, крик): рассыпать крупу, разлить воду, замазать обои, написать в чужую кровать, произнести неприличное слово и т. п. Если ребенок достигает желаемого эффекта, получает нужное острое ощущение, эти действия прочно закрепляются. Таким образом, родители не устраняют их, а, напротив, постоянно подпитывают своей реакцией и тем самым усиливают.

Особенно много страданий близким ребенка доставляют уже упоминавшиеся проявления сексуальных влечений, часто направленных на мать. Они максимально усиливаются в напряженной для ребенка ситуации: повышенного к нему внимания окружающих, обсуждения при нем его асоциального поведения, а также при возросшей тревоге и беспокойстве матери. Пытаясь восстановить вместе с родителями историю возникновения извращенных стремлений ребенка, мы нередко обнаруживаем, что в их

основе лежит страх. В ряде случаев можно наблюдать, что именно после попыток мамы осуществить насильственную организацию его поведения (шлепка, резкого окрика, угрозы) ребенок может броситься к ней, рвать ее волосы, одежду, требовать обнажиться. В подобных ситуациях недостаточно простого игнорирования неправильного поведения: хотя оно и не подкрепляет последнее, но и не снижает напряжения ребенка, не дает ему возможности справиться с эмоциональным дискомфортом. Необходимо проанализировать, какие ситуации взаимодействия близких с ребенком наиболее напряженны и почему. Возможно, требования, предъявляемые ему родителями, слишком высоки для его реальных возможностей.

С менее грубыми влечениями и пристрастиями ребенка мы пытаемся работать. Часто они представляют собой тот единственный канал, через который можно установить контакт с ребенком, а затем и удержать его в общем со взрослым занятии или разговоре наиболее продолжительное время. Мы, естественно, не можем упускать ни малейшей возможности связать его внутренние ощущения с внешним миром, стараемся постепенно преобразовывать примитивную аутостимуляционную активность в игру, в исследование окружающего. Конечно, из того набора особых пристрастий, которые демонстрирует ребенок, мы должны выбирать по возможности менее его захватывающие. Невозможно пытаться что-то добавить, внести какой-то дополнительный смысл во влечения, связанные с особыми соматическими ощущениями, слишком сильными для ребенка. Также невозможно «подключиться» к слишком значимым для него впечатлениям, которые он активно ищет, а получив, мгновенно пресыщается и реагирует агрессией. Например, так происходит, когда ребенок навязчиво просит что-то определенное нарисовать, вырезать – и сразу же выбрасывает, разрывает желанную вещь; или когда он без конца умоляет взрослого свистнуть, и, услышав свист, моментально бьет его или себя по губам.

Степень погруженности в свои ощущения, захваченности каким-либо объектом, переживанием какой-либо ситуации индивидуальна для каждого ребенка. Более того, одни и те же манипуляции, фантазии могут в большей или меньшей степени поглощать его, будучи зависимыми от состояния и от комфортности той ситуации, в которой мы пытаемся устанавливать с ним взаимодействие. Однако всегда можно найти возможность «подключиться» к какому-то моменту его сосредоточения и пытаться с помощью эмоционального комментирования придать новый смысл тому, на что он в данную минуту смотрит, или тому, что он сейчас делает, о чем говорит. Этот новый смысл должен быть все же отчасти знаком ребенку, чем-то ему близок. Например, влечение к размазыванию красок может быть превращено в воспоминание о летней поездке на море или о коврике, который лежит около его кровати, или о грядках, которые он помогал поливать бабушке на даче.

Агрессия

Агрессивные тенденции, так же как и страхи, не должны расцениваться однозначно как отрицательные. Они могут отражать разлаженность поведения ребенка, его расторможенность, проявляться в форме влечений, нести функцию защиты от непереносимых воздействий, исходящих от окружения, но могут свидетельствовать и о положительном росте активности ребенка, представляя собой спонтанные попытки преодоления страха, выхода на контакт. В каждом из этих случаев требуется свой коррекционный подход.

У детей **первой группы** единственно возможная форма проявления агрессии – самоагрессия. Чаще всего она выражается в импульсивном кусании собственной руки (у многих детей на запястье в результате этого образуется характерная мозоль). Причиной самоагрессии в данном случае являются слишком настойчивые попытки взрослого наладить взаимодействие с таким ребенком, втянуть его в какую-либо целенаправленную деятельность без учета его повышенной пресыщаемости. Самоагрессию всегда необходимо пытаться снять. При ее возникновении нужно прежде всего уменьшить интенсивность вмешательства. Вместе с тем, необходимо стараться объяснить ребенку ситуацию

взаимодействия с ним как неопасную, подчеркнуть свою заинтересованность в контакте. Ребенок сам может в некоторой степени облегчить напряженную для него ситуацию, лишь прибегая к наиболее примитивным способам аутостимуляции (раскачиванию, постукиванию, интонированию), которые недостаточно развиты у детей первой группы. Они безусловно патологичны, но в плане усложнения адаптации к окружающему миру в тех дефицитарных условиях, которые мы наблюдаем при наиболее тяжелых вариантах аутизма, они являются показателем его развития. Следует пытаться обучать ребенка в такой экстремальной ситуации более сложным формам протеста: стукнуть по столу, крикнуть, оттолкнуть руку взрослого, бросить игрушку.

В поведении детей **второй группы** преобладает активное отвержение и заглушение окружающего. В русле этого и расцветают проявления физической аутостимуляции и агрессивных разрядов, направленных на объекты окружения, на других людей и на самих себя. Рассмотрим эти варианты.

1. Самоагрессия.

Проявления самоагрессии встречаются у ребенка второй группы достаточно часто. Они возникают при ломке привычного жизненного стереотипа – единственно возможного для него условия существования: например, при изменении привычной обстановки в комнате, смене педагога, запрещении обычно дозволенного действия и т. д. Внешне самоагрессия обретает форму характерных для ребенка разрядов аутостимуляции, но доведенных до иступления, до сильных болезненных ощущений. Например, усиливая амплитуду раскачиваний, он с силой ударяется головой о стену. Самоагрессия здесь, видимо, и вырастает из защитной (закрывающей внешние отрицательные воздействия) аутостимуляции в тех случаях, когда дискомфорт настолько силен для ребенка, что обычная доза аутостимуляционных приемов не может его нейтрализовать.

В такой ситуации бессмысленно обращаться к ребенку с уговорами, запретами, пытаться отвлечь его – все это лишь усиливает его напряжение и ужесточает самоагрессию. Вместе с тем, ее надо срочно купировать, так как она часто бывает реально опасной для ребенка.

Если это возможно, следует быстро восстановить измененный стереотип, т. е. исправить катастрофическую для ребенка ситуацию. Однако в большинстве случаев изменение, доставляющее столько страданий аутичному ребенку второй группы, бывает вынужденным, и устранить его сложно (заболел педагог, к которому привык ребенок, сломалась любимая игрушка и т. д.). Кроме того, взрослый не всегда может догадаться, что именно из изменившихся деталей особенно расстроило ребенка.

Как показывает опыт коррекционной работы, наиболее действенным оказывается следующий способ оказания «скорой помощи»: взрослый начинает сопереживать ребенку, «голося» вместе с ним, в унисон его отрицательным переживаниям, обозначая подходящими словами его состояние («ой-ой-ой, какая беда»). В такой ситуации перенасыщения отрицательным аффектом ребенок почти всегда на время успокаивается, и, что особенно ценно – может принять формулировку взрослого и использовать ее в другой ситуации острого дискомфорта.

2. Агрессия по отношению к окружающим объектам и людям.

Циклические агрессивные разряды. Это наиболее грубые проявления избирательной агрессии, обрушивающиеся на игрушки и другие предметы, привлечшие внимание ребенка. Например, девочка тянется к бумажной игрушке, которая явно ей понравилась, со словами: «Дай куколку», берет ее в руки, но почти сразу же разрывает – после этого опять: «Дай куколку», и так бесконечно... Подобное поведение, возможно, связано с повышенной пресыщаемостью аутичного ребенка, доставляющей ему ощущение выраженного дискомфорта и провоцирующей желание уничтожить объект, который для него был особо интересен. Справиться с такими агрессивными разрядами очень трудно – лучше, опираясь на знания о том, что для данного ребенка является особенно аффективно значимым, вовсе избегать появления этих предметов во время занятия.

Импульсивные агрессивные действия, направленные на окружающих людей. Мы уже говорили о них, как об особо тяжелых влечениях аутичных детей, характерных в наибольшей степени именно для второй группы. Это навязчивое стремление дергать за волосы, раздирать руку, вдавливаясь подбородком в плечо взрослого. Если подобные действия при попытке общения с ребенком усиливаются, необходимо пытаться перебить их достаточно интенсивным более адекватным взаимодействием: крепко обнять ребенка или, прижимая к себе, покачать. Не следует бояться обилия тактильных контактов: на доступном ребенку уровне аффективной адаптации они естественны. Когда эта ситуация отработана многократно и ребенок каждый раз получает в ней поддержку взрослого, частота и интенсивность подобной формы агрессии заметно снижаются. У ребенка часто остается лишь потребность «отметиться» – подойти, прикоснуться подбородком к плечу взрослого.

Агрессия по отношению к близким также характерна для детей второй группы. Она может возникать в ситуациях особого напряжения, дискомфорта, запрета. Особенно часто страдает мать, с которой такой ребенок находится в состоянии аффективного симбиоза, и, по сути дела, агрессивные разряды, направленные на нее, являются формой самоагрессии. Чаще всего ребенок, ударив маму или укусив ее, пытается в отчаянии устранить невыносимую для него ситуацию, так же как он бьет себя, когда ему больно. Например, это может произойти, если мать чем-то очень сильно расстроена, плачет, – для такого ребенка это разрушительно, ведь он не может еще отделить ее от себя.

Генерализованная агрессия. Эта форма агрессии часто наблюдается при направленной активации ребенка и легко провоцируется сенсорными свойствами используемых в занятиях предметов: ребенок может разбрасывать мозаику или кубики, разливать воду, размазывать краску, хлопать дверцами шкафа, сбрасывать игрушки с полок, давить мыльные пузыри и т. д. Если пытаться его в этот момент переключить, могут нарастать напряжение, усиливаться двигательные стереотипии. Однако эти действия нельзя и игнорировать, так как ребенок застревает на них и сильно возбуждается, растормаживается. Необходимо, по возможности, «подключаться» к ним, проигрывать их вместе с ребенком, интерпретируя их как позитивные, придавая им яркий аффективный смысл, который известен ребенку из его жизненного опыта. Например, рассыпание мозаики можно комментировать, как «салют», разливание воды – как «море», разрывание бумаги – как «снег», «полет бабочек». Вместе с тем, следует быть очень осторожными при выборе материала, с которым предстоит работать: зная, какие впечатления являются особенно захватывающими для ребенка, надо избегать строить на них взаимодействие, чтобы не провоцировать его на такие формы привычной аутостимуляции, к которым невозможно продуктивно «подключиться». Например, если мы знаем, что у ребенка есть постоянное стремление разливать воду, мы постараемся рисовать с ним (или ему) карандашами или очень густой гуашью, а если он навязчиво ломает грифели или исступленно царапает карандашом бумагу – будем использовать краску или размазывать по бумаге пластилин.

Свернутая психодрама. Она отражает следующий закономерный этап повышения эмоционального тона ребенка и представляет собой агрессивные действия более избирательного и стойкого характера. Иногда они могут сопровождаться свернутыми речевыми комментариями.

Например, девочка захлопывает дверцу шкафа, в который брошена игрушка, напряженно шепча: «Закреть, закрыть, чтоб не вышел». При этом ребенок приходит в возбуждение, усиливаются его аутостимуляторные действия. В основе подобного явления лежит, как показывает опыт коррекционной работы, ранее пережитый страх. Так, в приведенном выше примере в агрессивных действиях девочки отражался испытанный ею в прошлом сильный страх, связанный с эпизодом, когда в детском саду дети заперли ее в туалете.

Появление подобных спонтанных психодрам на фоне уменьшения генерализованной агрессии является хорошим прогностическим признаком того, что у ребенка формируется механизм борьбы со страхом. Однако самостоятельно такой ребенок не может справиться с

травмирующей его ситуацией, его спонтанные попытки не завершаются облегчением аффективного напряжения. Помогая ребенку привести каждое свернутое агрессивное действие к положительному разрешению, взрослый должен помнить о том, что в данном случае это может происходить лишь в форме моментального положительного комментирования происходящего. Например, при напряженном захлопывании дверцы шкафа девочкой можно сказать: «Закрой, закрой как следует дверь, позаботься о малыше, пусть поспит в тепле. Какая ты умница, что устроила ему такой уютный и теплый домик!» Такой первоначальный комментарий следует воспроизводить в неизменном виде при повторении агрессивных действий или высказываний ребенка многократно, пока они не станут менее напряженными – тогда можно пытаться ввести какой-то новый благополучный вариант разрешения проигрываемого момента.

Агрессивный контакт. Эту форму агрессии следует отличать от импульсивных агрессивных действий по отношению к окружающим людям. Обычно агрессия подобного типа появляется у аутичных детей второй группы при заметном повышении их психического тонуса, уменьшении тревожности, смягчении страхов и представляет собой спонтанную попытку примитивного контакта с окружающими. Например, такой ребенок начинает подталкивать на улице прохожих, может крепко обхватить и повалить другого ребенка. На занятиях это может быть попытка мазнуть краской руку педагога («след останется»), захлопнуть за ним дверь. В подобных ситуациях ребенка надо учить самым простым формам контакта, комментируя, что и как мы будем делать: «Мы подойдем к мальчику, пожмем ему руку, скажем: “Привет!”». Дома подобные тенденции ребенка хорошо переводить в возню, тоже с комментариями: «Ну, давай потолкаемся, побегаем».

Дети третьей группы производят впечатление особенно негативистски настроенных и агрессивных. Для них характерны агрессия (как вербальная, так и физическая), принимающая различные формы – от примитивных агрессивных действий до сложных проявлений достаточно развернутого, хотя и тоже однообразного, агрессивного поведения, стереотипных агрессивных фантазий. В отличие от детей других групп у ребенка третьей группы наблюдается сокращение генерализованных проявлений агрессии, которая направляется у него преимущественно на окружающих, все более при этом вербализуясь.

Стремление создавать агрессивные образы, гипертрофирующие какую-либо функцию или качество объекта, напоминает генерализованную агрессию у детей второй группы, тоже легко провоцируемую определенными сенсорными свойствами объектов (которые можно рассыпать, размазать, бросить и т. д.). Например, если по ходу сюжета игры возникает дождь, то он такой сильный, что «заливает всю комнату»; если едет мотоцикл, то он обязательно должен на кого-то наехать; если это лечение зубов, то «отбойным молотком»... На этих образах ребенок «застревает» так же сильно, как ребенок второй группы на импульсивных агрессивных действиях. Они мешают разворачиваться сюжету игры: поглощенный ими ребенок приходит в сильное возбуждение, усиление которого может привести и к появлению физической агрессии: он давит своей машинкой игрушки, наступает на них и т. д.

В такой ситуации надо стараться ничем не подкреплять нежелательную активность ребенка: не интерпретировать его действия как положительные, так как это приведет лишь к их усилению, не оценивать отрицательно, иначе они будут использованы ребенком как средство негативного воздействия на взрослого. Нужно пробовать переключить ребенка на успокаивающее и организующее его занятие, например почитать его любимую книжку, сесть вместе с ним рисовать.

Устойчивые проявления агрессии. Наиболее характерная форма агрессивных проявлений аутичного ребенка третьей группы – агрессивные фантазии, в основе которых, как мы уже говорили, лежат страхи. Они могут быть достаточно развернутыми, когда ребенок строит вокруг какого-то сильного отрицательного образа целый сюжет, сочиняет «страшные» истории; а могут выражаться и достаточно свернуто, когда он без конца повторяет какой-то момент агрессивного содержания из услышанной сказки, мультфильма,

реального жизненного эпизода. Часто у таких детей обнаруживается стремление не только проговорить, но и нарисовать определенный агрессивный сюжет или отталкивающий, неприятный образ, либо его деталь («кусачие комары», «человек, который растопчет всю природу»). Они ищут слушателя, зрителя, который своей естественной реакцией отвращения усилит напряженность переживаемого образа или события. При этом такой ребенок может сильно возбуждаться, кричать в ухо слушающему взрослому, поворачивать его к себе лицом, он торопится, боится, что его прервут, недослушают. Желание выразить тяжелое впечатление вербально или через рисунок является его попыткой справиться со страхом. Однако эта попытка оказывается несостоятельной: напряжение не уменьшается, и ребенок бесконечно стереотипно воспроизводит свои монологи на одну и ту же тему.

В данном случае использование приема острого сиюминутного проигрывания психодрамы, о котором мы говорили выше и который был описан при обсуждении коррекционной работы с детьми второй группы, неэффективно. Ребенок обычно сразу не соглашается с предлагаемыми ему вариантами быстрого выхода из страшных и опасных ситуаций, переживание которых для него актуально. Напротив, такие слишком прямые попытки взрослого вмешаться, найти благополучный выход из угрожающей ситуации, смягчить деструктивный образ, на котором ребенок прочно фиксировался, могут привести к резкому возрастанию негативизма, раздражительности и беспокойства ребенка – он может даже уйти от контакта.

Более эффективным нам кажется прием «отвлекающей» психодрамы. Она позволяет постепенно смоделировать всю структуру спонтанной психодрамы (которая у ребенка третьей группы не завершена и сводится лишь к нагнетанию напряжения) благодаря отвлечению от сильно заряженного образа, мешающего развернуть всю психодраму и привести ее к разрешению.

Отвлечение от негативного образа происходит так: взрослый соглашается с присутствием в проговариваемом сюжете страшного или неприятного персонажа или опасной ситуации, но временно отодвигает их рассмотрение, предлагая ребенку ряд специально вводимых эмоциональных деталей, подробностей сюжета, которые должны «уточнить» его содержание. Такое отвлечение очень удобно производить в процессе совместного с ребенком рисования. Пример: мальчик погружен в свои фантазии о страшных собаках – слугах злого волшебника, о тех расправах, которые они могут учинить каждому, о глубоких пещерах, где они живут и «творят всем зло». По просьбе психолога он соглашается все детали этой фантазии изобразить на бумаге: рисует схематично и разорванно, фиксирует главным образом отрицательно окрашенные аффективные детали: «черная спина», «страшные зубы», «черное отверстие» (обозначающее подземелье) и запутанные нити подземных лабиринтов. Психолог, советуясь с ребенком, понемногу добавляет ряд своих деталей в рисунок – вначале самых нейтральных («Раз у нас собака, давай нарисуем ей хвост. Какой он – большой и пушистый или совсем маленький?» и т. п.), затем все более и более положительно окрашенных, вносящих в изображаемую ситуацию ощущения уюта, красоты, актуализирующих приятные впечатления из опыта самого ребенка. Так, в пещере горит фонарик, а сами собаки спят на мягких подстилках, укрывшись разноцветными одеялами; в «дремучем лесу с опасными зверями», окружающем пещеру, встречаются и прекрасные цветочные поляны или неожиданно – огромная спелая земляника. Эти положительные детали, изображаемые в рисунке, помогают прежде всего отвлечь ребенка от спонтанной агрессивной направленности его сюжета, а затем и преодолеть ее. Такой результат достигается за счет того, что накопление и постепенное усиление положительного аффективного заряда ситуации начинает соперничать с ее отрицательной заряженностью и в итоге может погасить отрицательный импульс, вызываемый данной ситуацией. Часто этот кульминационный момент бывает особенно заметен при концентрации внимания на какой-то наиболее яркой положительной детали той ситуации или того образа, которые непосредственно не связаны с основной линией сюжета и в корне меняют его устрашающий смысл. Так, в рассматриваемом примере притягательным зрительным образом подобного

рода оказалась «огромная красная ягода», которая действительно возникла на рисунке как большое пятно, притягивающее внимание ребенка. Наткнувшись на множество таких ягод, «злодеи» стали угощаться сами и угощать всех вокруг, забыв про свои злодейские дела.

Агрессия по отношению к окружающим людям. Если у ребенка второй группы возможны импульсивные проявления физической агрессии по отношению к окружающим, если ему присуща агрессия как проявление грубого влечения, то у детей третьей группы мы сталкиваемся с направленными агрессивными действиями, сочетающимися с ожиданием негативной реакции на них со стороны взрослого. Такой ребенок может плевать, царапать, бить по ногам с целью рассердить взрослого, спровоцировать его на бурную аффективную реакцию. Чаще ребенок выбирает для этого кого-то из близких, однако, привыкнув в достаточной степени к работающим с ним педагогу или психологу, может попробовать испытать острые ощущения и в контакте с ними. На подобные действия должен быть сразу наложен запрет. Однако выражать запрет следует в осторожной форме, не дав почувствовать ребенку, что вы испугались. Можно предложить, например, кончить занятие: «Ты уже устал».

У детей **четвертой группы** среди характерных форм реагирования агрессия встречается реже всего. Однако агрессивные тенденции находятся часто в «подпороговом», подавленном состоянии и при почти любой провокации могут становиться явными. Такими провоцирующими причинами могут быть соматическая ослабленность после болезни, ситуация чрезмерного эмоционального напряжения, пресыщения. Среди возможных проявлений агрессии у таких детей вербальные формы преобладают над физическими, генерализованные – над устойчивыми; обычно такие дети более склонны к аутоагрессии (агрессии, направленной на себя).

Самоагрессия возникает обычно в ситуациях, когда ребенок испытывает свою несостоятельность, неудачу в какой-либо деятельности. В более раннем возрасте самоагрессия может быть и физической, в более позднем она чаще выражается в вербальной форме – обычно в виде самообвинения, но может проявляться и в суицидальных высказываниях.

