

Annotation

Книга «Музыкальная терапия для детей с аутизмом» была впервые опубликована в 1978 году. Она стала первым изданием, посвященным влиянию музыкальной терапии на развитие ребенка с аутизмом, и до сих пор является одним из основополагающих руководств в этой области.

В книге подробно описаны конкретные методики работы музыкального терапевта с детьми с различной степенью выраженности аутизма. Описание психотерапевтического процесса систематизировано, автор выделяет отдельные этапы работы. Методики сопровождаются примерами из практических занятий Дж. Алвин, одной из первых применившей музыку в работе с аутичными детьми. Книга отредактирована и дополнена Э. Уорик, вице-президентом Британского Общества музыкальных терапевтов. Большое внимание уделено участию родителей, описываются пути решения многих проблем на совместных занятиях.

Издание адресовано музыкальным терапевтам, педагогам, психологам и другим специалистам, - как уже работающим с аутичными детьми, так и делающим первые шаги в этой сфере. Книга будет полезна всем, кто интересуется помощью детям с нарушениями общения.

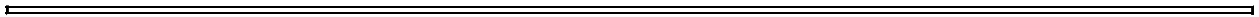
-
- [Джульетта Алвин, Эриел Уорик](#)
 - [Предисловие ко второму английскому изданию](#)
 -
 - [Введение](#)
 -
 - [МУЗЫКАЛЬНОЕ И АУТИЧНОЕ ПОВЕДЕНИЕ](#)
 - [Сравнительное исследование](#)
 -
 - [Сила звука](#)
 -
 - [Рецептивная методика](#)
 -
 - [Окружающая обстановка](#)
 -
 - [Физический контакт](#)
 -

- Активная методика
 -
- Первый этап
 -
 - КОНТАКТ С ИНСТРУМЕНТАМИ
 -
 - ДУХОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ И ГОЛОС
 -
 - МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ
 -
 - МЕЛОДИЯ
 -
 - РИТМ
 -
- Второй этап
 -
 - ИМПРОВИЗАЦИЯ
 -
- Дальнейшее развитие
 -
- Взаимоотношения один на один
 -
- Взаимоотношения в группе
 -
- КОНКРЕТНЫЕ ПРИМЕРЫ
 - Оливер[17]
 -
 - Первый период
 -
 - Второй период
 -
 - Третий период
 -
 - Памела
 -
 - Первый период
 -
 - Второй период
 -

- [Третий период](#)
 -
- [ПРОЕКТ-ИССЛЕДОВАНИЕ](#)
 - [Введение](#)
 -
 - [Кевин](#)
 -
 - [Первый период](#)
 -
 - [Второй период](#)
 -
 - [Третий период](#)
 -
 - [Мартин](#)
 -
 - [Первый период](#)
 -
 - [ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППОВАЯ РАБОТА](#)
 -
 - [Второй период](#)
 -
 - [Третий период](#)
 -
 - [ДВИЖЕНИЕ ПОД МУЗЫКУ](#)
 -
 - [Четвертый период](#)
 -
 - [Джеффри](#)
 -
 - [Первый период](#)
 -
 - [Второй период](#)
 -
 - [Третий период](#)
 -
 - [РОДИТЕЛИ](#)
 -
- [НОВОЕ ИСПЫТАНИЕ\[42\]](#)
 -

- [ИССЛЕДОВАНИЕ: СЛУЧАЙ ПЕРВЫЙ](#)
 - [Энн и Сара](#)
 - [Ранние годы](#)
 -
 - [Музыкальная терапия](#)
 -
- [ИССЛЕДОВАНИЕ: СЛУЧАЙ ВТОРОЙ](#)
 - [Хелен и Мэтью](#)
 - [Ранние годы](#)
 -
 - [Музыкальная терапия](#)
 -
- [ЗАКЛЮЧЕНИЕ](#)
 -
- [БИБЛИОГРАФИЯ И УКАЗАТЕЛИ](#)
 - [Публикации о музыкальной терапии, в которых упоминается аутизм](#)
 -
 - [Публикации об аутизме, в которых упоминается музыка](#)
 -
 - [Предметный указатель](#)
 -
 - [Указатель имен детей](#)
 -
 - [Указатель музыкальных инструментов](#)
 -
- [notes](#)
 - [1](#)
 - [2](#)
 - [3](#)
 - [4](#)
 - [5](#)
 - [6](#)
 - [7](#)
 - [8](#)
 - [9](#)
 - [10](#)
 - [11](#)
 - [12](#)

- [13](#)
- [14](#)
- [15](#)
- [16](#)
- [17](#)
- [18](#)
- [19](#)
- [20](#)
- [21](#)
- [22](#)
- [23](#)
- [24](#)
- [25](#)
- [26](#)
- [27](#)
- [28](#)
- [29](#)
- [30](#)
- [31](#)
- [32](#)
- [33](#)
- [34](#)
- [35](#)
- [36](#)
- [37](#)
- [38](#)
- [39](#)
- [40](#)
- [41](#)
- [42](#)
- [43](#)
- [44](#)
- [45](#)
- [46](#)
- [47](#)
- [48](#)
- [49](#)