Аутоагрессивные тенденции у аутичных детей этой группы в наибольшей степени поддаются психокоррекционным воздействиям. Очевидный результат их устранения или ослабления дают разнообразные способы поднятия тонуса ребенка, укрепления его уверенности в себе. Такого ребенка необходимо постоянно вербально поддерживать, подбадривать; не стоит опасаться «перехвалить» его по незначительному поводу. Надо помогать ему самоутвердиться, даже если это возможно пока на более простом, не соответствующем его возрасту эмоциональном уровне.

Мы знаем, что аутичный ребенок четвертой группы максимально эмоционально зависим от близких ему людей. Поэтому ощущение неудачи может возникать у него не только при высказанной отрицательной оценке («У тебя не получилось» или «ну разве ты не можешь это сделать?»), но и от расстроенного лица мамы, переживающей его неуспешность, неловкость; от недостаточно доброжелательной интонации педагога, к которому он привязан; от недоверчивого отношения близких к его возможностям. Такого ребенка надо постоянно «заражать» своим ощущением уверенности в нем, не оставлять его один на один с фактом несостоятельности. Обмануть его, утверждая, что все получается хорошо, невозможно, но всегда можно найти какое-то дело, в котором он более успешен, и, пытаясь помочь ему преодолеть реально трудную для него ситуацию, нам следует напоминать ему об этом положительном опыте: «Вот это ты делаешь замечательно, а вот над этим нам надо с тобой еще поработать: пока это у нас еще не очень получается, но непременно получится».

Постоянная эмоциональная поддержка, активация аутичного ребенка четвертой группы необходимы даже при отсутствии явных аутоагрессивных проявлений в его поведении. Такую поддержку необходимо осуществлять в целях профилактики возможного возникновения агрессии в неблагоприятных условиях.

Генерализованная агрессия у аутичного ребенка четвертой группы обычно появляется

на определенном этапе коррекционной работы. Часто дети, очень тормозимые и робкие в первых взаимодействиях, чрезвычайно быстро растормаживаются при попытках их тонизирования, при достижении непосредственного эмоционального контакта с ними, который они переживают крайне остро и от которого легко перевозбуждаются. При этом может наблюдаться поведение, напоминающее генерализованную агрессию во второй группе, но менее ожесточенное (когда ребенок начинает раскидывать игрушки, выбрасывать их, смахивать все со стола, топтать и т.д.).

Работать с такой формой агрессии надо очень осторожно. Ребенок четвертой группы уже имеет возможность осознать неправильность своего поведения и переживает его, даже если игровая ситуация его оправдывает. Например, слегка расшалившись, мальчик с тревогой говорит: «Я буюню». Следовательно, данный этап коррекционной работы должен быть максимально свернут. Необходимо сразу пытаться вводить сюжет, внутри которого могли бы быть актуализированы агрессивные тенденции ребенка, но не в форме его примитивных манипуляций игровым материалом, а в большей степени в виде переживания моментов «экспансии».

В этом случае работа по построению психодрамы в игре, в рисунке должна происходить в направлении, обратном тому, который мы предлагали при коррекции агрессивных проявлений ребенка третьей группы. Если там шло наложение эмоционального контроля взрослого на довлеющие агрессивные действия и высказывания ребенка, то здесь, наоборот, проблема заключается в разрешении агрессивных тенденций и влечений под постоянным прикрытием эмоционально положительного образа «героя». При этом постепенно должны расшатываться слишком «правильные» стереотипные формы установок и эмоциональных реакций путем внесения в них азарта, поиска приключений и т. д.

Стереотипность

Чрезмерная стереотипность поведения аутичных детей также является одной из основных проблем, с которыми приходится постоянно сталкиваться как близким ребенка, так и специалистам, работающим с ним. Трудность, а в наиболее тяжелых случаях невозможность на протяжении долгого времени расширить привычные каналы взаимодействия ребенка с окружением, отсутствие малейшей гибкости в его адаптации и постоянная угроза аффективных срывов в нестабильных, незнакомых ситуациях; потеря при многократных повторениях исходного аффективного смысла стереотипных действий и высказываний и постепенное угасание живой реакции родителей на них – все это порождает ощущение механистичности, бессмысленности происходящего, отсутствия какого-либо движения в развитии ребенка. Особенно остро эта проблема ощущается, естественно, при взаимодействии с детьми второй группы. Однако часто стереотипность влечений вызывает не меньшее раздражение и отчаяние у близких детей третьей группы. Создает массу трудностей и в быту, и в попытках обучения крайний консерватизм детей четвертой группы.

У специалистов, работающих с ребенком, часто возникает желание поскорее расшатать закоряченный стереотип, и эта поспешность может значительно усложнить работу с ребенком, спровоцировать его страх, негативизм, агрессию, отказ от контакта.

Стереотипность поведения аутичных детей, так же как и аутостимуляция, является для них наиболее доступным способом адаптации к окружающему миру, при которой гарантируется стабильность, предсказуемость, надежность этого мира. Но если аутостимуляционная активность ребенка часто отгораживает его от реального окружения, заглушает воздействия извне, то наличие даже самых простых стереотипов в поведении свидетельствует о том, что освоен и функционирует определенный уровень контакта со средой. Ничего не удастся сделать, если не опираться в начале коррекционной работы на этот доступный ребенку уровень. Постепенное обогащение этих привычных форм поведения, осторожное их расширение, превращение из случайного набора в осмысленную систему связей с окружающим – таков длительный, но в итоге наиболее продуктивный путь

социализации аутичных детей.

Как показывает опыт коррекционной работы, возможность для аутичного ребенка усвоить новый стереотип или усложнить старый связана с его эмоциональным состоянием. Новое значительно легче воспринимается в момент эмоционального подъема.

Изменение и усложнение существующих стереотипов поведения происходит в результате осторожного введения в них новых элементов и деталей, положительно окрашенных для ребенка. Первые сюжетные игры таких детей сначала предельно свернуты. Например, игра в путешествие возможна лишь в варианте «поехали – приехали». Задачей взрослого является постепенно введение в игру ряда деталей: это могут быть сборы в дорогу («Что с собой возьмем?», «Что оденем?»), выбор средств передвижения, подходящей компании, а на определенном этапе могут предлагаться и новые повороты сюжета. Эта работа очень длительная. Успешность ее зависит от того, насколько значимы для ребенка оказываются предлагаемые взрослым детали, насколько близки они его аффективному опыту. То есть, создавая новый игровой стереотип, мы должны активно использовать уже имеющийся набор привычек ребенка. Торопиться здесь нельзя: чтобы «вживить» каждую новую подробность, необходимо многократно проиграть ее в рамках уже наработанного сюжета, и лишь затем предлагать следующую. Если для ребенка третьей или четвертой группы возможно достаточно длительное эмоциональное насыщение и расширение одного игрового стереотипа, то при работе с ребенком второй группы мы пытаемся сцепить отдельные, уже привычные, моменты взаимодействия, как бы «проложить рельсы» для перехода из одной ситуации в другую. Для ребенка же первой группы поначалу вообще стоит вопрос о создании первых, простейших, стереотипов взаимодействия (например, это может быть установление постоянного места, где мы будем что-то делать вместе с ним, – скажем, смотреть в окно).

Преращение ряда отдельных привычных действий ребенка в систему возможно лишь при помощи совместного планирования его дня, ближайших и более отдаленных жизненных событий, и постоянного проговаривания, воспоминания прошедшего. Тот эмоциональный поток комментариев, которыми взрослый сопровождает повторяющуюся активность ребенка, его однообразные переживания, позволяет включить эти комментарии в общий контекст жизни ребенка и всей семьи в целом. Чем более организован ребенок, чем больше набор его привычных способов взаимодействия с окружением, чем сильнее взаимно сцеплены эти способы с общим эмоциональным смыслом происходящего, тем легче может ребенок воспринять какое-то детальное изменение внутри отдельного стереотипа, тем выносливее он во взаимодействии с людьми и средой.

Развитие социально-бытовых навыков

Развитие навыков самообслуживания и бытового поведения представляет для аутичного ребенка особую проблему. Сложность его обучения социально-бытовым навыкам в большой степени связана с нарушениями контакта, трудностью произвольного сосредоточения и страхами.

Иногда аутичный ребенок при случайных обстоятельствах может научиться довольно сложному действию самостоятельно, но крайне редко это получается у него через подражание другому человеку. Однако и в этом случае овладение навыком бывает сцеплено с конкретной ситуацией, и крайне затруднен его перенос в другую ситуацию. Часто ребенку мешают также нарушения тонкой моторики, мышечного тонуса, общая моторная неловкость. В связи с нарушениями социального поведения крайне трудно организовать саму ситуацию обучения. Аутичный ребенок может не выполнять инструкции, игнорируя их, убегая от взрослого или делая все наоборот.

В то же время, если в норме дети часто овладевают многими умениями, подражая взрослым, действуя путем проб и ошибок, то аутичному ребенку требуется специально

организованное обучение и многократное, совместное со взрослым проживание повседневных бытовых ситуаций. Неудача может вызвать стойкий протест такого ребенка против повторной попытки неудавшегося действия. Поэтому крайне важно организовать ситуацию успеха, не спешить с усложнением задачи, обеспечить поддержку и постепенное предоставление самостоятельности, чтобы у него возникло ощущение безопасности и уверенности в собственных силах.

Необходимо также отметить, что трудности в адаптации аутичного ребенка к быту семьи, его отказ что-то сделать часто связаны со страхами. Ребенок может бояться ходить в туалет из-за шума спускаемой из бачки воды, заходить в ванную из-за звуков в трубах, мыться, если вода однажды попала ему в глаза, одеваться, так как в прошлом испугался узкого воротника свитера, идти гулять, потому что боится соседской собаки или лифта.

Негативизм может быть преодолен, если близкие понимают, что-то стоит за отказом ребенка; терпеливо ободряют его, подчеркивая какой он уже большой и сильный; дают ему возможность освоиться в пугающей ситуации. Можно объяснить, почему шумит вода, рассказать, как она идет к нам из реки и убегает в море, дать поэкспериментировать с краном. Можно научить ребенка пользоваться гибким шлангом, самому регулировать поток воды при мытье, помыть голову кукле. Можно вместе покататься на лифте. Ребенку можно помочь в преодолении страха, если дать ему возможность почувствовать себя хозяином ситуации: «Мы идем гулять, а бедная собачка там, за дверью, лает – слышишь, это ей гулять хочется, жалко ее, правда? Ничего, собачка, придут твои хозяева, и ты погуляешь». Под эти слова ребенок легче пройдет мимо пугающей его двери, а в следующий раз он сможет уже спокойно пройти, «пожалев собачку».

Часто в отношениях между аутичным ребенком и его родителями или педагогом существует опасность гиперопеки. Боясь потерять установившийся контакт, опасаясь деструктивного поведения со стороны ребенка или экономя время, родители нередко сами одевают и раздевают ребенка, угадывая его малейшее движение или настойчивый жест, дают ему предмет, который он может достать и самостоятельно.

В норме дети в возрасте трех лет часто стараются отстоять свою самостоятельность, протестуя против вмешательства взрослого. Аутичный ребенок, будучи неуверенным в успехе, напротив, старается привлечь помощь взрослого, легко становится зависимым от его поддержки и подсказки. Поэтому крайне важно создать у него ощущение успеха, силы и как можно раньше начать подключать его к наиболее легким операциям, подчеркивая, как у него хорошо и ловко все получается, какой он сильный, как быстро одевается, аккуратно ест, чисто умывается и т. п.

До того, как ребенку предоставят больше самостоятельности, важно, чтобы в его сознании укрепилась мысль, что он успешно делает все вместе с вами, что у него все получается, и нет никакой необходимости в том, чтобы кто-то делал за него то, что он потенциально способен делать сам.

Многие родители жалуются, что ребенок выполняет их просьбу лишь тогда, когда сам хочет того же, что, однако, случается нечасто. Обычно в ответ на попытку взрослого что-то потребовать от ребенка тот начинает капризничать, может закричать или даже ударить. Если взрослый пугается и отменяет свое требование или поспешно дает ребенку в ответ на его крик все, что тот хочет, такой способ добиться своего может закрепиться в сознании ребенка. Сказанное справедливо и для многих неаутичных маленьких детей. Но в случае с аутичным ребенком подобные ситуации часто превращаются в серьезную проблему для его семьи, так как, в отличие от его социально направленного сверстника, у аутичного ребенка не возникает установки на выполнение просьбы взрослого.

Сложность обучения аутичного ребенка бытовым навыкам состоит в том, что привычные ситуации и домашние предметы являются первыми объектами, на основе которых строятся контакты с ним. Поэтому, если контакт с глубоко аутичным ребенком только складывается и еще очень хрупок, нужно свести к минимуму свои требования, радуясь уже тому, что ребенок согласен быть рядом, потихоньку подключая его к действиям

как пассивного участника и отмечая, «как хорошо ты это делаешь сам, и я тебе помогаю».

Важно, чтобы поначалу просьбы, обращенные к ребенку, касались приятных для него действий. В этом случае похвала за выполнение просьбы может связаться с приятными для ребенка ощущениями и в дальнейшем способствовать формированию установки на выполнение инструкции. Например, одной девочке очень нравилось залезать на колени к взрослому. Просьба «иди ко мне» сначала означала для нее «подойти и сесть на колени», но в дальнейшем стало возможно перенести эту инструкцию в другие ситуации. Прежде чем требовать что-либо, необходимо понимать, что именно ваш ребенок сможет выполнить. Если вы чувствуете, что ваша просьба не по силам ребенку, переключите его внимание на более легкую и приятную задачу, не доводя его до протеста и крика, и порадитесь результату, восхититесь «как замечательно он все сделал».

Для успешного овладения бытовыми навыками и (что представляет для аутичного ребенка особую проблему) их самостоятельного использования необходимо, чтобы конкретная повседневная ситуация приобретала для ребенка особую значимость. Важно построить его день, опираясь на привычные, любимые им дела, так, чтобы обучение навыку или его самостоятельное выполнение стали закономерной и необходимой «ступенькой» к удовольствию. Например, если ребенок любит гулять, то при обучении одеваться можно заранее пометать, «куда мы с тобой пойдем, после того как ты так ловко и красиво оденешься». Потом посмотреть в зеркало: «Как ты хорошо оделся, теперь мы с тобой можем в наш парк пойти, сможем долго по всем нашим любимым местам гулять, всех навестить» и т. п. Уборка со стола после обеда может стать необходимым условием, чтобы «мы вместе с мамой смогли сесть почитать любимую книжку» и т. д.

Аутичные дети чувствуют себя спокойнее, в большей безопасности и лучше регулируют свое поведение, если существуют четкий распорядок дня, семейные привычки и традиции. Некоторые дети сами с рождения устанавливают постоянный режим дня и требуют его неукоснительного выполнения: прогулка должна происходить всегда в одно и то же время, по одному маршруту, еда – только в определенный час и т. п. При этом очень трудно убедить такого ребенка изменить установленный порядок. Он может закапризничать, если ему предлагается что-то неожиданное, пусть даже и приятное. Часто это раздражает близких, связывает их активность. Однако, как говорилось выше, необходимо дорожить стереотипными способами поведения ребенка, так как они являются опорой для его дальнейшей социализации. Ребенок легче примет новое, если взрослые заранее обговорят с ним возможные варианты, подготовят его к изменению существующего порядка. Можно сказать ребенку: «После завтрака, если будет ясная погода, пойдем гулять, а если пойдет дождь, будем играть в кубики». После завтрака его просят посмотреть в окно: «Ну как, что будем делать?»

Если в семье еще не сложился постоянный режим дня, то требуется установить удобный для всех, но неукоснительно соблюдаемый порядок основных домашних дел (еда, прогулка, сон, занятия и т. д.). Ребенку в усвоении общего распорядка дня могут помочь фотографии (или картинки), изображающие, как он ест, готовится ко сну, спит, читает на диване с мамой, одевается, гуляет и т. п. Эти фотографии, по мере завершения очередных действий, можно последовательно сменять. Можно завести и «альбом-расписание» с такими фотографиями. Такая зрительная организация поможет структурировать повседневную жизнь не только детям, но отчасти и их родителям.

Перед началом очередных активных действий ребенок вместе со взрослым заглядывает в расписание: «Посмотрим, что мы сейчас будем делать». Подобное расписание также дает возможность вносить в обычный порядок действий что-то новое. Непривычное действие, событие легче принимаются ребенком, если они заданы извне и включены в контекст привычного расписания. Взрослый может «объединиться с ребенком», обсуждая расписание: «Я понимаю, что тебе не хочется сейчас убирать тарелки со стола, но это то, что мы с тобой должны сделать по нашему расписанию, а потом, смотри-ка, мы сможем пойти в парк». Конечно, следует остерегаться вставлять в расписание то, что вызовет явный протест, до

того, как ребенок привыкнет к расписанию и будет охотно его выполнять. Поэтому хорошо, если сначала расписание будет состоять из приятных и нейтральных для ребенка занятий, а более проблемные ситуации послужат лишь неизбежными ступенями при переходе от одного дела к другому.

Аутичному ребенку нередко бывает очень трудно ждать, если желанное событие откладывается; часто само слово «подожди» вызывает негативную реакцию. Это связано с несформированностью представления о времени, с тем, что ребенку непонятно, насколько откладывается удовольствие. В этом случае «зрительная организация» дня в виде расписания может прояснить ситуацию. Можно также вообще не произносить слова «подожди», а сказать, например: «Мы обязательно почитаем вместе после того, как я почищу картошку, а пока ты можешь посидеть, порисовать рядом со мной» (при этом нужно приготовить для него карандаши и лист бумаги). Таким образом, акцент переносится с тягостного ожидания на приятную активность.

Некоторых детей можно подключать к деятельности взрослого с помощью мелких поручений: бросить в кастрюлю и помыть очищенную картошку, принести «забытую» на видном месте приготовленную для стирки рубашечку, подобрать укатившийся моток ниток при шитье и т. п. Благодаря таким, иногда спонтанным, иногда специально организованным, мелким поручениям ребенок, «крутясь» около мамы, не просто «мешается под ногами», но и потихоньку включается в бытовую ситуацию, которая приобретает для него новый эмоциональный смысл – совместного со взрослым дела.

Наряду с временно й организацией дня важен также ритм занятий. Аутичный ребенок может очень недолго выдерживать ситуацию активного взаимодействия. Иногда он способен вступать в контакт на короткие промежутки времени, самостоятельно дозируя продолжительность и насыщенность своего взаимодействия с другими. Обучение, совместная деятельность могут занимать вначале очень короткое время – скажем, 1–2 минуты, но необходимо, чтобы действие было завершено и чтобы ребенок сразу испытал успех (поэтому особенно важно определить доступную для него задачу). Когда взрослый действует руками ребенка, он должен делать это быстро и уверенно, чтобы поскорее завершить действие. Важно эмоционально обыграть удачу: «Ты так быстро одел свои ботинки! Топ-топ, обутые ножки побежали по дорожке». Во время обыгрывания удачи взрослый находится впереди ребенка, облегчая этим зрительный контакт с ним и заражая его своей радостью от успеха.

Уменьшению тревожности, упорядочению поведения аутичного ребенка способствует не только временная я, но и пространственная организация его жизни. Важно организовать пространство вокруг ребенка таким образом, чтобы ему стало ясно, где он занимается со взрослым, где он одевается, где ест, где удобнее порисовать, где посмотреть книжки или построить железную дорогу, а где он может попрыгать и побыть один. Если есть такая возможность, можно организовать специальный уголок для ребенка на кухне, чтобы близкому было легче уделять ему внимание во время занятий по хозяйству.

Организацию мест обучения различным навыкам можно рассмотреть на примере одевания. Одеваться удобнее на стульчике, чтобы ребенок не мог развалиться в нем как в кресле, или на диване. Важно, чтобы ему легко было нагнуться к своим ботинкам, чтобы взрослый мог помогать ему, стоя сзади или сбоку. Необходимо продумать, как лучше разложить вещи и в каком порядке, чтобы ребенку не нужно было вставать за очередным предметом и возвращаться обратно.

То, что взрослый стоит позади ребенка, дает последнему ощущение, что он что-то делает сам, и в то же время рассчитывает на помощь взрослого в случае своей неудачи. Вначале взрослый действует руками ребенка, крепко их удерживая, затем постепенно ослабляет поддержку, будучи готовым оказать ее вновь, чтобы предупредить наступление аффективного «взрыва» из-за неуспеха.

Важно отмечать комментарием, что ребенок просто терпеливо ждет или помогает взрослому одеть себя, позволяет действовать «совместно с ним»: «Мы вместе одеваемся, ты

так мне помогаешь!» Затем руками ребенка взрослый, к примеру, начинает подтягивать колготки вверх и, по мере увеличения активности и самостоятельности ребенка в выполнении данного действия, освобождает его руки, лишь подталкивая их вверх. При этом ребенка следует хвалить за мельчайшие самостоятельные движения: «Ты сам одеваешься, сам подтянул чулок». Чтобы не происходило пресыщения похвалой, сохранялась ее ценность, желательно меньше хвалить за те действия, которые стали уже автоматическими, и переносить свое внимание на те операции, которые еще требуют освоения. Например, вначале близкие радуются и всячески поощряют ребенка, когда он с их помощью или самостоятельно просовывает руки в рукава, однако когда ребенок уже свободно делает это сам без напоминания, можно постепенно ограничиться ласковым похлопыванием по плечу или спокойным «Хорошо», а запас любимых поощрений оставить на процесс застегивания пуговиц. Со временем накапливается большой арсенал подкреплений (похвал, тактильных, пальчиковых и двигательных игр, песенок, игрушек, лакомств и т. п.), которые можно гибко использовать.

Необходимо тщательно продумать схему действий, чтобы повторялись одни и те же шаги при обучении навыку, и все взрослые могли учить ребенка одинаково. Прежде чем начать обучение, желательно познакомить с данной схемой родственников, проверить доступность всех необходимых материалов и определить последовательность действий. Например, при умывании надо найти удобное место для мыла, зубной щетки, проверить, какой рукой лучше держать щетку. Эти детали, не имеющие часто значения для нас или для обычных детей, могут оказаться критическими при обучении аутичного ребенка – моторно неловкого, с трудностями произвольного сосредоточения.

Когда ребенок освоит необходимые моторные навыки в целом, взрослый может занять более пассивную позицию, отступив в сторону, но не забывая радоваться его успеху и игнорируя неуспех. Многие аутичные дети резко отрицательно реагируют на слово «нет», которое часто произвольно вырывается у взрослого при неверном действии ребенка. Более продуктивный выход из этой ситуации состоит в том, что взрослый формулирует еще раз то, что ребенку нужно сделать, не фиксируясь на ошибке. Вообще многие специалисты считают, что при обучении бытовым навыкам важно предупреждать ошибку ребенка, направляя его по верному пути. Нередко отмечают быстро появляющуюся зависимость от словесной подсказки: ребенок, казалось бы, отлично зная последовательность действий, ждет инструкции, чтобы перейти к следующему шагу. Поэтому желательно максимально ограничить свою речь во время выполнения действий, которые должны в дальнейшем стать самостоятельными. В то же время, перед началом бывает важно напомнить ребенку, что он будет сейчас делать, а в конце подчеркнуть его достижения.

Некоторые операции, которые особенно трудны ребенку, например застегивание пуговиц, можно вставить в интересный для него игровой сюжет. Так, играя в поиски клада, ребенок сталкивается с необходимостью расстегнуть пуговицы на мешочке (помощь предоставляется здесь точно так же, как и в реальной бытовой ситуации). Или, если ребенок увлечен игрой с конструктором, материалы он может доставать также из мешочка с пуговицами, а потом убирать их обратно.

Не стоит пытаться научить ребенка всему сразу, лучше сначала сосредоточиться на одном, наиболее доступном ему навыке, лишь очень постепенно подключая его к наиболее простым операциям в других бытовых ситуациях. Близких не должно раздражать и огорчать то, что ребенку, казалось бы уже усвоившему необходимый навык, еще долго будет требоваться внешняя организация. Процесс освоения аутичным ребенком необходимых бытовых навыков является длительным и постепенным и требует большого терпения от взрослых.

Теперь рассмотрим некоторые наиболее типичные тяжелые бытовые проблемы, с которыми сталкиваются семьи аутичных детей.

Избирательность в еде. Часто родители аутичного ребенка встречаются с большими трудностями в связи с его чрезвычайной избирательностью в еде. Например, он может

отказываться от всего, кроме молока и печенья. Иногда причина кроется в нежелании или страхе попробовать новый продукт, или в неприятном впечатлении, связанном со вкусом, запахом, упаковкой и т. п. При этом речь может идти об уже знакомой и до того вроде бы принимаемой еде. В подобном случае можно попробовать незаметно подмешать новую еду к любимой ребенком пище и постепенно включить таким образом новый продукт в рацион. Однако в некоторых случаях аутичный ребенок распознает присутствие нежелаемого продукта даже в очень замаскированном виде и отказывается от еды. Заставить его есть в данной ситуации бывает невозможно. Предпочитаемую ребенком еду следует давать ему только за столом, всегда в определенное время. В промежутках между приемами пищи можно оставлять на столе или рядом с ребенком тарелку с той едой, которую вы хотели бы, чтобы он начал есть, и, ни на чем не настаивая, время от времени отведывать эту еду и угощать других.

Проблема еды непростая и требует от родителей большого терпения, но со временем рацион ребенка удастся расширить. Развиваясь и начиная активнее исследовать окружающий мир, ребенок постепенно начинает пробовать и новую пищу.

Развитие навыков опрятной еды. Это тоже порой становится отдельной проблемой. Ребенок может вообще не сидеть за едой: схватив кусок, он может уйти, бросить его по дороге. Детей, у которых проблема избирательности в еде не стоит так остро, можно начинать учить правилам поведения за столом. Для этого нужно сначала правильно организовать место. Должен быть подобран удобный по высоте стул. Перед ребенком ставится тарелка с едой и кладется ложка или вилка, а все посторонние предметы, а также общие блюда с привлекательной для ребенка пищей убираются или ставятся подальше. Нужно следить за правильным положением ложки в руке, оказывая ребенку необходимую помощь. Находиться при этом желательно сзади. В левую руку (если ребенок правша) можно вложить кусочек хлеба, который поможет набирать еду в ложку. Если ребенок вскакивает из-за стола с куском в руке, следует спокойно, но твердо усадить его на место, либо велеть, чтобы он положил кусок на стол. Не забывайте хвалить ребенка, когда он правильно сидит за столом: ему это может стоить больших усилий, которые должны быть вознаграждены.

Нередко ребенок испытывает трудности во время еды из-за своей повышенной брезгливости. Даже капелька супа на щеке или на одежде может стать источником неприятных ощущений. Эту проблему можно смягчить, если научить ребенка пользоваться салфеткой.

Одежда. С одеждой в семье аутичного ребенка связано множество проблем. Многие дети стараются снять с себя одежду при первой удобной возможности и дома предпочитают бегать вообще не одетыми и без обуви. Другие проявляют крайнюю стереотипность в выборе одежды, и ее сезонная смена, наоборот, сопряжена для них с огромными трудностями и бурным протестом. Различные неудобства в одежде, вроде узких воротов, крючков на штанах, тесных петель, тугих кнопок, разъезжающихся молний и т. п. превращают эпизоды переодеваний в мучительную пытку и для ребенка, и для родителей.

Некоторые из перечисленных трудностей связаны со сверхчувствительностью аутичного ребенка к прикосновению, теплу и множеству других тактильных раздражителей. Аутичному ребенку может казаться нестерпимо колючим свитер, вполне приятный для других, тесной и мешающей движениям рубашка, жаркими колготки. Эти особые требования приходится учитывать родителям аутичных детей. Важно, чтобы резинка в штанах не жала, ткань была легкой, без жестких, внутренних швов. В то же время, если ребенок обыкновенно ходит голым, то даже к удобной одежде он может не сразу привыкнуть. В таких случаях можно эмоционально обыграть предлагаемую одежду: прикрепить на рубашку картинку с любимым героем мультфильма или рассказать, что у его друга Винни-Пуха были такие же замечательные, красивые штаны, в которых так удобно всюду ползать, или чудесные непромокаемые сапоги, в которых так громко можно хлюпать по грязи и по лужам... Можно поделиться вечером с пришедшими с работы папой или бабушкой: «Какой у нас Сережа сегодня нарядный ходил!» Предметы одежды могут постепенно превратиться в «любимую,

родную рубашечку, шапку, уютный свитер для путешествий» и т. п.

С детьми, требующими стереотипа в одежде, бывает важно заранее начать обсуждать, что «скоро наступит весна, снег растает, станет тепло, люди снимут шапки, шубы, достанут из шкафа легкие куртки – сможешь найти мне папину весеннюю куртку, а то ему тяжело скоро будет в теплом пальто бегать? А вон и твоя весенняя курточка висит, пока не будем доставать, потом достанем?» Можно вместе порисовать, как все по-весеннему будут одеты и что станут делать. Можно отметить в календаре день, в который весна «сообщит нам», что пора менять куртку, а потом шапку, а потом сапоги.

Скорее всего протест ребенка после такой подготовки станет слабее и более формальным – «по привычке».

Магазин. Многие родители часто жалуются, что с ребенком невозможно стоять в очереди, что стоит маме отвернуться, как ребенок хватается что-нибудь с прилавка, залезает в чужие сумки, кричит и т. д.

Здесь, помимо проблем самого ребенка, родители сталкиваются с реакцией общества, которая часто усиливает имеющиеся проблемы. Мама тревожится и напрягается из-за отрицательного отношения окружающих к ее ребенку; последний же хорошо чувствует мамино настроение, и чаще всего, начинает вести себя еще хуже. В то же время, «неудобное» поведение нередко связано с вполне объективными причинами. Аутичному ребенку действительно трудно ждать в течение неопределенного времени, ему может быть душно, страшно в новом месте. Ему крайне сложно самому себя занять, и естественный выход, который он находит, – это усиление аутостимуляции или полевое поведение. Некоторые родители стараются, по возможности, избегать совместных с ребенком походов в магазин, предпочитают покупать в киосках, ходить в сопровождении второго взрослого, но реальная жизнь не позволяет полностью избежать подобных ситуаций. Важно поэтому, с одной стороны, помочь ребенку научиться ждать, найти способы переключать его внимание с «опасных» объектов на другие, а с другой – постараться найти допустимую форму общения с окружающими, нейтрализующую конфликтную ситуацию.

В данном случае также желательно обговорить с ребенком предварительно, куда вы идете, что необходимо купить на обед «для бабушки, для Сашеньки, для котенка и т. п., в какой магазин вы зайдете сначала, а потом заглянете к знакомой кассирше тете Кате». Какой-то ребенок явно откликнется на ваш комментарий, другой внешне не отреагирует, однако подобный «разговор» с опорой на знакомые образы может настроить его на принятие предстоящей ситуации, уменьшить тревогу, вызванную неопределенностью происходящего. Если ребенок склонен хватать товары с прилавков или скидывать их на пол, необходимо занять его внимание и руки. Можно обсуждать с ним, что мы сейчас покупаем, что мы из этого приготовим, и как папа удивится. Можно приберечь для этого случая булочку или яблоко: «Пока мама с продавцом поговорит, ты подкрепишься». Можно поручить держать сумку: «Ты держи, а я буду складывать, какой ты у меня помощник». В трудных случаях желательно поначалу иметь рядом другого человека, который помогал бы ребенку держать сумку.

В отношениях с окружающими людьми невозможно предложить родителям универсальную «программу». Можно только сказать, что попытки отругиваться и переходить в ответное наступление чаще всего приводят к обострению конфликта. Легче бывает найти понимание у людей, если, опередив конфликт, успеть сказать окружающим несколько слов, извинившись за возможные осложнения. Конечно, раздраженный, озлобленный чем-то человек может встретиться в любой ситуации, но в этом случае есть большая вероятность, что большинство людей отнесется к вам с пониманием.

Подготовка к обучению

Перед врачом, педагогом, логопедом, который консультирует или постоянно курирует семью с аутичным ребенком, всегда встает вопрос о возможности подготовить такого

ребенка к школе. Даже при более благоприятных вариантах синдрома, когда специалист видит интеллектуальную сохранность ребенка, всегда остаются сомнения в приемлемости его будущего поведения в школьных условиях. В случае более глубокого аутизма (первая или вторая группы) обычно возникают подозрения в интеллектуальной неполноценности ребенка. Нередко педагог после неоднократных неудачных попыток провести обследование интеллекта, при невозможности организовать внимание ребенка, невыполнении им простых инструкций, при почти полном отсутствии речи или наличии нескольких шаблонных фраз, диагностирует умственную отсталость тяжелой степени и объявляет родителям, что интеллект их ребенка «снижен», а сам он «необучаем». Между тем, знание специфики интеллектуального и эмоционального недоразвития при раннем детском аутизме и многолетний опыт коррекционной работы позволяют нам утверждать, что все дети с данным синдромом обучаемы и имеют предпосылки для дальнейшего интеллектуального развития. Отсутствие возможности обследовать интеллект сложного в поведении ребенка, недостаток его произвольного внимания не дают права говорить об умственной отсталости. При адекватной коррекционной работе, раннем ее начале, ребенок третьей, четвертой, а часто и второй групп может быть вовремя подготовлен к обучению по программе массовой школы. Даже наиболее глубоко аутичный, неговорящий ребенок первой группы в условиях специальной коррекции может не только освоить бытовые навыки и навыки самообслуживания, но и научиться читать и писать, получив, таким образом, новые возможности для коммуникации, для личностного развития.

Постараемся рассказать о той работе, которая, на наш взгляд, необходима для подготовки аутичного ребенка к обучению, т. е. о том, как способствовать его дальнейшему интеллектуальному развитию, и о том, как организовать, сформировать его «учебное поведение».

Организация занятий

Формирование учебного поведения аутичного ребенка зависит от успешности работы по его эмоциональному развитию, по развитию его способности к контакту, освоению им навыков социального взаимодействия. Поэтому те виды коррекционной работы, которые описаны в предыдущем разделе, всегда предваряют работу по организации аутичного ребенка в специальной учебной деятельности.

В наших современных условиях огромного дефицита квалифицированной помощи аутичным детям неважно, какой специалист возьмет на себя особую работу по эмоциональному развитию аутичного ребенка и налаживанию для него лечебного режима в семье, – это может быть и педагог, и психолог, и логопед. Мы знаем случаи, когда педагоги без специального дефектологического образования успешно проводили подобную подготовительную работу, когда логопеды ухитрялись «вытянуть» речь и зафиксировать некоторые навыки у детей первой группы.

Как мы уже отмечали, если педагог установил эмоциональный контакт с ребенком, если появились эмоционально насыщенные формы такого контакта в игре, рисовании, чтении, если усилия педагога поддерживают родители, выполняя требования специального лечебного режима и проводя необходимые занятия, – то можно приступать к развитию навыков взаимодействия ребенка и взрослого в более формальной учебной ситуации. Прежде всего необходимо, чтобы занятия проводились в определенном месте или отдельной комнате в специально отведенное время. Такая пространственно-временная «разметка» помогает формированию у ребенка учебного стереотипа. Он постепенно привыкает к тому, что в комнате, где он играет, есть специальный стол, за которым не развлекаются, а занимаются; или, если комнат несколько, – что есть особая комната для игры; кухня или столовая – для еды, и учебная комната – для занятий.

Место для занятий должно быть организовано так, чтобы ничто не отвлекало ребенка, чтобы его зрительное поле было максимально организовано. Поэтому целесообразно, чтобы

педагог и ребенок, садясь за учебный стол, оказывались лицом к стене, а не к комнате, заполненной игрушками и пособиями, и не к двери, которую кто-то может приоткрыть и этим помешать занятию. На самом столе должно находиться только то, что понадобится для выполнения одного задания, для проведения одного конкретного занятия. Остальные материалы педагог может держать под рукой на полке или в ящике, но вне зрительного поля ребенка, и доставать их по мере необходимости, а предыдущие убирать. Позже это может стать обязанностью самого ребенка: у него появятся отдельные коробки, где хранятся материалы для разных занятий; эти материалы он будет последовательно доставать, использовать, а затем убирать.

Ребенок должен привыкнуть к тому, что занятия всегда проводятся в одно и то же время. При этом обычно он четко усваивает последовательность, которую ему предлагает взрослый, например «занятие – еда – игра».

По содержанию занятие на первых порах может быть продолжением игры. Ведь, усадив ребенка за стол, мы далеко не всегда можем рассчитывать на его произвольное сосредоточение; поэтому исходно мы предлагаем ему какие-либо заведомо приятные виды занятий: выкладывание мозаики, пазлов; кубики, которые можно группировать по цвету; краски или фломастеры, которыми можно рисовать «дорожки», «лужи», просто закрашивать определенную плоскость; глину или пластилин, которые можно размазать по дощечке или скатать в «колобок»; ножницы и цветную бумагу, которую можно резать на полоски; конструктор такого вида, который любит ребенок, и т. п. Требования к организованности, произвольному сосредоточению ребенка пока что совсем не предъявляются, так как мы преследуем следующие цели:

- сформировать положительную эмоциональную установку ребенка по отношению к занятиям. Если мы сразу же начнем задавать вопросы и требовать организованных произвольных действий, то, скорее всего, сформируем стойкий негативизм в отношении обучения;

- зафиксировать, отметить время и место занятия, что служит основой стереотипа учебного поведения;

- постепенно закрепить определенную последовательность действий по подготовке к занятию (достать необходимые материалы с полки или из рюкзака, разложить их определенным образом) и действий, связанных с завершением занятия (например, положить рисунок на просушку, помыть кисточки, убрать карандаши в коробку).

Занятие может продолжаться несколько минут, причем в конце педагог обязательно говорит о том, что ребенок «хорошо позанимался» и «выполнил задание», что он вел себя как «хороший, умный ученик». Этим мы добиваемся постепенного освоения ребенком роли ученика, школьника.

Мы не случайно так подробно останавливаемся на самой форме занятия, на оформлении учебного поведения ребенка. Эти простые, на первый взгляд, мероприятия приобретают в случае раннего детского аутизма особое значение и даются аутичному ребенку иногда труднее, чем собственно учебные навыки (чтение, счет, письмо).

Что касается содержательной стороны занятия, то начинаем мы, как уже упоминалось, с той деятельности, которую любит ребенок, которая доставляет ему приятные сенсорные ощущения, т. е. всегда исходно ориентируемся на его интересы и пристрастия. При этом мы не даем ему никакого задания, а позволяем делать с предложенным материалом то, что он хочет. Для дальнейшего развития взаимодействия с ребенком, уже в русле учебного стереотипа, мы, так же как в игре, специально комментируем его действия, придавая им определенный смысл. Например, если ребенок пробует краски, смешивая их на листе, то это «лужи» или «тучи», и рядом можно подрисовать чьи-то «мокрые следы» или «дождик»; если он нарезал бумагу на мелкие кусочки, то мы приговариваем, что это будут «листочки на дереве, которое мы нарисуем» или «салют». В самом комментарии, как видим, заложена возможность совместного развития этой деятельности.

Если ребенок принимает тот смысл, который мы придаем его действиям, то наши с ним

занятия будут должным образом развиваться, мы сможем вносить необходимые дополнения, наше взаимодействие с ребенком будет проходить по тому сюжету, который мы выберем. Например, мы будем строить дом с забором из кубиков или конструктора такой же, как дача, на которой ребенок провел лето; делать из пластилина грядки; сажать овощи (из мозаики, пластилина) и постепенно добавлять детали: колодец, собаку и т. д. Сюжетное развитие мы используем также в рисовании, аппликации. С ребенком, у которого нет особого пристрастия к буквам и цифрам, удобнее начать обучение с тех занятий, которые он уже начал осваивать в игре: с рисования, лепки, конструирования.

На начальной стадии формирования стереотипа учебного поведения не надо пытаться делать занятия разнообразными по содержанию. Не стоит разбрасываться, всякий раз предлагая ребенку что-то новое, и убеждаясь вновь и вновь, что его внимание на новой деятельности удерживается очень недолго. Напротив, если ребенку понравилось какое-то занятие, если он принял ваш комментарий, то на последующих уроках надо опять начинать «от печки», с привычного занятия, внося в него разнообразие за счет новых деталей.

Понравившиеся виды деятельности даются ребенку в качестве заданий, причем всегда в определенной последовательности, к которой он привыкает; например, сначала рисуем, потом подписываем все на рисунке, затем гимнастика для пальчиков и, напоследок, счет.

Описанные нами необходимые меры по развитию взаимодействия со взрослым и особенности организации занятий актуальны по отношению к детям с любым вариантом аутизма. Для подготовки аутичного ребенка к обучению необходимы разные занятия: развитие крупной и мелкой моторики, произвольного внимания и памяти; особенно много приходится заниматься формированием речи. Но, независимо от конкретной учебной цели, всегда следует учитывать описанные в этой главе принципы организации занятий.

Общее развитие моторики: занятия физкультурой

Трудности аутичного ребенка, в том числе и его обучения, во многом обусловлены дефицитом или неправильным распределением психофизического тонуса. Такому ребенку необходимы специальные занятия по моторному развитию или хотя бы включение эпизодов таких занятий в игру. В игровой комнате поэтому всегда должен присутствовать спортивный комплекс, горка, мячи разных размеров, могут быть и специальные спортивные снаряды.

Тренер, который работает с ребенком, может подобрать упражнения в соответствии с его индивидуальными проблемами: гипер– или гипотонусом, недостаточной координацией движений, неумением держать равновесие и т. п. Однако в случае раннего детского аутизма основной целью занятий по моторному развитию становится формирование способности ребенка к произвольной организации движений собственного тела. Мы видим большую разницу в моторных возможностях аутичного ребенка при произвольном движении – и при упражнении, когда необходимо сознательное управление своим телом. Помочь ему развить эту способность можно с помощью четырех основных приемов, которые мы используем и в работе по развитию других его способностей:

– во-первых, необходимо четкое планирование и постепенное формирование стереотипа занятия (т. е. ребенок сначала катается с горки, потом учится попадать мячом в цель и т. д., зная при этом время или количество упражнений каждого вида);

– во-вторых, каждое упражнение обыгрывается, привязывается, по возможности, к интересам и пристрастиям ребенка. Так, например, влечение к темноте можно использовать, чтобы заставить его проползти через специальный матерчатый туннель; пристрастие к счету, цифрам реализуется в начислении баллов за каждое задание по специальной шкале, которую может придумать сам ребенок; а его интерес к перечислению знакомых остановок, станций метро может помочь переводить его от одного упражнения, одного спортивного снаряда к другому («Приехали на новую станцию»);

– в-третьих, занятие легче проводить, когда все его элементы связаны единым сюжетом, например разыгрывается «путешествие» или «спортивное соревнование»;

– в-четвертых, используется такой понятный прием, как правильно выбранное положительное подкрепление: «честно заработанное» яблоко или печенье, баллы или очки, «победа» над воображаемым соперником (роль которого может сыграть игрушка) и, наконец, просто эмоциональное поощрение тренера, мамы. Из этого набора мы выбираем наиболее значимое для ребенка.

Аутичному ребенку, как и любому другому, необходимы постоянные физические нагрузки для поддержания психофизического тонуса, снятия эмоционального напряжения. Очень хорошо, если наряду со специальными занятиями физкультурой ребенок будет еще просто заниматься спортом. Родители такого ребенка, выбирая вид спортивных занятий, должны изначально учитывать его трудности во взаимодействии с детьми и в выполнении сложной последовательности произвольных движений. Поэтому для начала стоит выбрать такие элементы легкой атлетики, как бег, лыжи, силовые упражнения (отжимания и т. п.). Очень хорошо, если ребенок получит возможность посещать бассейн вместе с родителями или заниматься в бассейне в маленькой группе под руководством тренера, учитывающего его сложности. В младшем подростковом возрасте тех ребят, которые уже имеют некоторую физическую подготовку, можно учить играть в футбол (конечно, начиная в небольшой компании знакомых детей и взрослых), отрабатывая при этом их навыки группового взаимодействия.

Развитие мелкой моторики

Сложность произвольного распределения мышечного тонуса сказывается и на ручной моторике аутичного ребенка. Здесь мы можем порой наблюдать необыкновенную ловкость произвольных движений, когда, например, 2–3-летний ребенок быстро и аккуратно перелистывает страницы книжки, ребенок постарше – легко собирает сложные пазлы или узоры из мозаики. Но тот же ребенок становится удивительно неловким, когда ему надо сделать что-то по просьбе взрослого. Если мы пытаемся чему-то научить аутичного ребенка, например, начинаем заниматься рисованием, его рука может стать настолько вялой, атоничной, что не удерживает карандаш или кисть, или, наоборот, с такой силой нажимает на карандаш, что на бумаге вместо рисунка получается дыра; если занимаемся лепкой, то оказывается, что ребенок не может самостоятельно скатать шарик или «колбаску», и т. п. Поэтому основная наша помощь состоит в передаче ему моторного стереотипа действия, движения, т. е., попросту говоря, мы манипулируем руками ребенка: вкладываем кисточку или карандаш в его руку и ею рисуем или пишем; поддерживаем и направляем обе его руки на занятии лепкой, аппликацией и т. п.

Этот вид помощи является наиболее адекватным и из-за характерных для аутичных детей сложностей произвольного сосредоточения, которые в начале занятий делают, чаще всего, невозможным выполнение ими задания по образцу, по подражанию. В дальнейшем, по мере того как прогрессирует произвольное внимание ребенка и становятся более уверенными его движения, мы уменьшаем физическую поддержку его руки: не держим кисть, не водим всей рукой, а, например, только поддерживаем локоть.

Иногда в процессе отработки графических навыков ребенку уже не нужна физическая поддержка, но он требует, чтобы его локоть держали или просто дотронулись до него для того, чтобы он мог «включиться» и начать выполнять задание.

Можно использовать любые традиционные формы работы для развития мелкой моторики: гимнастику и специальные игры для пальчиков; лепку, рисование, вырезание из бумаги и аппликацию; нанизывание бус и вышивание по проколам, предварительно сделанным по контуру рисунка, нанесенного на картон; конструирование и др. Естественно, что при этом мы учитываем состояние ребенка и никогда не даем ему иглу или ножницы, если он расторможен, возбужден или агрессивен; не работаем с пластилином и красками, если ребенок все тянет в рот...

Мы должны помнить об условиях, которые необходимо выполнять, чтобы занятия

были результативными:

– всегда сначала следует ориентироваться на интересы и пристрастия ребенка, пытаться обыграть, придать эмоциональный смысл тому, что мы делаем. Например, мы рисуем «дорогу, по которой доктор Айболит идет к своим зверям», когда учим ребенка проводить прямую линию и «следы Айболита на дороге», когда обучаем его наносить кисточкой отдельные мазки. С мальчиком, у которого было особое пристрастие к деревьям, мы начинали с рисования и лепки его любимых дубов, перешли затем и к изображению других пород деревьев, составлению их каталога;

– по возможности надо использовать сюжетный комментарий, что помогает более длительное время удерживать внимание ребенка на задании. Например, одна мама сопровождала специальные упражнения для пальчиков сказкой о том, как «пальчики вышли из домика, открыв замок (при этом ребенок с маминной помощью делал „домик“ и „замок“ из пальчиков), пошли по дорожке к реке и сели в лодку (ребенок вместе с мамой делал лодочку из пальцев)» и т. д.;

– обязательно нужно эмоционально поощрять ребенка, говорить, что с каждым разом у него получается все лучше, ставить его работу «на выставку, чтобы все полюбовались» или дарить ее маме.

Развитие внимания, восприятия, памяти

О развитии внимания мы уже писали, обсуждая особенности организации занятий и способы развития взаимодействия аутичного ребенка со взрослым. Подчеркнем еще раз, что на каждом занятии, игровом или учебном, спортивном или музыкальном, следует «работать на внимание» аутичного ребенка, т. е. развивать его способность к произвольному сосредоточению и все более длительному удержанию внимания на совместной со взрослым деятельности.

Эту работу на «объединение внимания» со взрослым мы начинаем, используя любые моменты, когда ребенок непроизвольно обращает на что-то внимание. Мы прибегаем к приятной для него сенсорной стимуляции или же «подключаемся» к его аутоstimуляции, эмоционально комментируем наши совместные действия (например, даем ему возможность брызгать водой или краской на лист бумаги и говорим, что это «дождь»; крутим волчок, приговаривая: «Полетел, полетел вертолет» и т. п.).

Когда мы эмоционально комментируем все действия ребенка, включая аутоstimуляцию, то одна из целей, которую мы при этом преследуем, – сосредоточить внимание ребенка на том, что он делает. Стремясь представить его действия осмысленными, придать им цель, мы стараемся разрушить сложившийся у него стереотип аутоstimуляции. Например, когда ребенок беспрестанно открывает и закрывает дверь или щелкает выключателем, взрослый приговаривает: «Какой ты хороший мастер, все проверяешь: и как работает выключатель, и как дверь закрывается. Проверь еще раз, пожалуйста».

Мы всегда стараемся использовать непроизвольное внимание ребенка. Когда он смотрит в окно, мы комментируем то, что происходит за окном; когда он разглядывает картинку в книжке, мы фиксируем наше с ним общее внимание на картинке, эмоционально комментируя то, что на ней изображено.

И в игре, и при попытках обучения ребенка, занимаясь с ним за столом, мы исходно ориентируемся на его непроизвольное внимание, добиваясь фиксации, объединения нашего и его внимания на одной и той же деятельности. Добившись этого с помощью приятной для ребенка сенсорной стимуляции и подходящего эмоционального комментария, мы пытаемся «растянуть» время совместного занятия. В этом нам помогают: а) организация стереотипа учебного занятия, о которой мы писали в начале раздела; б) сюжет. Введение сюжета, игрового сюжетного комментария помогают продлить время занятия, способствуют продлению времени, в течение которого внимание ребенка сосредоточено на занятии. Если мы не просто строим домик из конструктора, а при этом приговариваем, что «в нем будет

жить маленькая собачка, там ей будет тепло и уютно, мы сделаем ей подстилку и положим в домик, слепим чашку для воды и миску для еды, у нее появятся маленькие щенки» и т. д., то мы можем добиться более длительного сосредоточения ребенка на занятии, осмысления им задания. Конечно, сюжет не складывается за одно занятие – надо не торопясь возвращаться к отработанному эпизоду, раз за разом добавляя в него новые детали.

Наличие сюжета способствует развитию внимания ребенка; ориентация на его интересы, эмоциональное обыгрывание деталей сюжета дают нам возможность совместной деятельности. На последующих занятиях, когда ребенок сам требует начать уже знакомую совместную со взрослым деятельность или начинает ее сам, он делает это абсолютно осознанно. Так постепенно отрабатывается произвольное внимание ребенка, что позволяет формировать его произвольное поведение в целом.

Однако подчеркнем еще раз, что практически любое обучающее занятие с ребенком должно ориентироваться, в первую очередь, на возможности его произвольного внимания. Если мы с самого начала будем добиваться от него выполнения нашей инструкции – даже очень простой, но требующей его произвольного сосредоточения, – или задавать прямые вопросы, также требующие его произвольного внимания, мы, скорее всего, сформируем стойкий негативизм ребенка по отношению к занятиям, так как произвольно сосредоточиться для него очень сложно. Напротив, мы сможем достаточно быстро продвигаться в освоении любых навыков, сможем многому научить аутичного ребенка, ориентируясь на его произвольное внимание; функция же произвольности будет постепенно отрабатываться на занятиях.

При подготовке ребенка к обучению в школе необходимо уделить внимание развитию произвольности его восприятия и памяти. Мы помним, что у аутичного ребенка всегда имеются предпосылки развития этих функций. Более того, часто такие дети обладают способностью к моментальному восприятию и запоминанию сложных объектов и конструкций (так, например, известен случай, когда неговорящий аутичный мальчик, единственный раз в жизни увидев Эйфелеву башню, затем нарисовал ее по памяти во всех подробностях); они запоминают длинные стихотворные тексты, а затем цитируют их «километрами»; могут удивить родителей воспоминаниями о событии многолетней давности, на которое ребенок, как казалось, не обратил в то время никакого внимания. Однако при этом родители часто жалуются, что ребенок не может по их просьбе опознать и назвать простой предмет или его изображение на картинке, что «чему его ни учишь, он на следующий день уже ничего не помнит».

Таким образом, очевидно, что мы имеем дело с хорошей произвольной памятью, произвольным восприятием – и сложностями произвольной организации восприятия и запоминания.

Педагогу, работающему с аутичным ребенком, приходится учитывать, что даже самая простая информация им зачастую не воспринимается и не запоминается, если она специально не обыграна, не привязана по смыслу к тому, чем он интересуется. Например, в зависимости от того, сосредоточен ли его интерес на насекомых или на автомобилях, первыми словами, которые он прочитает, могут быть названия бабочек или марок машин. Если у ребенка пристрастие к цифрам (он играет с цифрами, пишет их, говорит о них), но при этом невозможно перейти к счету, к задачам, то можно попробовать с помощью комментария «оживить» цифры, рассказывая ребенку про «семью» цифр, про то, какой у каждой из них характер, как они ходят друг к другу в гости и т. п.

Если мы работаем над развитием знаний ребенка об окружающем мире, надо учитывать, что информация о форме, цвете, размере предметов, о различного рода классификациях, типах, видах объектов, существ и явлений природы, о различных схемах, т. е. информация, организованная по какому-то формальному признаку, воспринимается и запоминается аутичными детьми достаточно легко, часто становясь предметом особого пристрастия. Гораздо сложнее донести информацию, к примеру, о том, как устроена жизнь в семье, как относятся друг к другу родные и близкие люди, как они заботятся друг о друге,

почему есть правила, которые необходимо выполнять, и т. п. Для этого можно рисовать ребенку истории о нем и его семье, о том, что он делал, когда был совсем маленьким; можно героем такого рассказа сделать не самого ребенка, а его любимый персонаж (Незнайку, щенка, компрессор и др.). Главное – помочь аутичному ребенку научиться воспринимать и запоминать не только отдельные свойства объектов, схемы, категории, но и временные последовательности событий, их смысловую связь, обусловленность человеческими отношениями (на этой работе мы подробнее остановимся в следующем разделе).

Можно сказать, что аутичному ребенку не нужны специальные занятия по развитию восприятия и памяти. Но, подобно тому, как на каждом занятии мы постепенно вырабатываем произвольное внимание ребенка, точно так же и фактически теми же способами мы формируем произвольность, осознанность восприятия, запоминания и воспроизведения информации. Этой цели, как мы уже сказали, служит следующее:

- материалы и сами задания подбираются в соответствии с интересами и пристрастиями ребенка;
- используется эмоционально-смысловой комментарий;
- этот комментарий, по возможности, должен быть сюжетным;
- последовательность видов деятельности в ходе каждого занятия должна быть строго определенной.

Развитие речи

У аутичных детей наблюдается широкий спектр речевых расстройств, и нет ни одной семьи, которая, обращаясь за помощью к специалистам, не задавала бы вопросов по поводу речевых сложностей своего ребенка. Напомним, что основные симптомы задержки и искажения речевого развития различаются в зависимости от группы аутизма.

Так, у детей **первой группы** мы наблюдаем почти полное отсутствие внешней речи. Редкие слова или короткие фразы, произнесенные ребенком на высоте аффекта, позволяют предположить, что он понимает речь хотя бы частично.

Для речи детей **второй группы** характерны эхоталии, есть также небольшой набор стереотипных коротких фраз, либо полученных ребенком в какой-то аффективной ситуации («Лампа упала! Лампа взорвалась!» – повторял один мальчик всегда, когда волновался, так как на его глазах ярко вспыхнула и разбилась перегоревшая лампа), либо представляющих собой цитаты из любимых книг, которыми ребенок может комментировать реальную ситуацию («Что же бедному зайчику делать?» – всякий раз говорит другой мальчик в затруднительной ситуации, вспоминая «Заячью избушку»). У детей второй группы есть стереотипные просьбы и обращения, в которых глагол используется в инфинитиве («Чай пить», «Дать колбаски»), а о себе ребенок говорит во втором или третьем лице («Миша пойдет гулять»). Но часто такие дети предпочитают обращаться и просить не обычным образом, а криком или просто стремятся подвести взрослого к нужному месту и ткнуть его руку в интересующий их предмет. В речи таких детей нет развернутых фраз (за исключением цитат), нет пересказа, даже короткого.

Дети **третьей группы**, напротив, обладают развернутой литературной речью, но при этом почти не способны к диалогу, не слышат собеседника, ожесточенно цитируя целые страницы любимых книг или рассуждая на излюбленную тему. При этом характерны нарушения произнесения: так, если речь ребенка второй группы четкая, скандированная, с жесткой, напряженной интонацией, то ребенок третьей группы часто говорит смазанно, торопливо, нечетко, иногда заменяя некоторые звуки; своеобразная интонация может не соответствовать смыслу произносимого текста.

У ребенка **четвертой группы** мы встречаемся с тихой, нечеткой речью и снова сталкиваемся с эхоталиями, иногда отсроченными во времени. Такой ребенок просит и обращается, как правило, с помощью речи, но пересказ для него труден. Часто создается впечатление, что он не понимает простую инструкцию, и в то же время мы видим его

моментальную живую реакцию на сложный сказочный образ, на какую-то эмоционально задевшую его ситуацию.

При всей разнице проявления речевых нарушений у детей с разными вариантами синдрома мы у них всех встречаем недостаточность понимания, осмысления речи, связанную с нарушением коммуникации. Поэтому необходимой, общей для всех групп, частью работы по развитию речи является формирование ее понимания.

Развитие понимания речи

Эта работа при раннем детском аутизме имеет свою специфику и отличается от тех приемов, которые используют в работе с детьми с сенсорной алалией или умственной отсталостью.

Дело в том, что у аутичного ребенка восприятие речи, соотнесение звука, слова с объектом, понимание смысла сказанного и происходящего вокруг в принципе не нарушено. Это подтверждается многими наблюдениями: возможностью редкого, но адекватного смыслового комментария ситуации (даже ребенком первой или второй группы); его воспоминаниями о событиях многолетней давности (об этом рассказывают многие родители), на которые он, как казалось, не обращал внимания, – в частности, воспоминаниями, связанными с тем, что говорили о нем тогда взрослые; частой адекватной реакцией ребенка на наш эмоциональный комментарий его действий, тем, как он подхватывает понравившийся ему игровой эпизод, запоминает его и требует его повторения на следующем занятии.

Даже в поведении неговорящего ребенка, который, как кажется, не реагирует на речь, не выполняет речевую инструкцию, может обнаружиться, что он учитывает сказанное другими людьми (например, начинает прятать обувь матери после того, как взрослые говорили при нем о том, что маме придется уехать на несколько дней).

Таким образом, произвольные реакции ребенка свидетельствуют, что он способен понимать речь и происходящее вокруг в том случае, если это попало в зону его произвольного внимания. Видимо, и здесь основная трудность аутичного ребенка лежит не в области понимания речи, а в сфере произвольности: произвольной организации своего внимания и поведения в соответствии с тем, что он слышит, произвольной организации собственной речевой реакции. Эта сложность становится более понятной, когда мы видим, насколько в течение всего дня аутичный ребенок погружен в аутостимуляцию, как трудно вывести его из состояния поглощенности собственными ощущениями, внести «посторонний» смысл в его стереотипные занятия.

Тем не менее, внесение эмоционального смысла в жизнь аутичного ребенка, в то, что он делает, и в то, что чувствует, – единственный адекватный путь для того, чтобы добиться его включенности в реальность, осознания происходящего вокруг и, следовательно, понимания им речи. Этого мы достигаем с помощью специального **эмоционально-смыслового комментария**, который должен сопровождать ребенка в течение всего дня, являясь необходимым элементом занятий.

Уточним, что же мы понимаем под эмоционально-смысловым комментарием. Это такой комментарий, который позволяет нам «поймать» внимание ребенка, сосредоточить его на чем-то для того, чтобы добиться осмысления происходящего, осознания сказанного. Поэтому эмоционально-смысловой комментарий должен:

1) быть обязательно привязанным к опыту ребенка, к тому, что он знает, видел, на чем останавливалось его внимание. Например, если родители рисуют с ним вместе, то весь рисунок может быть построен на воспоминаниях о лете, о даче, о том, как купались в реке. При этом важно проговаривать эмоционально окрашенные детали: «Сейчас нарисуем куст смородины с красными ягодами, – помнишь, как летом на даче ты рвал с куста ягодки и ел их?»;

2) вносить смысл даже во внешне бессмысленную активность ребенка, в его

аутостимуляцию. Так, если малыш раскачивается, сидя на диване, мы приговариваем в такт его движениям: «Тук-тук, стучат колеса, поехали, поехали на поезде»; если ребенок включает и выключает свет, мы говорим, что он, «как мастер», проверяет, хорошо ли работает выключатель и горит лампа и т. п.;

3) расставить положительные «эмоциональные акценты» в окружающем, фиксируясь на приятных для ребенка ощущениях и сглаживая, по возможности, неприятные. Например, если ребенок смотрит в окно, мы начинаем комментировать то, на что упал его взгляд: «Как красиво падает снег в свете фонаря! Как стемнело и всюду зажглись огни!» Если он пьет чай, приговариваем, что «чай сладенький, как раз, как ты любишь; а как здорово ты хрустишь печеньем – совсем как мышонок»;

4) прояснять причинно-следственные связи, давать ребенку представление об устройстве предметов и сути явлений. Это помогает преодолевать страхи, бороться со стереотипными влечениями. Например, когда ребенок напряженно, с испугом прислушивается к шуму водопроводных труб, мы начинаем рассказывать ему о том, как по ним бежит вода, что она попадает к нам из реки, что потом вода проходит долгий путь по трубам, проложенным под землей, и т. д. В ходе рассуждений мы замечаем, как пропадает напряжение ребенка, вызванное страхом, как он начинает заинтересованно слушать, поглядывая на взрослого.

Ребенок, который на прогулке всегда тянет маму на стройку, где работает компрессор, потом с интересом наблюдает, как мы рисуем эту машину, слушает, как объясняем, для чего нужен компрессор, какой он полезный, хотя и очень шумный, рассуждаем о том, какие еще машины нужны, чтобы построить дом. Таким образом, нам удается отступить от сверхценного интереса ребенка, внести смысл в те впечатления, которые раньше были связаны только с очень громким шумом, производимым этой машиной;

5) передавать смысл житейских событий, их зависимость друг от друга и от человеческих отношений, от социальных правил. Например, мама говорит своему малышу: «Сейчас мы с тобой уберем игрушки, а бабушка придет и похвалит нас, скажет: „Какая чистота!“ или: „Мы с тобой потерпим, не будем есть пирог, пока все гости не собрались, чтобы всем вместе сесть за стол... ну, разве что, маленький кусочек, чтобы проверить, хорошо ли он испекся“»;

6) давать аутичному ребенку представление о человеческих эмоциях, чувствах, отношениях, которые он обычно не может понять, воспринять непосредственно. В первую очередь следует комментировать чувства и ощущения самого ребенка, всякий раз накладывая словесную формулу на его аффективные реакции. Например, если ребенок, придя на занятия после перерыва, снова видит знакомых взрослых и детей, он может прийти в состояние возбуждения, начать прыгать, кричать. Мы тут же начинаем приговаривать, обнимая его: как он рад, как ему весело, как все мы тоже очень рады видеть его после разлуки, но что «пора поскорее заняться нашими делами», – и включаем ребенка в привычный ритм занятий.

Обозначать словом надо и непонятные аутичному ребенку, иногда даже пугающие его, эмоциональные реакции других людей: «Что же этот мальчик в коляске так плачет? – Понимаешь, он еще совсем малыш, может быть, хочет есть или спать, вот и капризничает». Важно, чтобы близкие люди рассказывали ребенку о том, как они относятся друг к другу, как друг о друге заботятся: «Что же нашего папочки любимого нет так долго? Наверное, задерживается на работе, придет поздно, а мы ему сразу согреем ужин, нальем чаю, расскажем что-нибудь хорошее». Позже нужно будет проговаривать с ребенком отношения между героями книг, «сплетничать» о знакомых людях, о том, какой у каждого из них характер;

7) быть не слишком простым и односложным. Напротив, лучше, чтобы он был как можно более развернутым и подробным. Иногда считают, что если аутичный ребенок не реагирует на простую инструкцию, значит, он не в состоянии ее понять; и уж тем более не в состоянии понять более развернутый текст. Но сложности таких детей лежат, как мы уже

пытались показать, не в области понимания речи, а в области произвольной самоорганизации. Большую часть информации аутичный ребенок получает при непроизвольном внимании, без произвольного сосредоточения; поэтому, даже если кажется, что он не «включен» и не слушает, комментировать происходящее все же стоит.

Комментарий должен быть неторопливым, и, так как реакция ребенка может быть отсроченной, надо оставлять ему паузы, промежутки, в которые он мог бы отозваться – хотя бы эхоталией.

Использовать эмоционально-смысловой комментарий в игре и занятиях с ребенком мы начинаем, обсуждая отдельные эпизоды, связывая их с каким-то понятным ребенку эмоциональным образом. Например, когда он выстраивает на столе длинные ряды из кубиков, мы говорим, что «получился длинный-длинный поезд, он поедет на море, повезет маму с сыном быстро-быстро». Или, когда он рассыпает мозаику, мы начинаем втыкать ее, сортируя по цвету, в загрунтованную пластилином доску, приговаривая, что «это огород, как у тебя на даче: вот грядка моркови, вот капуста, вот свекла, вот лук растет».

Далее начинается важная работа по смысловому увязыванию этих отдельных эпизодов, с тем чтобы сделать внимание ребенка более продолжительным и научить его понимать логические связи между событиями, отношения между людьми. Например, мы рисуем, как мальчик ехал в троллейбусе: «Тут одна штанга соскочила, водитель попытался исправить – не получилось. Пришлось вызывать ремонтную бригаду» и т. д.

Таким образом, существенный прогресс в понимании ребенком происходящего вокруг и в понимании речи происходит в тот момент, когда он оказывается в состоянии уловить уже не только смысл отдельного эпизода, отдельной ситуации, но и нескольких последовательных событий, связанных в сюжет. Это – необходимая основа отработки у ребенка способности к самостоятельному последовательному пересказу.

Работа по эпизодическому, а затем и сюжетному комментированию должна проводиться не только на игровых и учебных занятиях. Она является необходимым элементом лечебного режима для аутичного ребенка.

Родителям дается задание комментировать, по возможности, все происходящее с ребенком в течение дня, отмечая приятные эмоциональные детали, обязательно включая в комментарий отношения, чувства других людей и самого ребенка, социальные правила. Так, поводом для сюжетного комментирования могут стать случайные впечатления от того, что мы видим на прогулке: «Куда так торопится этот человек? Наверное, домой, к своим детишкам. Они ждут его, скучают, он, может быть, обещал принести им что-то вкусное или какую-то игрушку... Интересно, как они будут встречать своего папу, что ему скажут?» Дома нужно обсудить все, что связано с текущими делами, и то, «почему папа вчера вечером так мало с нами разговаривал, – наверное, очень устал на работе», и как мы к нему относимся, и как мы будем в выходные дни встречать гостей, чем их угощать и т. п. Одновременно, если ребенок сам выведет нас на разговор о каком-то неприятном для него впечатлении или событии, мы обязательно прокомментируем этот эпизод, спокойно объясняя ребенку, что именно произошло, что мы чувствовали и как в дальнейшем избежать такой неприятности («Кричал на остановке? Да, помню, тебе, наверное, очень не хотелось терпеть, ждать автобуса, но, ничего не поделаешь, у него свое расписание. Мы с тобой теперь примерно знаем, в какое время он приходит, – постараемся приходиться к этому моменту»).

Обязательно нужно утром или вечером перед сном «проговорить» весь день ребенка, расставляя эмоциональные акценты: «Давай вспомним, как мы с тобой хорошо день провели», или: «Подумаем, что мы сегодня будем делать, что нам нужно успеть». Этот ритуал не только дает ребенку возможность понять смысл и последовательность житейских событий, но и развивает его «внутреннюю речь», помогая усваивать план рассказа, пересказа событий. Поэтому, разглядывая фотографии в семейном альбоме, необходимо напоминать ребенку и о том, что было прошлым летом, и о том, что было, когда он был совсем маленьким, – выстраивая таким образом с помощью речи сюжет его жизни.

Итак, для формирования у аутичного ребенка способности понимать речь мы переходим от комментирования деталей, ощущений, ситуаций к сюжетному рассказу. Естественно, что, в первую очередь, ребенку необходимы рассказы о нем самом, и именно на таких рассказах его легче всего сосредоточить.

Очень помогает в этой работе сюжетное рисование. Когда мы, рассказывая ребенку о нем самом, начинаем, одновременно, рисовать то, о чем говорим, то можем быть уверены, что это привлечет его внимание. Родители часто жалуются, что ребенок не проявляет интереса к книгам, не слушает сказки, не смотрит на картинки в книжке. Но если мама сама начнет рисовать своего сына (техника исполнения при этом совершенно не имеет значения) и рассказывать, как он собирался на прогулку, какую куртку надел, как побежал кататься с горки, то ребенок непременно обратит внимание на рисунок. Он может выслушать всю историю до конца, глядя, как события развиваются перед ним на рисунке, а может время от времени уходить, погружаясь ненадолго в свои занятия, а затем снова возвращаться и продолжать слушать и смотреть на то, что мама для него рисует.

Подчеркнем, что эта работа не преследует цели развития графических навыков, что не надо заставлять рисовать что-то его самого – пусть он подрисовывает или раскрашивает только тогда, когда сам захочет. Главная наша цель – сосредоточить его внимание на развитии событий, добиться, чтобы он слушал и понимал наш рассказ. Отметим, что важно не спешить, надо рисовать и рассказывать не торопясь, подробно прорисовывая и проговаривая детали: «Помнишь, какой был глубокий снег, сугробы, какие следы оставались от наших сапог на снегу, а рядом – вот такие птичьи следы; там, помнишь, были голодные вороны и воробьи – мы им хлебных крошек насыпали много-много».

К рисованию любимых сюжетов можно возвращаться каждый день, немного меняя их за счет деталей. Затем, когда ребенок уже сможет дольше удерживать внимание на рисунке, будет лучше понимать ваш рассказ, можно постепенно создавать из рисунков целые серии. Так получаются «истории в картинках» (что-то вроде «комиксов»), где главным героем является сам ребенок. Рисунки развешиваются по стенам или наклеиваются в альбом, превращаясь в целые книжки, которые ребенок будет сам с удовольствием перелистывать.

Сюжетное рисование может помочь научить ребенка читать и писать, о чем мы подробнее расскажем в следующем разделе.

От историй о самом ребенке можно постепенно переходить и к другим сюжетам: к сказкам, коротким рассказам – ребенок будет уже подготовлен к восприятию прозаического текста, пониманию его смысла. Стихи и сказки в стихах аутичные дети обычно слушают охотно с раннего возраста, но при этом их внимание может не сосредоточиваться на смысле событий, их больше привлекает ритм, мелодия стиха. Поэтому, когда ребенок начинает с интересом слушать рассказы В. Сутеева, короткие русские народные сказки («Кот, Лиса и Петух», «Заячья избушка», «Маша и три медведя», «Снегурочка и Лиса» и т. п.), можно считать, что в развитии его речи произошел принципиальный сдвиг: ведь теперь его внимание удерживается на сюжете сказки, смысле событий.

Итак, от комментирования отдельных впечатлений и ярких эпизодов – к сюжетному комментарию; от историй о самом ребенке – к коротким прозаическим рассказам и сказкам; от коротких сказок – к чтению сказок с продолжением, – так мы развиваем у аутичного ребенка способность понимать речь или, иначе говоря, формируем его речевое мышление.

Развитие возможности активно пользоваться речью

Наш подход к развитию «внешней» речи аутичного ребенка предполагает, что, подобно тому, как сохранна его способность понимать речь, так же, в принципе, сохранна и его способность произносить слова, строить фразы. Чтобы реализовать эти потенциальные возможности ребенка, мы должны помнить, что отсутствие или задержка развития его экспрессивной речи вызвана общим нарушением коммуникации, уходом от контакта и погруженностью ребенка в мир собственных ощущений, пристрастий, влечений.

Отдельные приемы, которые мы используем в работе по развитию «внешней» речи при аутизме, напоминают некоторые формы работы с детьми, имеющими речевое недоразвитие по другим причинам (сенсорная или моторная алалия, снижение слуха). Однако эти приемы могут быть полезны только в отдельных ситуациях, когда они используются в рамках специальной работы, учитывающей причины искажения, недоразвития речи при аутизме. И, с этой точки зрения, наша главная задача состоит в том, чтобы при любой форме аутизма попытаться восстановить или заново создать у ребенка потребность в речевой коммуникации.

При аутизме в большей степени, чем при любых других нарушениях, заметна разница между тем, что понимает ребенок, и тем, что он может произнести. Но причина здесь совершенно особая: это отсутствие или снижение речевой инициативы, которую мы должны восстановить и развить. На практике конкретные способы выполнения этой общей задачи меняются в зависимости от принадлежности ребенка к одной из четырех групп.

Наиболее сложной, трудоемкой и наименее предсказуемой по темпу и результатам является работа с «неговорящими» детьми (первая группа либо смешанный случай с признаками как первой, так и второй группы). Это либо дети, которые никогда не пользовались речью (за исключением тех аффективных высказываний, которые родители слышали несколько раз в течение жизни ребенка, но затем они никогда больше не повторялись), либо дети, которые утратили речь после небольшого периода ее нормального развития (как правило, в возрасте 2–3 лет).

Поскольку, подчеркнем еще раз, аутичным детям, в принципе, доступно понимание речи, так же как и произнесение слов и фраз, мы считаем возможным говорить, с одной стороны, о работе по растормаживанию у них речи, и, с другой стороны, о работе по закреплению появившихся речевых форм.

Растормаживание речи у таких детей (т. е. работа по «подхлестыванию» их речевой инициативы) идет одновременно в трех направлениях:

1) *провоцирование произвольного подражания действию, мимике, интонации взрослого*. Такое произвольное подражание может стать предпосылкой подражания произвольного – звукового, а затем и словесного.

Подобного подражания легко добиться, используя приятные аутичному ребенку сенсорные впечатления: мы выдуваем мыльные пузыри – и даем подуть ребенку, раскручиваем волчок – и даем раскрутить ему, и т. п. В подходящий момент игры, когда удалось сосредоточить внимание ребенка на своем лице, можно, например, соорудить гримасу удивления, конечно, с подходящим комментарием, например: «Неужели ты сам построил эту башню?» Необычное, смешное выражение вашего лица может иногда вызвать у ребенка подражательную реакцию.

Вообще, нам важно добиться того, чтобы неговорящий ребенок как можно чаще смотрел на наше лицо, на рот именно в тот момент, когда мы что-то произносим. Если аутичный ребенок начинает говорить поздно, после 5–6 лет, у него бывают трудности артикуляции, сходные с теми, какие испытывает ребенок с моторной алалией. Это вызвано тем, что его речевой аппарат не имеет нужных навыков, и ребенок испытывает большие сложности, подыскивая верный артикуляторный образ слова. Так, например, мальчик, поздно начавший говорить, постепенно подбирал по слуху верную артикуляцию, чтобы произнести слово «девушка»: он начал с уже освоенного слова «дедушка», затем произнес «деушка» и только потом – «девушка». Поэтому, чтобы облегчить ребенку формирование правильной артикуляции, важно сосредоточить его на лице взрослого в то время, когда мы поем ему песни, читаем стихи, что-то рассказываем.

Взрослый «играет» не только лицом, но и голосом: подбирает интонацию, которая спокойно воспринимается ребенком, а затем варьирует ее, то переходя на шепот, то необычно интонируя фразу (конечно, используя подходящую по смыслу ситуацию). Например, когда в игре мы укладываем всех спать, то переходим на шепот; когда «наказываем Незнайку», то эмоционально произносим: «Ну что же с тобой, шалуном,

делать?» Если аутичный ребенок и не воспроизведет необычную аффективно насыщенную фразу дословно, то сможет подхватить, как эхо, вашу интонацию, повторить, не раскрывая рта, всю фразу интонационно;

2) провоцирование ребенка на эхолалии и произвольные словесные реакции.

Этого мы добиваемся с помощью физических ритмов, ритмов движения ребенка. Мы используем, например, те моменты, когда он прыгает, приговаривая в такт прыжкам: «Как зайчишка, как зайчишка, как зайчишка, поскакал». Когда качаем ребенка на качелях, то используем ритм их движения, комментируя покачивание, например, следующим образом: «До не-ба – и назад! До не-ба – и на землю!» или «Я лечу, я лечу, я лечу, как самолет!»

Когда ребенок сидит у нас на руках, то можно раскачивать его и петь что-нибудь в такт движениям или подбрасывать малыша на коленках: «Поехали-поехали за спелыми орехами».

В равномерности движений, ритма надо создавать иногда неожиданный перерыв. Например, можно поймать и 2–3 секунды удерживать качели («Попалась птичка!»); в игре «Поехали-поехали» – непременно «...в ямку – бух!» В такие моменты ребенок легче сосредоточивается на вашем лице, «заражаясь» эмоционально, и, вполне возможно, он в очередной раз подхватит «бух!» или хотя бы что-то крикнет.

С помощью стихотворных ритмов, с помощью рифмы и мелодии мы также стимулируем вокализации, словесные реакции аутичного ребенка. Когда мы читаем хорошо знакомые ему стихи или поем песни, то оставляем паузу в конце строфы, провоцируя его на договаривание нужного слова (при этом мы используем характерное для такого ребенка стремление завершать незавершенную фразу). Если ребенок не делает этого, то мы сами договариваем слово (можно иногда это делать шепотом, а можно и беззвучно – только артикулировать, когда ребенок сосредоточен на вашем лице). При этом время от времени надо пытаться ловить его взгляд, добиваться хотя бы мимолетного контакта «лицом к лицу». Еще лучше, чтобы ребенок в это время сидел у вас на руках, и вы могли бы дополнять ритм стихов и песен ритмичными движениями (раскачиваниями, подбрасываниями).

Того же можно достичь с помощью включения в эмоциональный комментарий, сопровождающий игру и занятия, односложных реплик, междометий, звуков, которые ребенку легко подхватить: «Ж-ж-ж – заводим мотор», «Прыгаем в воду – бул-тых!» Играя, например, в догонялки, мы кричим ребенку: «Догоню-ю! Лови-и!» При этом делаем паузы, ждем отклика, повторяем еще раз, пытаюсь заглянуть ему в лицо.

Стоит отметить, что внешне похожий прием работы практикуется с детьми, страдающими сенсорной алалией. Но, когда ребенку с алалией показывают, например, игрушечный поезд, приговаривая: «Ту-ту-у! Едет поезд», или показывают, как игрушечный петушок кричит: «Ку-ка-ре-ку!» и т. п., то, в первую очередь, формируют у него соотношение звука, слова с конкретным предметом. У аутичного ребенка нет этой проблемы, и наши реплики направлены только на то, чтобы спровоцировать его на подражание, вызвать у него эхолалию, произвольную словесную реакцию.

Той же цели служит введение реплик, коротких диалогов в те рассказы, сказки, которые слушает ребенок. Например, вспоминая летний отдых на море, мама говорит: «Помнишь, как ты убежал от меня прямо в море, в одежде, в сандаликах, а я тебе кричала: “Стоой! Там глубоко-о!”? А ты мне отвечал: “Не хочу-у!” (Хотя на самом деле ребенок ничего не отвечал.) А я тебя догоняла и говорила: “Ноно-но! Нельзя в море без мамы!”» Со временем ребенок стал повторять: «Но-но-но!», а затем и первые слоги других реплик.

Можно провоцировать ребенка на просьбу, словесное обращение, когда взрослый притворяется, что не понимает, чего хочет ребенок, пока тот не обратится словом или хотя бы звуком. Например, вы знаете, что, если ребенок привел вас на кухню и ткнул вашу руку в сторону тарелки с фруктами, то он хочет яблоко. Но вы говорите: «Не понимаю, чего ты хочешь», и выдаете ему яблоко лишь тогда, когда он «озвучит» свою просьбу. Понятно, что совсем не обязательно ребенок попросит словом, но, даже если он издаст какой-то звук, поднося вашу руку к столу, – вы тут же даете ему яблоко, подкрепляя, таким образом, его звуковую реакцию. Отметим, что этим приемом следует пользоваться лишь изредка, не

проявляя излишней настойчивости, не доводя ребенка до отчаяния.

Всякий раз, когда ребенок чего-то от вас хочет, стоит подсказать ему короткую формулировку просьбы. Например, когда он тянется к чашке с водой: «Пить! Пить хочу!» – и с этими словами отдать ему чашку. Не надо говорить ребенку: «Скажи слово “пить”», так как это требует его произвольной организации. Следует только сопровождать его беззвучную просьбу нужным словом;

3) *повторение за ребенком и обыгрывание его звуковых реакций, в том числе и вокальной аутостимуляции* – еще одно важное направление работы по растормаживанию речи неговорящего аутичного ребенка. Эта форма речевой работы наиболее специфична для коррекции детского аутизма и необходима неговорящим аутичным детям.

Состоит эта работа в том, что и в игре, и на занятиях, и, по возможности, в течение всего дня, родители и специалисты, работающие с ребенком, подхватывают его вокализации, повторяют их с его интонацией, а затем обыгрывают и превращают их в реальные слова, связывая с ситуацией.

Например, мальчик часто произносил слог «ка», развлекая себя, повторяя его на разные лады. Мама подхватывала это «ка» с его интонацией, а затем дополняла: «Ка-кой, ах ка-кой ты умный, ка-ак хорошо занимался». Или, в другой ситуации, мама могла подхватить: «Ка-таться, кататься поедом. На машине ка-таться». Или: «Кати мне мяч! Мяч, ка-тись!»

Другие звуки, которые произносил этот ребенок, также не проходили мимо внимания мамы, которая сразу же отзывалась на них. Когда ребенок «играл» со звуками «с» и «ш» (то посвистывал, то шипел), мама подхватывала за ним: «С-с-солныш-шко! Солнышко с-светит! А мы с тобой с-свистим!» Впоследствии этот мальчик стал «подсказывать» маме каждое слово в любимых стихах и песнях, выражать просьбу слогом или коротким словом.

Или, например, если ребенок со стереотипной интонацией произносит: «И-и-и», – мы можем подхватить, в зависимости от ситуации: «И-ишь какой!», либо: «И-иго-го, поет лошадка!», либо: «Мии-иный мальчик».

Часто, когда мы подхватываем и обыгрываем, придаем смысл вокализациям аутичного ребенка и отзываемся на них, то видим его живую реакцию. Ребенок может быть удивлен, может внимательно посмотреть на взрослого, повторить еще раз свой звук.

Спустя какое-то время, если работа ведется постоянно и интенсивно, мы замечаем, что ему нравится «перекликаться» с нами, нравится, что его «понимают», ему отвечают. Вокализации ребенка становятся более разнообразными, часто они уже обращены к взрослому, как бы вызывая его на игру; иногда могут «проскакивать» реальные слова. А нередко таким образом удается из бессмысленных вокализаций ребенка вылепить его первые слова.

Родители и специалисты, осваивая этот прием, иногда вначале жалуются, что у них «недостает фантазии» для подобной работы, однако очень скоро (примерно за неделю) приобретают необходимый навык и в дальнейшем обыгрывают вокализации ребенка очень легко, почти автоматически. Подчеркнем, что не требуется угадывать, что именно хотел произнести ребенок, – нужно просто по созвучию подобрать подходящее к данной ситуации слово.

Единственная сложность состоит, пожалуй, в необходимости сочетать эмоционально-смысловой комментарий с работой по «вылавливанию» и обыгрыванию вокализаций ребенка. Однако если мы что-то рассказываем неговорящему ребенку, то почти все, что он произносит, мы можем использовать, «привязывая» к нашему рассказу. Например, мы комментируем происходящее за окном, а он в это время издает какой-то звук. Этот звук можно тут же подхватить за ним, проговорив: «Да-да, так эти машины на улице шумят. Точно так, как ты показываешь». Затем мы делаем паузу, ждем, не повторит ли ребенок свою вокализацию, и вновь продолжаем рассказ.

Особые сложности в работе по растормаживанию речи возникают с детьми, у которых изначально очень много вокальной аутостимуляции. Если ребенок постоянно «лопочет» или поет «на своем языке», или мычит, скрежещет зубами, щелкает языком, то вести речевую

работу трудно, так как рот ребенка постоянно «занят». Работа по провоцированию на подражание с такими детьми, чаще всего, невозможна. Единственный выход – это описанная нами интенсивная работа по обыгрыванию их вокальной аутостимуляции. Конечно, при таком обилии вокализаций можно задействовать только их небольшую часть, но этого вполне достаточно, чтобы время от времени привлекать внимание ребенка и хотя бы частично гасить его вокальную аутостимуляцию. В образовавшиеся паузы тут же «вклинивается» наш эмоционально-смысловой комментарий, к которому мы стараемся «привязать» вновь возникающие вокализации.

Работа по растормаживанию речи должна постоянно сопровождаться закреплением речевых реакций. Без специальной фиксации появившихся речевых форм работа по растормаживанию речи у неговорящего аутичного ребенка очень часто оказывается бессмысленной. Ведь известно, что почти у каждого из этих детей когда-то «всплывали», однократно появлялись слова и фразы, но в дальнейшем они никогда не повторялись.

Нам необходимо создать условия для того, чтобы слова, междометия, фразы, «всплывшие на поверхность» в результате нашей работы по растормаживанию речи, не исчезали, а повторялись. А для этого мы должны опираться на стереотипность, на склонность ребенка однотипно реагировать в повторяющейся ситуации. Поэтому для закрепления появившихся речевых реакций нам нужно:

– постоянно в игре или на занятиях воспроизводить ту ситуацию, в которой у ребенка появилась подходящая звуковая или словесная реакция. Например, если он, когда разрушилась башня из кубиков, произнес: «Упала» или подхватил наше междометие – «Бух!», то в дальнейшем в игре мы будем воспроизводить эту ситуацию. Мы постараемся с помощью комментария постепенно «накалять обстановку», чтобы снова вызвать эту же аффективную реакцию: «Ставим еще один кубик – как высоко, сейчас она зашатается, еще один – башня покачнулась, еще один – ой-ой-ой! Подул сильный ветер, еще сильнее – башня зашаталась и...» Если ребенок не произнесет «Бух!», мы скажем это сами и попробуем проиграть весь эпизод еще раз;

– добиваться закрепления слов, связанных с каждодневными потребностями ребенка. Например, если он один раз произнес шепотом: «Печенье», когда мама не могла понять, что нужно достать ему из кухонного шкафа, то потом ей уже легко было добиться от него повторения этого слова. В подобной ситуации она просто протягивала руку к шкафу и говорила: «Что тебе дать?»;

– закреплять появившиеся у ребенка слова и фразы, всегда подхватывая его речевые реакции, повторяя слова или вокализации, привязывая их по смыслу к ситуации, обыгрывая, отвечая на них, создавая у ребенка впечатление реального диалога. Эта уже описанная нами работа необходима не только для того, чтобы пробудить речевую инициативу ребенка, но и для фиксации сложившихся форм речевого контакта.

Необходимо соблюдать определенный баланс между работой по эмоционально-смысловому комментированию, формирующему понимание речи, и работой по растормаживанию внешней речи неговорящего ребенка. Иначе мы можем, например, увеличить разрыв между пониманием речи и способностью что-то произнести у мутичного 6–7-летнего ребенка. Он будет с удовольствием слушать длинные сказки, рассказы, но сам при этом сможет произносить только несколько звуков или два-три «лепетных» слова. И столь необходимые для растормаживания речи «младенческие» игры на руках у мамы («ладушки», «сорока-ворона»), и «прятки», и стихи для раннего возраста будут ему уже неинтересны. Кроме того, дети в таком возрасте часто уже осознают свои проблемы и стесняются, боятся говорить. Надо очень внимательно прислушиваться к таким детям, так как, если они и начинают что-то произносить, то очень тихим шепотом (буквально «шелестят»). Некоторые из них уже знают буквы, их можно научить читать и писать самостоятельно. «Переписка» с мамой, с педагогом может стать формой общения для такого ребенка и окончательно заблокировать у него развитие «внешней» речи.

Мы думаем, что работу с неговорящими детьми, перешагнувшими 5-летний возраст,

следует начинать с очень интенсивных занятий по растормаживанию «внешней» речи. Но, конечно, мы невится – поэтому, когда ребенок вступает в школьный возраст, мы начинаем обучать его чтению и письму.

В работе по развитию «внешней» речи ребенка второй группы частично используются те же приемы растормаживания речи, что и у неговорящих детей. Такой ребенок имеет небольшой набор стереотипных фраз, поэтому те способы растормаживания речи, развития речевой инициативы, о которых мы говорили выше, помогают расширять этот набор, добиваться более гибкого использования ребенком тех речевых шаблонов, которыми он владеет. Поэтому мы активно работаем с ритмами – и двигательными, и стихотворными: раскачиваем ребенка на качелях и одновременно читаем ему стихи; поем «боевые» песни, когда он «скачет» на лошадке-качалке; обязательно что-то приговариваем в такт его моторным стереотипам (например, когда он ритмично раскачивается стоя, переваливаясь с ноги на ногу, начинаем приговаривать: «Мишка косолапый по лесу идет...»). Так же, как и для неговорящего ребенка, мы оставляем для него паузы в знакомых стихах, песнях, коротких сказках, провоцируя на договаривание, завершение фразы.

Поскольку долгое время, день за днем, ребенок второй группы использует одни и те же речевые шаблоны, повторяя их с неизменным выражением, мы стремимся вносить в них разнообразие, «оживлять» эти «формулы», провоцируя его на игру интонацией (например, повторяя за ним на разные лады: «Попьем чайку? Попьем чайку... Попьем чайку!»).

Эмоциональный комментарий игры и занятий часто вызывает у такого ребенка эхоталию, короткий ответ, соответствующий форме нашего вопроса. Например, мы говорим ребенку: «Сейчас будем рисовать наш любимый автобус. Возьмем бумагу, краски. Ты нальешь воды в банку?» Ребенок, скорее всего, ответит: «Нальешь».

Таким образом, существенная часть работы с ребенком второй группы состоит в растормаживании максимально возможного числа словесных реакций, пусть на уровне эхоталии. Мы добиваемся, чтобы такой ребенок как можно чаще произвольно отзывался нам, больше реагировал речью, так как нам особенно важно усилить и развивать его речевую инициативу, стремление к речевому контакту.

Мы стремимся также увеличить тот набор фраз, которыми ребенок может пользоваться, в первую очередь, в ситуации контакта. Ребенку нужно «суфлировать», когда он пришел, например, на детскую площадку и молча стоит, наблюдая за другими детьми. Мама может, взяв его за руку, обратиться к другому ребенку: «Мальчик, как тебя зовут? Слава? А мой сын – Вася. Что у тебя, самосвал? А у нас игрушечный автобус. Давай вместе играть, строить гараж».

Подобную ситуацию мама может предварительно проговорить с ребенком, когда обсуждается план на весь день. Например: «...А потом мы с тобой пойдем во двор, на качелях кататься. Там мы, наверное, опять встретимся с девочкой Катей. И что же мы ей скажем». Скажем: «Дай нам, пожалуйста, немного покататься». То есть надо, с одной стороны, обсуждать подобные ситуации с ребенком заранее («Что мы скажем, когда придем к врачу?», «Что мы скажем, когда к нам придут гости?» и т. п.) и, с другой стороны, всегда подсказывать ему необходимую формулировку уже непосредственно в ситуации контакта.

Такая же помощь в ситуациях контакта необходима и детям третьей и четвертой групп.

Развивать способность к пересказу, последовательному изложению событий необходимо также у детей второй и четвертой групп. Основой этой работы является, как мы уже писали, эмоционально-смысловой комментарий всего, что происходит с ребенком в течение дня, воспоминания и рассказы о каких-то памятных для него событиях, о том, что было прошлым летом, что было, когда он был совсем маленьким. На фоне такого комментария можно уже создавать специальные ситуации, когда, например, мама вместе с сыном вечером пересказывают папе события минувшего дня. Естественно, что говорит, в основном, мама, иногда оставляя ребенку паузы для договаривания отдельных слов или фраз (желательно, чтобы мама при этом обнимала малыша, удерживая его при себе). Например, мама говорит: «Папа, иди к нам, мы хотим тебе рассказать, как мы сегодня ходили гулять.

Выходим на улицу, а там, оказывается, снег растаял и такие большие... правильно, сын, лужи. Пришлось нам вернуться домой и что надеть? Да, малыш, резиновые сапоги» и т. д.

Ребенок второй группы договорит, скорее всего, предложение одним-двумя словами, а ребенок четвертой – целой фразой. Более того, может быть, вы спровоцируете его на спонтанный пересказ какой-то запомнившейся ему ситуации.

С этой же целью педагог, работающий с аутичным ребенком, после каждого занятия подробно пересказывает маме, что было на занятии, оставляя ему возможность вставить слово или договорить фразу.

В начале работы невозможны традиционные формы отработки пересказа – рассказ по картинке, по серии картинок. Это обусловлено такими проблемами аутичного ребенка как невозможность длительного произвольного сосредоточения, игнорирование и негативизм по отношению к тому, что не имеет отношения к его интересам и пристрастиям. Поэтому, если вы специально занимаетесь с ним сюжетным рисованием (о котором мы писали в предыдущем разделе), т. е. рисуете истории про него самого или его любимых героев, сопровождая рисование эмоциональным комментарием, то вы со временем сможете добиться осмысленного пересказа по серии таких рисунков, так как ориентируетесь в работе на произвольное внимание ребенка, на то, что ему интересно. Если же вы используете специально подобранные для логопедической работы картинки или серии картинок, то сможете с огромным трудом за длительное время добиться лишь заучивания наизусть, механического зазубривания им того шаблона пересказа, который вы, в конце концов, ему сами предложите.

Итак, для развития возможностей пересказа необходимо, в первую очередь, стремиться ко все более длительному сосредоточению ребенка на развитии сюжета игры или рисунка, на сюжетном комментарии. Но для того, чтобы по-настоящему расширить способность ребенка к развернутой речи, к пересказу, надо развивать его интерес к чтению, добиваться его заинтересованности прозаическими рассказами, сказками, стараться как можно дольше удерживать его внимание на сюжете, развитии событий. Мы заметили, что если ребенка даже со второй группой удалось «расчитать», т. е. привить ему вкус и интерес к совместному и самостоятельному чтению, то это очень обогащает его речь, делает ее более развернутой, расширяет словарь.

Еще больше дает подобное чтение детям третьей и четвертой групп. Правда, многие их речевые обороты остаются чересчур «книжными», нехарактерными для разговорной речи, зато у них есть возможность «добрать» по книжкам то, что они не получили из-за недостатка социальных контактов.

Все прочитанное с ребенком мы стараемся обсуждать, но только не «экзаменуя» его, не задавая ему прямых вопросов по тексту, требующих его произвольного сосредоточения. Наши просьбы «расскажи» или «перескажи мне» воспринимаются аутичным ребенком как требование выполнить очень тяжелую работу. Поэтому лучше как бы «случайно», на прогулке или в другой непринужденной обстановке, вспомнить о прочитанном и задать ребенку вопрос о каком-то конкретном эпизоде – например, одобряет ли он поступок героя книги (если это ребенок четвертой группы); а можно просто вкратце вспоминать с ним сюжет и провоцировать его на «договаривание» (если это ребенок второй группы).

Такая работа направлена не только на отработку у ребенка способности к связному и последовательному пересказу событий, но и на развитие его возможности участвовать в диалоге, слышать собеседника, учитывать его реплики, его мнение.

Работа по развитию возможностей диалога у детей третьей группы построена особым образом. Речь таких детей, как мы уже писали, достаточно развернута, они могут говорить очень долго о том, к чему имеют особое пристрастие (чаще всего – о чем-то страшном, неприятном), могут цитировать любимые книги целыми страницами. Но при этом их речь – это монолог, им нужен не собеседник, а слушатель, который в подходящий момент выдаст нужную ребенку аффективную реакцию: страх или удивление. Ребенок не учитывает реплики собеседника, более того, очень часто он не дает ему говорить, кричит и заставляет

молчать, пока не закончит свой монолог, не договорит до конца цитату.

Чтобы вступить в диалог с таким ребенком, надо, в первую очередь, хорошо представлять себе содержание его фантазий (они, как правило, стереотипны) или сюжет той книги, которую он цитирует. Можно попробовать, воспользовавшись какой-то паузой, вносить небольшие дополнения и уточнения, не отступая от сюжета в целом. Можно одновременно начать иллюстрировать рассказ ребенка рисунками. Они привлекут его внимание и заставят, хотя бы время от времени, отступать от своего монолога.

Мы можем попросить ребенка проверить, правильно ли мы изображаем события и отдельных персонажей, спросить его о том, такими ли он их себе представляет. Ребенок будет, хотя бы изредка, отвечать на наши вопросы, отступая от своего стереотипа. Постепенно и рисунок и диалог будут становиться более развернутыми.

Другой способ спровоцировать такого ребенка на диалог – это попробовать ввести в занятие «загадки», которые касаются содержания его рассказов. Если в вашем вопросе содержится интеллектуальный вызов («попробуй догадаться, почему этот герой так поступил»), то ребенок с азартом берется за решение задачи. Для того, чтобы разгадать загадку, он будет вынужден учитывать ваши подсказки. Так постепенно ребенок втягивается в диалог, учится слушать и учитывать мнение собеседника.

Особенности подхода к обучению навыкам чтения, письма и счета

Существует ряд приемов, помогающих педагогу в формировании у аутичного ребенка основных учебных навыков.

Так, при обучении чтению можно вначале ориентироваться на хорошую произвольную память ребенка, на то, что он, играя с магнитной азбукой или с кубиками, на сторонах которых написаны буквы, может быстро механически запомнить весь алфавит (так, мы знаем пример, когда один мальчик произвольно выучил алфавит, так как часто ел печенье в форме букв). Взрослому достаточно время от времени называть буквы, не требуя от ребенка постоянного повторения, не проверяя его, так как всё, что требует произвольного сосредоточения, тормозит ребенка, может вызвать у него негативизм.

Далее, мы предлагаем педагогам и родителям не учить ребенка побуквенному или послоговому чтению, а сразу обратиться к методике «глобального чтения», т. е. чтения целыми словами. Эта методика представляется нам более адекватной при обучении аутичных детей, чем побуквенное или послоговое чтение. Дело в том, что, научившись складывать буквы или слоги, аутичный ребенок может долгое время читать «механически», не вникая в смысл прочитанного. Он увлекается самим процессом соединения букв и слогов, т. е. фактически начинает использовать его для аутостимуляции.

При «глобальном чтении» мы можем избежать этой опасности, так как подписываем картинку или предметы целыми словами, и слово всегда сочетается в зрительном поле ребенка с предметом, который оно обозначает.

Кроме того, научить аутичного ребенка читать целыми словами легче и быстрее, чем по буквам и по слогам, так как он, с одной стороны, с большим трудом воспринимает фрагментированную информацию (поступающую в виде букв, слогов и т. д.), а, с другой стороны, способен моментально запоминать, «фотографировать» то, что находится в его зрительном поле.

Удобно также, что методика ориентируется, в основном, на произвольное внимание ребенка, на то, что он исходно запоминает слово просто как графическое изображение, как картинку.

Подробно наш вариант «глобального чтения», позволяющий одновременно отрабатывать у ребенка и выделение звуков в слове, и первые навыки письма, описан в Приложении 1.

Педагоги и родители могут и сами творчески переработать, адаптировать метод «глобального чтения» к интересам и возможностям каждого ребенка. Можно соединить

«глобальное чтение» с описанным нами приемом сюжетного рисования (см. раздел «Развитие понимания речи»). Именно так поступили педагог и мама одной шестилетней аутичной девочки – их опыт описан в Приложении 2.

Обучая аутичного ребенка счету, следует также помнить, что он может научиться считать механически, не соотнося цифры с количеством, не понимая реального смысла счета. Он может развлекать себя, считая до тысячи, до миллиона или решая примеры на сложение и вычитание с двух– и трехзначными числами, но будучи при этом не в состоянии осмыслить и перевести в форму примера простейшую задачу. Поэтому обучение аутичного ребенка счету всегда должно начинаться с работы по сравнению количеств, соотношению цифры и числа предметов. В этом помогает использование на уроках наглядного, предметного материала, игрушек.

Подготовка руки ребенка к письму связана с необходимостью отработки произвольных ручных движений, трудных для аутичного ребенка из-за нарушений в распределении психофизического тонуса. Как было сказано выше, любые моторные навыки лучше начинать отбатывать, манипулируя руками ребенка. То есть, мы вкладываем кисточку, карандаш или ручку в руку ребенка и водим его рукой, поддерживая ее за кисть. Таким способом мы передаем ему «моторный образ» (двигательный стереотип) написания какого-либо графического элемента. Постепенно такую физическую помощь надо уменьшать: уже не водить рукой ребенка, а лишь слегка придерживать его кисть или локоть и при возможности переходить к письму «по точкам», иначе ребенок привыкнет к постоянной поддержке руки и без нее письмом заниматься не будет.

Конечно, надо обыграть, по возможности, каждую часть занятия, ориентируясь при этом на интересы ребенка. Так, одного малыша педагог научила выделять строчку и рисовать в ней (по точкам) орнаменты, необходимые для подготовки к письму, приговаривая: «Сейчас будем рисовать, как зайка прыгает с горки на горку. А сейчас – как мишка прыгает. А в следующей строчке будем рисовать, как они друг друга догоняют». Другого мальчика, которому очень нравилась роль моряка, смелого капитана, учили писать, укладываясь в строчку, не вылезая за ее пределы, так как «моряк ведет свой корабль точно по линии фарватера».

Отметим, что многие элементы обучения аутичного ребенка возникают еще в игре, до формирования у него учебного поведения. Мы пересчитываем вагоны игрушечного поезда и делаем таблички с названиями станций; соображаем, сколько пирожков слепить из пластилина, чтобы «угостить всех зверей»; подписываем рисунки, лепим из пластилина буквы или выкладываем их из конструктора, из сушек и т. п. Так, поначалу исподволь, мы провоцируем интерес ребенка к освоению навыков чтения, счета, письма, и это помогает избежать в дальнейшем проявлений негативизма по отношению к обучению.

Приложения

Приложение 1. Опыт обучения аутичных детей начальным школьным навыкам. Заломаева Н. Б.

Для обучения аутичных детей чтению и письму была модифицирована методика «глобальное чтение». Эта методика была первоначально разработана для глухих детей (см. Корсунская Б. Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. – М.: Педагогика, 1971). В нее были введены некоторые традиционные приемы работы по развитию способности выделять звук и букву в слове, по отработке графических навыков и обучению началам письма.

Первый этап

Первый этап работы, во время которого ребенок должен постепенно привыкнуть к учебной ситуации, начинается с рассматривания фотографий из семейного альбома. Мама вместе с ребенком перебирают снимки, сделанные летом на даче, на отдыхе, во время памятных событий, праздников, – фотографии членов семьи, самого ребенка, в том числе сделанные, когда он был совсем маленьким. Мама комментирует снимки, подробно рассказывая ребенку о том, что он видит на фотографии. Вместе они как бы заново переживают приятные моменты, причем важно, чтобы и мама, и ребенок получали от этого удовольствие.

Затем отбираются фотографии самого ребенка и членов его семьи. Мама (или вместо нее педагог) готовит для всех фотографий таблички с надписями: «Я», «МАМА», «ПАПА», «БАБУШКА», «ДЕДУШКА», «СЕСТРА», «БРАТ».

Занятие проводится в удобной для ребенка обстановке – не обязательно за столом, можно на диване, на полу. Мама раскладывает перед ребенком фотографии слева, а таблички с надписями – справа (в начале занятий используется не больше пяти снимков и, соответственно, не более пяти подписей). Затем их количество можно увеличить до 7–10). Она берет одну фотографию и кладет ее посередине, затем находит для этого снимка табличку с надписью и кладет ее под фото, комментируя: «Смотри, это наш папа (показывает на снимок). А здесь написано: “Папа” (показывает на табличку)». То же самое мама проделывает и со всеми остальными снимками.

Позже, когда ребенок привыкает к такой организации занятия, мама выполняет это задание руками ребенка. Она берет его левую руку, выбирает ею нужную фотографию и кладет ее посередине (в центр зрительного поля ребенка). Затем правой рукой ребенка мама берет нужную табличку и кладет ее под фотографию. При этом она объясняет: «Это фотография бабушки. А вот написано: “Бабушка”». После нескольких совместных занятий ребенок усваивает способ действий с фотографиями и табличками, и часть заданий может выполнять самостоятельно.

Во время занятия мама находится рядом с ребенком. Если ему необходима помощь, она может либо взять его рукой нужный снимок или подпись, либо просто подсказать ему, что сейчас нужно сделать.

На этом этапе обучения мы используем простые слова, произношение которых совпадает с их написанием (например, слово «дом»), так как в этом случае ребенку будет легче справиться с заданием.

На первом этапе ребенок должен усвоить понятия «карточка» и «надпись-табличка». Для этого мама может специально подписать некоторые предметы домашнего обихода, например сделать этикетки для продуктов, наклейки на баночки с крупами. Можно просто отправиться с ребенком на кухню – «проверить запасы», и показывать ему пакеты с сахаром, солью, крупами, макаронами, одновременно прочитывая надписи на них. Можно «навести порядок» на книжной полке, где хранятся детские книги и журналы, прочитывая названия книг; можно также разложить пластинки, диафильмы, показывая ребенку этикетки на них и прочитывая надписи. На улице надо обратить внимание ребенка на таблички с названиями улиц, прочитывать названия магазинов. Потом дома мама может нарисовать маршрут прогулки, подписывая в нужных местах: «Аптека», «Продукты» и т. п.

Второй этап

Второй этап может начаться с оформления альбома, куда мама наклеивает все фотографии и подписи к ним (или просто их подписывает). Затем подбираются 7–10 картинок с изображениями хорошо знакомых ребенку предметов (картинки должны быть выполнены в одном стиле) и готовятся таблички с надписями: «ЧАШКА», «ЛОЖКА», «МОЛОКО», «СОК», «СТОЛ», «СТУЛ», «МАШИНА», «КУКЛА», «СОБАКА», «РУБАШКА» и т. п. Занятия проводятся по той же схеме, что и на первом этапе.

Отметим, что для детей третьей и четвертой групп первый этап необязателен. С ними можно сразу заниматься по картинкам, включив в набор 2–3 фотографии близких людей и самого ребенка. С этими детьми возможно также обойтись без манипулирования их руками, так как большинство из них смогут выполнить задание сами после того, как педагог несколько раз покажет, как нужно его выполнять.

Постепенно набор картинок и табличек нужно увеличивать. Это можно делать двумя способами. Первый – последовательно осваивать категории предметов, т. е. предлагать ребенку картинки и надписи к ним по теме «Транспорт», затем, когда он их освоит, брать тему «Одежда», потом – «Продукты питания» и т. д. Второй способ – предлагать ему несколько картинок из разных тем. При этом важно учитывать интересы и привязанности ребенка, выбирать интересные ему темы.

Работа с альбомом. Одновременно с работой над картинками мама (или вместо нее педагог) начинает работу с альбомом. На каждой странице альбома осваивается новая буква. Вначале мама сама пишет эту букву, затем просит написать ее ребенка – краской, фломастером, карандашом, ручкой. Потом рисуются предметы: вначале те, название которых начинается с данной буквы, затем такие, в середине названия которых есть данная буква, и, наконец, те, название которых заканчивается данной буквой. Если ребенок может, то он рисует нужный предмет сам по просьбе педагога, либо педагог рисует рукой ребенка. Можно не рисовать предмет, а вырезать картинку с изображением этого предмета из какого-нибудь журнала и наклеить ее в альбом.

Затем картинка (рисунок) подписывается печатными буквами, причем слово может написать мама сама, оставляя ребенку место, чтобы он мог дописать нужную букву (либо она дописывает эту букву рукой ребенка).

Вначале изучаем буквы «А», «М», «П», «У», «Б», «Д». Затем добавляем буквы, из которых состоят имена ребенка, мамы, папы. Потом переходим к оставшимся гласным: «О», «И», «Е», «Я» и т. д., затем идут оставшиеся согласные: «К», «Л», «Т», «Р», «Ш» и т. д. На каждую букву в альбоме отводится страничка. Размещение буквы, рисунков, слов такое:

Итак, наверху слева крупно пишется изучаемая буква, а остальное место занимают картинки с подписями. Для буквы и для каждого слова рисуем предварительно линию, на которой они потом будут написаны. Это делается для того, чтобы ребенок постепенно привыкал писать вдоль линии, не вылезая за ее пределы. Однако сами буквы в словах мы можем делать разного размера, разного цвета, чтобы ребенок стереотипно не «застревал» на том изображении буквы, которое ему в первый раз написал педагог. Нам нужно, чтобы ребенок узнавал эту букву в разных книгах, журналах, на вывесках и т. д. Поэтому мы добиваемся того, чтобы он начал понимать, что каждую букву можно изобразить по-разному: она может быть и красной, и синей, и пластилиновой, и вырезанной из бумаги и т. д., а не только такой, какой ее рисует мама.

Если ребенку трудно сразу написать печатную букву, мы либо ставим предварительно точки, и ребенок пишет букву, соединяя эти точки линиями, либо даем ему палочку и, водя ею рукой, «пишем» эту букву в воздухе (так ребенку легче усвоить необходимое движение).

Многим детям очень нравятся такие занятия, когда они проводятся в игровой форме вместе с родителями. Например, педагог и мама с ребенком, или мама, папа и ребенок берут палочки, затем по очереди рисуют в воздухе каждый свою букву и придумывают про нее истории (конечно, взрослые рассказывают историю и за ребенка или помогают ему в этом). «Моя буква “О” очень любит пончики и всякие сладости, – начинает папа. – Она у меня очень большая, ходит вперевалочку и говорит: “Ох-ох”». – «А моя буква “О”, – подхватывает мама, – совсем не толстая, а худенькая и очень любит петь “О-о-о”» (рисует в воздухе свою букву). – «А у Васи буква “О” еще совсем маленькая», – продолжает мама и Васиной рукой рисует в воздухе «его» букву. Затем ведутся диалоги от имени букв – о том,

как они дружат между собой, ходят друг к другу в гости, что они любят делать и т. д.

Освоить написание буквы ребенок может и по трафарету. Трафарет кладется на лист бумаги, ребенок обводит его карандашом, а затем проводит пальчиком по нему и по своей букве, усваивая тем самым ее «моторный образ».

В целом, работа в альбоме идет в следующей последовательности:

- 1) новую букву пишет сначала взрослый, а затем сам ребенок (или взрослый его рукой);
- 2) рисуются предметы, в названиях которых есть изучаемая буква. Ребенок либо сам по просьбе взрослого рисует этот предмет, либо дорисовывает какую-то деталь в его рисунке;
- 3) нарисованные предметы подписываются. Ребенок по просьбе взрослого сам пишет в слове знакомую букву (при необходимости написание буквы предварительно отрабатывается с помощью указанных нами упражнений).

С изученными буквами можно поиграть: лепить их из пластилина, вырезать ножницами из цветной бумаги, из конфетных фантиков, выкладывать их из счетных палочек, элементов мозаики. При этом мы фантазируем, придумываем, на что буква похожа: «Н» – на лесенку, вытянутая вверх «О» – на огурчик, «Т» – на антенну, «М» – мамина буква, похожа на качели, «П» – папина буква – на футбольные ворота; для букв можно строить домики. Вечером мама листает альбом вместе с ребенком и комментирует, фантазирует, внося в рассказ новые детали.

На изучение одной буквы отводятся 1–2 занятия. Педагог старается выделить эту букву голосом, интонацией, чтобы ребенок освоил ее звучание. Постепенно ребенок начинает понимать, что все буквы звучат по-разному.

Таким образом, альбом становится «копилкой» всех впечатлений ребенка, связанных с изучением букв: того, что он знает, умеет, что ему нравится, о чем ему приятно вспомнить, поговорить.

К концу второго этапа ребенок уже может найти и взять нужную картинку из ряда других, может выбрать табличку-подпись и положить ее под соответствующую картинку. Иначе говоря, он теперь узнает нужное слово, прочитывает его целиком. Кроме того, ребенок выделяет в словах и умеет писать печатные буквы, а иногда и короткие слова.

Возможны и другие варианты работы с альбомом. Так, например, изучая новую букву, взрослый вместе с ребенком рисует в альбоме предметы, в которых эта буква находится в начале, конце, середине слова. Затем они пишут названия этих предметов на отдельных полосках бумаги. Под каждым рисунком в альбоме делается прорезь, куда на последующих занятиях ребенок будет вставлять надписи. Внизу странички можно приклеить конверт, в котором эти надписи будут храниться.

Следующий шаг – педагог с ребенком рассматривают предметы, которые они рисовали в альбоме, затем достают из конверта надписи, после чего ребенок должен подобрать к каждой картинке соответствующую надпись и вставить ее в прорезь под картинкой. Затем мы просим ребенка поочередно прочитать надписи и снова написать их на полосках бумаги (т. е. делаем дубликаты надписей). И, наконец, мы учим ребенка соотносить то, что он написал, с надписью в прорези. Взрослый комментирует все действия ребенка, учит его находить ошибки в тех словах, которые он написал, и исправлять их.

Еще один шаг – работа с дубликатами. Мы на глазах у ребенка разрезаем ножницами дубликат на отдельные буквы (получается «рассыпанное слово») и учим ребенка это слово собирать. Мы объясняем ему, что у каждой буквы есть свое место в слове, что если какая-то буква потеряется, нам будет трудно понять, какое слово написано и что оно означает.

Очень важный момент, на который следует обратить внимание, – это разница в произношении слова и его написании. Мама объясняет малышу, что многие слова нужно писать не так, как мы их произносим («Например, слово “молоко”, в котором мы пишем три буквы “о”, произносится “ма-ла-ко”»). Таким образом, мы помогаем ребенку произнести слово, понять его смысл, а затем – запомнить его написание.

Подготовка руки ребенка к письму. Скажем теперь несколько слов о развитии у ребенка графических навыков. Некоторым детям очень сложно правильно держать ручку,

писать линии, буквы. Им поэтому нужна специальная тренировка для подготовки руки к письму. Лучше при этом обыгрывать все занятие, использовать игровой комментарий заданий, например, «Помоги мышке пробраться к сыру» или «Помоги рыбке уплыть от акулы»:

Ребенок проводит прямые, волнистые линии, рисует зигзаги, дорожки-серпантины, штрихует фигуры, обводит их по контуру, соединяет точки и т. д.

Вместе с педагогом ребенок складывает из палочек узор, дом, дорожку, корабль, машину, елочку, заборчик. Все это помогает ему увереннее держать ручку, приобретать необходимые для письма графические навыки.

Кроме того, для подготовки руки ребенка к письму можно использовать трафареты букв, предлагая ему вначале обвести букву, а затем ее заштриховать. Руку ребенка развивает также работа с пластилином, конструктором, мозаикой. Вместе с мамой он может лепить буквы из пластилина, глины, теста – и даже выкладывать при этом целые слова. Помогают развитию мелкой моторики и такие известные приемы, как пальчиковая гимнастика, массаж кистей рук.

Конечно, аутичный ребенок может не принять какой-то из этих приемов. К примеру, ему может быть неприятен массаж, настаивать на котором в таком случае не стоит. Если ребенок все же «принимает» массаж, то мы начинаем с поглаживания, разминания пальцев, кистей рук, направляя массажные движения от кончиков пальцев к локтевому суставу. (Подробнее о подготовке руки ребенка к письму см. книгу: Тригер Р. Д., Владимирова Е. В., Мещерякова Т. А. Я учусь писать. – М.: Галс-Плюс, 1994.)

Еще одна важная задача, которую мы должны решить на втором этапе работы, – научить ребенка слышать звуковой состав слова и уметь его воспроизводить, т. е. передавать письменно. Другими словами, мы учим ребенка анализировать состав слова.

Работа с буквами магнитной азбуки. Работать с магнитной азбукой мы начинаем в тот момент, когда ребенок уже понимает, что написанное слово можно прочесть вслух, произнести, «озвучить». Педагогу необходимо подготовить сюжетную картинку (лучше всего выбрать или нарисовать ее, исходя из интересов ребенка) и проговорить вместе с ребенком ее содержание (рассказывать при этом будет сам педагог, а ребенок может вносить дополнения). На следующем занятии педагог кладет перед ребенком картинку и рядом с ней – магнитную азбуку. Педагог начинает рассказ по картинке, например: «Захотелось коту поесть рыбки. Стал он собираться на рыбалку. Достал рюкзак и начал его собирать».

Затем педагог называет предметы, которые нарисованы на картинке, или провоцирует ребенка на их название: «Сначала кот положил...» (показывает на пакет молока на картинке). – Ребенок: «Молоко». – Педагог: «Давай сложим слово „МО-ЛО-КО“. Возьмем букву „М“ (берет из магнитной азбуки букву „М“), потом „О“ (берет „О“), „М“ и „О“ – будет „МО“. „ЛО“ – возьми „Л“ и „О“ (педагог рукой ребенка или сам ребенок по просьбе взрослого берет эти буквы). „КО“ – возьмем „К“ и „О“. Получилось „МОЛО-КО“.

Таким образом идет работа над анализом слов.

Педагог: «Что еще положил кот? Он положил...» (показывает на сахар). – Ребенок: «Сахар». Затем он по просьбе педагога складывает слово «САХАР» из букв магнитной азбуки. Педагог может помочь – положить перед ним буквы слова «сахар», а ребенок сам выложит их в нужной последовательности.

На последующих занятиях ребенок должен искать нужные буквы самостоятельно, но если у него возникают трудности, то педагог кладет нужную букву его рукой. После того, как слово выложено, педагог просит прочесть его вслух. В случае затруднений нужно прочесть за ребенка: «У тебя получилось слово “сахар”». Так ребенок знакомится со «звучащим словом» и учится его анализировать.

Третий этап

На этом этапе происходит обучение ребенка составлению фраз, чтению целых предложений. Работая над фразовой речью, нужно использовать любимые им детские книги, сказки – желательны простые, такие, как «Репка», «Колобок», «Теремок» и т. п. Научившись работать с ними, ребенок переносит свой опыт на другие книги. Но бывает, что ребенку эти сказки стали уже неинтересны – тогда будет легче, если он сам назовет свою любимую книжку.

Работа над фразой ведется одновременно в двух направлениях: 1) по материалам любимой книжки; 2) используя опыт самого ребенка.

Остановимся на этих направлениях немного подробнее.

1) Педагог готовит таблички с надписями, отражающими содержание текста. В отличие от первых двух этапов, на табличке пишется уже не слово, а целая фраза. На первых порах это пять коротких фраз (из двух или трех слов), затем фразы становятся длиннее и их количество доводится до семи – десяти. Педагог рассказывает ребенку сказку, например, «Теремок», потом останавливается, открывая подходящую картинку в книжке: «Сейчас мы с тобой расскажем, что делали звери. Вот лягушка», – при этом он выбирает табличку с фразой «Вот лягушка» и кладет ее около картинки. Далее возможен следующий диалог.

Педагог : «Что у нее?»

Ребенок : «Пирог». (Педагог находит табличку с фразой «У нее пироги» и кладет рядом с предыдущей.)

Педагог : «Пирог для кого? Наверное, для мышки». (Выбирается табличка со словами «Пирог для мышки» и добавляется к предыдущим.)

Педагог : «У мышки есть...»

Ребенок : «...Метла». (Выбирается табличка с фразой «У мышки метла», кладется к предыдущим.)

Педагог : «Мышка подметает...»

Ребенок : «...Пол». (Педагог добавляет табличку «Мышка подметает».)

Таким образом, ребенок, зная содержание сказки и видя перед собой картинку-иллюстрацию к ней, одновременно слышит образец фразы и видит, в каком порядке выкладываются таблички с фразами. Ребенку будет удобнее, если книга с картинками лежит в верхнем углу стола, а таблички располагаются в столбик рядом с книгой (но не в том порядке, в котором их надо выкладывать при пересказе), а нижняя часть стола прямо перед ним свободна – на ней мы, составляя рассказ, постепенно выкладываем таблички в линию.

На следующих занятиях мы просим ребенка самостоятельно выложить эти фразы (при необходимости, педагог подсказывает, где лежит нужная табличка, или выкладывает ее рукой ребенка). Так табличками с фразами выкладывается вся сказка. Затем, когда мы переходим к другой сказке, рассказывает в основном педагог, а ребенок самостоятельно работает с табличками уже освоенным способом. Если он испытывает затруднения, педагог оказывает ему необходимую помощь.

2) Одновременно мы работаем над фразой, используя опыт самого ребенка, т. е. составляя рассказы о нем самом, о его жизни. Вначале педагог вместе с ребенком рисуют на большом листе какой-то сюжет из жизни ребенка (о прогулке, о том, как готовили для папы ужин, или о том, как покупали и всей семьей украшали елку). Всё на рисунке подписывается словами и короткими фразами, причем фразы начинает писать педагог, а ребенок дописывает последнее слово. Например, педагог пишет: «Елка была очень...» – ребенок дописывает: «...красивая». Педагог проговаривает те фразы, которые пишутся и которые уже написаны.

Затем готовятся десять табличек с фразами по содержанию рисунка. На занятии ребенок смотрит на рисунок, рассказывает (с помощью педагога) изображенную историю и выкладывает таблички. Например:

Я, мама и папа ходили за елкой.
Мы взяли санки.
Все выбирали елку.
Елка была очень красивая.
Елку положили на санки.
Папа вез елку домой.
Елку поставили на пол.
Мама принесла игрушки.
Я с мамой украшал елку.
Я повесил звезду.

Итак, работа идет в два приема: сначала создаем рисунок и подписываем его (или даем это задание на дом маме), а потом на занятии выкладываем с ребенком таблички с фразами. Вместо рисунков можно использовать фотографии, на которых ребенок купается в реке, играет с кошкой, празднует свой день рождения и т. п. Работу с рисунком и со сказкой полезно чередовать.

«Дочитывание» в книгах и диафильмах . На данном этапе работы с аутичным ребенком для развития навыка чтения удобно использовать его склонность завершать незавершенное. Можно устроиться с ним на полу или диване и почитать ему сказку или посмотреть диафильм.

Когда читается сказка, желательно, чтобы шрифт в ней был крупным. Взрослый читает начало предложения, делает паузу, и последнее слово дочитывает ребенок. Чтобы ему легче было найти нужное место в книжке, взрослый при чтении водит по тексту пальцем. Например, педагог читает: «Захотелось волку поесть...», а ребенок дочитывает: «...рыбки». Для «дочитывания» хорошо использовать и стихи (А. Барто, С. Маршака, С. Михалкова, К. Чуковского). Так же идет работа по диафильмам: взрослый прокручивает пленку, читает предложения и делает в конце паузы, а ребенок дочитывает концовку.

Важно, что при «дочитывании» ребенок слышит себя и осознает свою роль в чтении. Весь текст вслух ребенку читать пока еще трудно – этого от него требовать и не нужно. Какие-то слова могут вызывать у него затруднения, сочетание какого-то предлога и слова также может быть ему незнакомо. Взрослый, когда он провоцирует ребенка на дочитывание двух-трех слов в конце фразы, должен все это учитывать.

Для того, чтобы ребенок перешел к чтению нескольких слов подряд, а затем целых фраз, педагог вначале сам водит пальцем по строчкам текста, а затем просит ребенка «помочь»: «Теперь ты последи, пожалуйста». Так мы переходим к попеременному чтению: например, два предложения читает педагог (или мама), а следующие два – ребенок. Затем осторожно приучаем его читать самостоятельно, постоянно внося в занятия игровые моменты. Например, говорим ребенку, что «сегодня будем читать для бедного зайца, который лапку подвернул» или «сегодня мы плывем на корабле, и ты – капитан, будешь читать капитанским голосом». Можно пофантазировать: «А как бы ты читал, если бы был Карлсоном?» Можно потренироваться в чтении с утра, а вечером удивить папу; или почитать по телефону бабушке – «Как же она обрадуется!»

Бывает, что ребенок читать категорически отказывается. В таких случаях его нельзя ругать и заставлять читать насильно, так как можно закрепить стойкий негативизм к занятиям. Нужно на некоторое время отложить чтение, дать по нему «соскучиться». Если педагог чувствует, что отказ ребенка не вполне серьезный, можно попробовать все же организовать его на чтение, предварительно найдя какое-то подходящее объяснение его поведению: «У тебя, наверное, горлышко пересохло, нужно попить водички, тогда мы сразу все прочитаем», или: «И правда, сейчас еще только без пяти минут двенадцать, а мы с тобой всегда начинаем читать ровно в двенадцать часов». Может быть, ребенку надоела книга и для чтения нужно взять другую.

На протяжении всего третьего этапа обучения чтению продолжается работа с

альбомом. Ребенок по просьбе мамы самостоятельно подписывает альбомные картинки словами и короткими фразами. Продолжается и работа с магнитной азбукой. Ребенок постепенно может выкладывать фразы из нескольких слов. Можно играть следующим образом: взрослый составляет начало фразы, а ребенок ее заканчивает. Например, педагог выкладывает из магнитной азбуки: «Колобок был круглый...», а ребенок заканчивает: «...и маленький». Или: «Лиса была рыжая...», а ребенок завершает: «...и хитрая». Взрослый при этом всячески помогает ребенку (может подсказать букву, поучаствовать в ее поиске).

Мы продолжаем развивать и графические навыки ребенка: рисуем вместе с ним палочки, овалы, кружочки, линии, подписываем рисунки печатными буквами. Кроме того, мы упражняемся в штриховке предметов, складываем из палочек фигурки. Обычно на этом этапе работы ребенок уже лучше владеет своей рукой; линии, которые он проводит, получаются более плавными, «мягкими».

Четвертый этап

Данный этап предполагает освоение навыков письма и счета. Ранее полученные ребенком навыки теперь закрепляются. Усложняется материал для чтения, выкладывания слов, фраз. Ребенок сам выбирает книгу, может задавать вопросы по содержанию текста. Одновременно появляются два новых вида работы: 1) освоение прописей; 2) обучение счету.

Рассмотрим их подробнее.

1) Начиная работу с прописями, нужно помнить, что писать в них ребенок должен самостоятельно. Это сложно, поэтому предварительная работа ведется на черновике. В черновой тетради могут писать и педагог, и сам ребенок, и педагог его рукой. Необходимо помнить, что ребенок может привыкнуть к тому, что педагог пишет его рукой, и требовать постоянной поддержки. Поэтому мы сразу договариваемся о том, что помогаем его руке только когда тренируемся на черновике, а начисто в прописях пишет только он сам.

Занятия ведутся в обычных прописях для начальной школы. Мы следим за осанкой ребенка, за тем, как он держит ручку, как сидит, в каком положении его ноги, так как сама поза может помогать организации ребенка на занятиях, а может, напротив, расслаблять его, рассеивать внимание.

Мы осваиваем написание букв в последовательности, предложенной в прописи. Когда мы только начинали обучать ребенка чтению, то в первую очередь знакомили его с «наиболее важными» для него буквами, т. е. с такими, с которыми он чаще всего сталкивался (с которых начинается его имя, имена близких людей, названия необходимых предметов, любимых игрушек). Обучая аутичного ребенка письму, этой последовательности можно уже не придерживаться: ведь он уже знает буквы, прочитывает их. Теперь главное для нас – научить его самостоятельно написать прописными буквами слово, прочитанное, услышанное или выдуманное им самим.

Изучая новую прописную букву, педагог вначале показывает ее ребенку в прописях, а затем пишет в черновике: сначала большую, потом маленькую. После этого мы просим ребенка написать буквы сначала в черновике (большую и маленькую), а затем в прописи. Если буква не получается, ее можно сначала прописать в черновике по точкам. Потом ребенок учится писать слоги, слова. В процессе письма педагог помогает ребенку: организует его, подсказывает, что нужно делать, но старается сокращать до минимума поддержку руки. Одна новая буква осваивается на двух-трех занятиях, причем она пишется и в слогах, и в сочетаниях с уже освоенными ребенком буквами, а если возможно, то и в словах. Осваивая письмо, не следует торопиться – нужно закреплять навыки правильного написания букв и правильного их соединения.

Если ребенок совсем не хочет писать в прописи или пишет каракули (из-за усталости, плохого самочувствия), то не стоит заставлять его это делать через силу, формируя, таким образом, негативизм по отношению к письму. Если буквы получаются плохо, и ребенка это раздражает, можно «свалить вину» на то, что ручка, которой мы пишем, «сегодня что-то

расшалилась». Мы обещаем ребенку, что в следующий раз будем писать «не этой зеленой ручкой-шалуньей, а красной ручкой-отличницей». Для того, чтобы у ребенка был стимул заниматься письмом, мы обыгрываем его ситуацию, говорим, например, что сегодня будем писать письмо любимой игрушке ребенка, или кому-то из его родственников. В сложившийся стереотип занятия надо постоянно вносить новые детали, создавая разнообразие. Эти, казалось бы, мелочи на самом деле регулируют поведение ребенка.

2) В основе обучения аутичного ребенка счету лежит метод, аналогичный «глобальному чтению». Педагог готовит набор карточек с цифрами: на бумажных квадратах сверху пишутся цифры, а внизу – их названия (словом):

Кроме того, нам понадобятся карточки с изображениями предметов в разном количестве (одного яблока, двух вишен, трех лодочек):

Сначала знакомим ребенка с числами в пределах десяти. Педагог раскладывает картинки с изображениями предметов слева от ребенка, а справа от него – цифровой ряд. Затем берет картинку с изображением одного ореха, комментируя: «Это – один орех», – и подкладывает под нее карточку с цифрой. Так же идет ознакомление и с другими цифрами. На последующих занятиях мы отработываем эту манипуляцию либо руками ребенка, либо он делает это сам по инструкции педагога.

Далее, мы убираем картинки с изображениями предметов и вместо них используем счетные палочки, фишки, картонные фигурки. Ребенок по просьбе педагога берет нужную цифру и рядом с ней выкладывает такое же количество фишек или палочек. Педагог при этом как бы «озвучивает» действия ребенка: «Я взял цифру три и положил три палочки», – а затем просит ребенка самостоятельно пересчитать количество предметов и назвать соответствующую цифру. Важно, чтобы ребенок понял, что, например, цифра «1» может обозначать и одну палочку, и одну машину, и одну чашку. В тетради в крупную клетку пишутся цифры, а рядом с ними рисуется соответствующее количество предметов.

Детям очень нравится, когда им загадывают загадки типа: «Сколько палочек у меня в руке?» или «Сколько рыбок я нарисовала?» Мы объясняем ребенку, что десять предметов можно назвать десятком («десять палочек – это десяток»).

Затем мы знакомим ребенка с математическими знаками: «+», «-», «=». Это делается с помощью табличек, на которых изображены данные знаки, а внизу приведены их названия. Когда мы объясняем ребенку смысл знаков, то обязательно делаем это на примерах, в связи с конкретной задачей, чтобы математические действия ребенок усвоил не только формально, но и понимал бы их содержание, практический смысл. Поэтому мы, например, говорим ребенку, что если к одному яблоку прибавить еще одно, то получится два яблока (а не «равно два яблока»).

Мы учим считать, используя предметы (игрушки, фишки, фигурки) или картинки с их изображениями. Например, педагог кладет перед ребенком картинку с изображением одного гриба, а рядом – карточку со знаком «+», говоря при этом: «Смотри, у нас с тобой один гриб. Я кладу еще один. Будет ... ». Если ребенок не отвечает, педагог говорит: «Будет два гриба. Прибавлю еще один гриб. Будет ... ». Прибавляя по одному грибу, доходим до 10, а затем пробуем освоить вычитание: «Было 10 грибов, один съели. Осталось ... Правильно, девять грибов». Существенно при этом, что педагог обучает действию и в предметной, и в знаковой форме и проговаривает все совершаемые действия вместе с ребенком.

Полезны также занятия со счетными палочками. Педагог просит ребенка построить заборчик. Ребенок кладет одну палочку, еще одну, затем следующую и т. д., пересчитывая их при этом. Потом «дует ветер» и заборчик постепенно «ломается»: сначала убирают одну палочку, потом еще одну и т. д. Стоит также сделать вместе с ребенком модель натурального ряда на промежутке от нуля до десяти в виде, например, лесенки с десятью ступенями:

Такая лесенка позволяет ребенку уловить порядок построения натурального ряда (то,

что каждое число на единицу больше предыдущего).

Затем мы знакомим его с составом числа. Для этого из палочек или конструктора делаем на плоскости стола домик, в окошко которого кладем цифру «2». Около домика выкладываем карточками:

Эту ситуацию обыгрываем: «В домике живут два человека – бабушка и дедушка».

Когда повторяем те же действия с цифрой «3», то, чтобы обыграть новую ситуацию, комментируем: «В домике живут ребенок и двое взрослых. Всего трое». При этом рядом с домиком выкладываем карточками:

или

Так мы проходим состав всех чисел до 10. В тетради в крупную клетку можно попросить ребенка нарисовать следующее:

Изучение состава числа очень важно для того, чтобы в дальнейшем ребенок понимал смысл арифметических операций, поэтому, если «с ходу» освоить эту тему не получается, следует разобрать ее подробно, применяя наглядный материал. Можно использовать наборы палочек, деревянных фигурок (елочки, домики, грибки), комплекты геометрических фигур (квадраты, круги, прямоугольники, треугольники).

Педагог просит ребенка разложить определенное количество предметов на две группы. Например, если изучается состав числа «5», ребенок раскладывает пять яблок на две тарелки. Педагог просит ребенка разложить заданное количество предметов разными способами. В словарь ребенка вводятся новые понятия: «разложи», «разложи по-другому». Затем педагог объясняет ребенку, что 5 – это 3 и 2; 5 – это 4 и 1. Ребенок по просьбе педагога выкладывает эти примеры вначале с помощью заранее подготовленных карточек с надписями: «5», «это», «3», «и», «2»; «5», «это», «4», «и», «1». Через несколько занятий табличка со словом «это» заменяется табличкой со знаком «=», а табличка с «и» заменяется на «+». Когда ребенок освоил выкладывание этих примеров, мы учим его записывать их в тетради по математике в крупную клетку. Рядом с примером можно выполнить рисунок:

Важно, чтобы ребенок учился раскладыванию на разном материале, так как аутичные дети склонны к выполнению заданий подходить стереотипно, требуя использования одних и тех же предметов (например, только яблок и тарелок) и не выполняя задание на других. Поэтому мы просим ребенка то разложить подарки двум детям, то морковки двум зайцам, то поставить игрушечные машинки в два гаража, то расставить чашки на две полки и т. д. Так мы последовательно осваиваем с ребенком состав всех чисел до десяти.

На следующем этапе работы педагог знакомит ребенка с понятием «добавить до ... » и учит добавлять к данному количеству предметов недостающее до заданного числа. Можно разыграть «угощение игрушек»: педагог предлагает раздать игрушкам-«гостям», например, четыре конфеты, а игрушек при этом шесть. Ребенок угощает своих «гостей» и понимает, что конфет не хватает. Педагог объясняет: «Гостей много, а конфет мало, не хватает. Надо добавить. Сколько ты добавишь?» Если ребенок дает верный ответ, педагог может вместе с ним выложить из табличек получившийся пример (для чего готовятся таблички с надписями «НАДО ДОБАВИТЬ ... », «ДОБАВИМ ДО ... » и таблички с цифрами). Затем в тетради ребенок записывает соответствующие примеры, типа: $6=4+2$. Или можно нарисовать пять замков и три ключа и попросить ребенка добавить необходимое количество ключей. В тетради ребенок записывает соответствующие примеры, скажем, так:

Если ребенок допускает ошибку, то нужно предложить ему выполнить задание на

предметном материале. Например, педагог показывает ребенку два мешочка (конверта, ящика) и говорит, что положил восемь кубиков в два мешочка. Ребенок должен угадать, сколько кубиков в каждом мешочке.

Далее мы переходим к решению примеров и задач в пределах десяти. Для этого используется счетный набор из пластмассовых или деревянных цифр. Мы выкладываем на столе перед ребенком: $1 + 1$ – и просим его положить цифру-ответ. Затем кладем: $1 + 2$, $2 + 2$ и т. д. Если ребенок ошибся, педагог словесно повторяет пример еще раз и ждет ответа ребенка. Если тот не отвечает, нужно его подбодрить: «Ну, конечно, будет четыре, ты забыл немного». Одновременно мы отрабатываем в тетради начертание цифр, а позже учим ребенка правильно записывать примеры и ответы. В тетради можно предлагать такие задания:

Приведем примеры двух задач.

1) У зайчика четыре морковки:

Из них он съел две морковки:

Сколько морковок осталось?

2) У каждой елки должно быть по восемь веток. Сколько веток нужно дорисовать?

Знакомим ребенка со знаками « \Rightarrow », « \langle », « \langle ». Учим его сравнивать два числа и узнавать, на сколько одно число больше или меньше другого. Например, пять больше трех на два. Чтобы это установить, нужно из пяти вычесть три. Для того чтобы ребенку было легче усвоить сравнение двух чисел, мы соотносим одно количество предметов с другим (четыре пирамидки и три пирамидки). В тетради записываем примеры на сравнение:

Итак, мы научили ребенка оперировать с числами, выполнять простые арифметические действия, решать задачи, т. е. ребенок овладел навыками счета в пределах десяти. Далее мы можем знакомить его со вторым, третьим, четвертым, пятым десятком, используя уже описанные нами приемы работы.

Мы описали наш вариант освоения с аутичным ребенком начальных школьных навыков. Каждый педагог может его дополнить и творчески развить. Свою задачу мы видели прежде всего в том, чтобы выявить сложности, характерные для обучения аутичных детей, и показать способы их преодоления. Так, например, в работе с аутичными детьми мы обычно опираемся на принцип «от общего – к частному, от целого – к части». Кроме того, для успешного обучения таких детей необходимы учет их собственных интересов, обыгрывание заданий, постоянный комментарий всех наших действий, отсутствие принуждения, «давления». Мы уверены в том, что все аутичные дети обучаемы и очень нуждаются в обучении, и, несмотря на то, что со стороны взрослых это часто требует долгого времени и терпения, такие дети могут достичь прекрасных результатов, удивляя и радуя нас.

Приложение 2. Опыт педагогической работы с аутичной девочкой. Захарова И. Ю.

Когда мы начинали работать с Лерой, ей было пять лет. Девочка была очень отрешенной и пассивной, совсем не реагировала на обращенную к ней речь, собственной речи у нее также не было. Лера не обращала внимания на уход и приход мамы, не смотрела

на нее, спокойно без нее оставалась. У девочки вообще не было достаточной реакции на живое, часто она могла пользоваться человеком как предметом (например, как опорой, чтобы карабкаться вверх, или как «приспособлением» для получения нужного предмета). В лицо она не смотрела, избегала взгляда в глаза. Просьбы Лера не выполняла, но давала пассивно повести себя за руку. Девочке очень нравилась музыка, она могла провести весь день в наушниках, слушая магнитофонные записи. Единственными ее речевыми проявлениями были песни на ее собственном «птичьем» языке, в которых угадывался мотив известных эстрадных песен, но разобрать отдельные слова, похожие на «настоящие», могла только Лерина мама. Иногда девочка двигалась под музыку перед зеркалом или танцевала с собственной тенью.

Войдя в комнату для занятий, Лера, как правило, садилась за стол и начинала сортировать по цвету фломастеры или буквы магнитной азбуки. Другим ее любимым занятием было вырезать из журналов картинки и наклеивать их на бумагу. Вместе с педагогом Лера с удовольствием размазывала пластилин по дощечке или картонке.

В какой-то момент мы обратили внимание на то, что она очень чувствительна к ритму (музыкальному, цветовому, речевому, двигательному). Ритм привлекал ее внимание, она «погружалась» в него, получая от этого удовольствие. Конечно же, мы сразу постарались использовать это в работе. Все началось с качелей, когда на ритм движения накладывался ритм стихотворения, фразы, песни, которую пела педагог. Лера внимательно смотрела на рот педагога и пыталась повторять движения ее рта, иногда воспроизводила мелодию.

Используя Лерино пристрастие к цветовым ритмам (девочка любила сортировать мелкие предметы по цвету, вплоть до оттенков), мы попытались заинтересовать ее рисованием. Вначале педагог изображала разные цветовые узоры, ритмично сочетая цвет в разных комбинациях. Девочка часами была готова следить за происходящим, погружаясь в волшебство узора. Почти всегда педагог сопровождала свой рисунок какой-нибудь мелодичной песней. Постепенно Лера начала подпевать, и в этой ситуации, иногда очень невнятно, но все же воспроизводила слова песни. У нас было несколько любимых песен, и Лера быстро их выучила от начала до конца.

Рисование стало нашим самым любимым занятием, дома девочка также начала рисовать вместе с мамой. Мы изображали различные формы и ритмично их раскрашивали, затем стали рисовать различные предметы: домики, цветы, деревья и, наконец, перешли к людям. Главными персонажами наших рисунков были сама Лера, ее мама, папа. Сюжеты были самыми разными, а рисовала, ярко раскрашивая и подписывая картинки и комментируя происходящее, пока что только педагог. Иногда рука педагога «замирала» при раскрашивании, и Лера, не выдерживая паузы, брала эту руку, держащую фломастер, и пыталась ею манипулировать, закрашивая рисунок дальше или заканчивая линию. Когда же рука педагога «не решалась» выбрать какой-нибудь фломастер по цвету, Лера сама вкладывала в эту руку подходящий. Так у девочки стали появляться первые признаки целенаправленной активности.

Иногда рука педагога «переставала слушаться», а Лере так хотелось продолжить рисунок, что нам удавалось поменяться ролями. Теперь уже педагог манипулировала рукой девочки, держащей фломастер. Лера позволяла рисовать своей рукой что угодно, и даже подписывать рисунки (действующие лица и предметы обозначались отдельными словами). Если девочка была в неважном настроении, мы возвращались на предыдущий этап, когда она была только зрителем. (Всегда чувствовалось, готова ли Лера войти в «поле активности» педагога и подчиниться ему, или нет.) Постепенно мы нарабатывали стереотипы рисунков, букв (девочке важно было усвоить прежде всего последовательность движений, необходимую для рисования какого-то предмета или написания буквы). Это давало Лере возможность проявить свою внутреннюю активность. Рука педагога уже не направляла руку девочки, а просто лежала сверху. Так Лера начала самостоятельно рисовать и писать (конечно, только те рисунки и слова, которые были уже «миллион раз» прорисованы и прописаны).

Рисуя, мы начали рассказывать сказки, «проживать» разные сюжеты из жизни Леры, знакомиться с временами года, праздниками и др. Наши рисунки мы уже стали подписывать короткими фразами. Дома мама Леры продолжала эту работу, следуя рекомендациям педагога; разница была лишь в том, что с мамой у Леры были другие сюжеты рисунков: «Как Лера гуляла и шлепала по лужам», «Как Лера с мамой ходили в киоск покупать жевательную резинку» и т. п. На занятиях мы постепенно стали вводить в наши рисунки цифры, осваивать счет.

...Совместное рисование удобно тем, что позволяет работать над развитием моторики, речи, постепенно отрабатывать элементы учебных навыков. Кроме того, такие занятия дают ребенку возможность чередовать пассивное восприятие с активным действием...

Параллельно шла работа с речевой активностью девочки. Она приобрела бо́льшую интенсивность также и благодаря тому, что родители Леры проводили с ней холдинг-терапию. И дома, и на занятиях с педагогом Лера стала повторять ритмичные фразы, песни, а затем и просто фразы и слова. Интересно, что в данном случае работа по растормаживанию речи и обучение рисованию, чтению и письму шли одновременно, помогая друг другу.

Сейчас, спустя полтора года, работа с девочкой продолжается. Мы много работаем с зеркалом. Рассматриваем там Леру, а потом рисуем крупно ее портрет (какие у нее глаза? нос? рот? уши?). Лера уже может назвать сама, не повторяя за педагогом, части своего лица на рисунке. Мы начали изображать окружающие предметы, тщательно сравнивая количество деталей и цвет. Лера сама выбирает нужный фломастер, сама срисовывает предметы (хотя рука педагога, как правило, продолжает лежать на Лериной руке, но уже совсем не управляет ею). Иногда, если Лера в плохом настроении, она может отказываться от любых занятий, не хочет читать, писать, считать, слушать чтение книг. Но мы относимся к этому спокойно, и, когда такое происходит, возвращаемся к «пассивному восприятию», не требуя от девочки активности, или придумываем новые формы работы, например, рисуем на карточках, похожих на карты, буквы и слова. Последнее занятие Лера очень любит – она потом долго не расстается с этими карточками, постоянно их перебирая.

Лера стала наблюдать за детьми, что мы сразу же использовали в работе: начали вводить ее в групповые обучающие занятия, в расчете на то, что девочке будет интересно что-то сделать по подражанию, но не требуя пока что ее самостоятельной целенаправленной активности.

Дома с мамой Лера разучивает новые стихи и песни, слушает и договаривает (в те паузы, которые оставляет ей мама) короткие истории и сказки. По-прежнему любимыми остаются «истории про Леру», которые мама сочиняет и рисует вместе с девочкой. Таких сюжетов сейчас очень много, особенно разнообразными они стали после летних каникул («Как Лера плавала с дельфином», «Поездка на поезде» и др.). Сейчас Лера слушает уже и сказки «с продолжением»: «Приключения Незнайки», «Дюймовочку». Часто она просит маму рисовать иллюстрации к этим сказкам, причем хочет, чтобы они были точно такими, как в книжке. В речи Леры появились спонтанные обращения, правда, довольно часто маме надо ее специально спрашивать: «Скажи, что ты хочешь?» Тогда Лера отвечает ей, но, как правило, очень тихо.

А самое важное – что сейчас, спустя полтора года, мы уже видим желание Леры контактировать со взрослыми, с детьми, видим, что она начала пользоваться речью, что стала активной на занятиях, особенно на уроках музыки, танца, рисования.

Краткий словарь специальных терминов¹

¹ При использовании данного словаря следует иметь в виду, что он ориентирован на употребление специальных терминов в контекстах настоящей книги. В литературе некоторые из этих терминов можно встретить и в других значениях.

Аграмматизм – нарушение грамматического строя устной или письменной речи.

Активация – пробуждение активности.

Алалия – отсутствие или ограничение способности пользоваться речью, возникшее до времени ее естественного появления и не имеющее причиной нарушения слуха или интеллекта.

Амимичный – полностью или частично лишенный мимики.

Ауто стимуляция (букв. самораздражение) – настойчивое стереотипное извлечение сенсорных ощущений с помощью окружающих предметов и своего тела.

Аффект – врожденная элементарная, докультурная форма переживаний. Всякое психическое явление имеет два аспекта: интеллектуальный и аффективный.

Вербальный – словесный; имеющий словесную форму.

Вестибулярные ощущения – ощущения, связанные с изменением положения тела в пространстве.

Витальный – связанный с сохранением жизни.

Вокализация – внешне бессвязное произнесение или пропевание отдельных звуков и слогов.

Генерализованный – не направленный на что-либо конкретное; носящий общий характер.

Гипердиагностика – «преувеличенная» диагностика, т. е. истолкование как сложившейся патологии отдельных настораживающих тенденций развития.

Гиперкомпенсация – выглядящее патологически поведение ребенка, направленное на восполнение (компенсацию) недостающих ему качеств.

Госпитализм – вызванное хроническим недостатком общения (например, из-за долгого пребывания в больничных условиях) временное изменение психического состояния и поведения ребенка, выражающееся в симптомах, сходных с симптомами аутизма.

Депривация (букв. лишение) – психическое состояние, возникающее в результате длительного неудовлетворения основных психических потребностей.

Дефицитарность – недостаточность.

Дизонтогенез – нарушение индивидуального развития.

Когнитивный – относящийся к познанию или к интеллектуальной сфере в целом.

Коммуникация – общение в любой форме.

Компенсаторный – восполняющий.

Машинообразность движений – отсутствие плавности движений в сочетании с их стереотипностью.

Мутизм – полное отсутствие целенаправленной речевой коммуникации при возможности случайного произнесения отдельных слов или даже фраз.

Неартикулированность – нечеткость, смазанность (речи).

Невротический – имеющий своей причиной невроз (т. е. вызванное внешним психотравмирующим воздействием расстройство психики).

Негативизм – сопротивление, лишенное разумных оснований.

Нейроинфекция – инфекция, поражающая нервную систему. Нейроинфекцией вызывается, например, энцефалит.

Парциальный – частичный, относящийся к ограниченной области.

Патогенный – болезнетворный.

Первазивный – всепроникающий.

Полевое поведение – безотчетное поведение ребенка, определяемое объектами, случайно оказывающимися в поле его восприятия.

Произвольный (по отношению к вниманию, поведению и т.д.) – сознательно регулируемый, направленный на достижение определенной цели.

Психодрама – воспроизведение впечатления, подобного травмирующему, с постепенным нагнетанием напряжения, кульминацией и благополучным разрешением в

конце.

Сензитивность – повышенная чувствительность.

Сенсорный – относящийся к органам чувств.

Сенсомоторный – объединяющий сенсорные и моторные (двигательные) качества.

Симбиоз – совместное нераздельное существование.

Симбиотическая связь – связь по типу симбиоза, не предполагающая содержательного общения и эмоционального взаимодействия.

Скандирование – акцентирование ударениями и интонацией отдельных слогов и слов.

Соматический – телесный; относящийся к телу.

Стереотипизация – преобразование в стереотипную форму.

Стереотипии – устойчивые формы однообразных действий.

Тактильный – относящийся к ощущениям прикосновения и давления.

Этиология – причины возникновения болезни или нарушения развития.

Эхолалия – произвольное повторение звуков, слогов, слов чужой речи.

Литература

Баенская Е. Р. Особенности раннего аффективного развития аутичного ребенка в возрасте от 0 до 1,5 лет // Дефектология. – 1995. – № 5. – С. 76–83.

Башина В. М. Ранний детский аутизм // Исцеление. – М., 1993. – С. 154–165.

Веденина М.Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации. Сообщение I // Дефектология. – 1997. – № 2. – С. 31–40.

Веденина М.Ю., Окунева О.Н. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации. Сообщение II // Дефектология. – 1997. – № 3. – С. 15–20.

Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм / Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. и др. – М.: Просвещение, 1989. – 95 с.

Каган В.Е. Аутизм у детей. – Л.: Медицина, 1981. – 190 с.

Лебединская К.С. Медикаментозная терапия раннего детского аутизма // Дефектология. – 1994. – № 2. – С. 3–8.

Лебединская К.С., Никольская О.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. Сообщение I // Дефектология. – 1987. – № 6. – С. 10–16.

Лебединская К.С., Никольская О.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. Сообщение II // Дефектология. – 1988. – № 2. – С. 10–15.

Либлинг М. М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка // Дефектология. – 1996. – № 3. – С. 56–66.

Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. – 1995. – № 2. – С. 8–17.

Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 197 с.

Autism: a reappraisal of concepts and treatment / Eds: M. Rutter,

E. Schopler. – New York etc.: Plenum Press, 1978. – 506 p.

Behavioral issues in autism / Eds: E. Schopler, G. B. Mesibov. – New York etc.: Plenum Press, 1994. – 295 p.

Classic reading in autism / Ed.: Anne M. Donnellan. – New York etc.: Teachers College (Columbia University), 1985. – 440 p.

Communication problems in autism / Eds: E.Schopler, G.B.Mesibov. – New York etc.: Plenum Press, 1985. – 333 p.

Diagnosis and assessment in autism / Eds: E.Schopler, G.B.Mesibov. – New York etc.: Plenum Press, 1988. – 327 p.

- Early childhood autism / Ed.: L. Wing. – 2-nd ed. – Oxford: Pergamon Press, 1976. – 342 p.
- Frith U. Autism: explaining the enigma. – Oxford: Blackwell, 1989. – 204 p.
- Preschool issues in autism / Eds: E. Schopler, M. E. Van Bourgondien, M. M. Bristol. – New York etc.: Plenum Press, 1993. – 276 p.
- Social behavior in autism / Eds: E. Schopler, G. B. Mesibov. – New York etc.: Plenum Press, 1986. – 382 p.
- Welch M. Holding-Time. – New York (NY): Saimon and Shuster, 1988. – 254 p.