Джульетта Алвин, Эриел Уорик
Музыкальная терапия для детей с
аутизмом

Предисловие ко второму английскому изданию

Пуси с любовью

Со времени выхода первого издания этой книги (1978 год) музыкальная терапия расширила свои горизонты и теперь используется в таких разных областях, как работа с условно приговоренными правонарушителями, или как метод преодоления стресса. В последнее время ценность музыкальной терапии становится все более очевидной, в основном благодаря тем музыкальным терапевтам, которые предпринимали серьезные научные изыскания (в рамках магистерских или докторских диссертаций). Уже несколько лет музыкальные терапевты: Службы здравоохранения имеют свою структуру ставок и тарифную сетку заработной платы.

Это стало возможным благодаря новаторскому духу Джульетты Алвин (Juliette Alvin), под началом которой я обучалась в Школе музыки и драмы Гильдхолла (Guildhall School of Music and Drama) в 1971 г. Это второе издание нашей книги, куда включены дополнительные описания конкретных случаев, посвящено трудам Джульетты Алвин. Ее до сих пор с теплотой вспоминают «старые» сотрудники Центра по оказанию помощи детям с аутизмом города Чиннор в Оксфордшире (Chinnor Resource Unit for autistic children), одного из многих отделений, центров и клиник, где она работала и где с сентября 1984 г. дважды в неделю работала я.

Я постоянно обращалась к этой книге, подготавливая материалы для статей и семинаров. В ней содержится ряд фундаментальных аксиом, а изложение исполнено сочувствием и состраданием к проблемам ребенка с аутизмом и его семьи. Несмотря на изменение установок, философских и методологических предпосылок, написанное мисс Алвин в середине 1970-х годов ценно и сегодня. Поэтому во второе издание целиком вошел оригинальный текст, к нему добавлено еще три главы (главы 5–7), основанные на последних исследованиях.

Мы до сих пор не можем сказать с определенностью, какова причина или причины аутизма. Возможно, здесь задействован генетический фактор – синдром хрупкой Х-хромосомы, который и ведет к появлению аутистических черт, но далеко не все дети с аутизмом имеют этот синдром.

Был период, когда термином «аутизм» объясняли любые нарушения поведения, не имея на то достаточно четкого диагностического обоснования, вывести которое можно только путем тщательного наблюдения. Диагноз – это лишь начало. Мой опыт показывает, что после того как ребенку поставлен диагноз, очень многие родители и семьи оказываются один на один со своими проблемами, не получая никакой психологической поддержки и конструктивной помощи. Ими овладевают страх, недовольство, замешательство и чувство вины. Они вынуждены проходить через мучительный процесс тяжелой утраты, поскольку к отсутствию у их ребенка способности общаться с другими людьми добавляются его страхи перед окружающими. Часто дети с аутизмом весьма привлекательны внешне, и поскольку выглядят они совершенно обычно, то, как правило, посторонние люди крайне строго осуждают родителей, которые кажутся не способными контролировать асоциальное поведение ребенка (например, когда он пронзительно кричит, стоя посередине огромного многолюдного супермаркета).

Последние две главы представляют собой исследования, которые описывают не только то, что происходило в процессе музыкальной терапии, но и события нескольких лет, предшествовавших тому моменту, когда Сара и Мэтью начали ходить в школу и заниматься музыкальной терапией. Я много беседовала с родителями детей с аутизмом и уверена, что те из них, кто прочел эту книгу, сразу узнают среди препятствий, с которыми столкнулись Энн и Марк, Хелен и Саймон, проблемы, хорошо знакомые им самим, включая боль и разочарование, вызванные попытками справиться с аутичным ребенком, его братьями и сестрами и громоздкой, неповоротливой бюрократической машиной.

Музыкальная терапия не может излечить аутизм и снижение интеллекта (mental handicap).^[1] Но с ее помощью терапевт может взаимодействовать с ребенком в создании музыки, что смягчает негативное поведение. Терапевту необходимо «встретиться» с ребенком в его стихии, поэтому занятия в основном состоят из импровизаций. «Словарь терминов», подготовленный Профессиональной ассоциацией музыкальных терапевтов (Association of Professional Music Therapists), определяет импровизацию как «любую спонтанно создаваемую комбинацию звуков и пауз, имеющую начало и конец». Клиническая импровизация в процессе терапии определяется как «музыкальная импровизация, которая имеет специфические терапевтические значение и цель и создается в среде, облегчающей ответную реакцию и взаимодействие».

В своей работе я не встречала ни одного ребенка с аутизмом, который

не реагировал бы на музыкальные звуки. Эта позитивная реакция явилась причиной распространенного заблуждения, что дети с аутизмом наделены особым музыкальным талантом. Да, некоторые люди с аутизмом демонстрировали поразительные способности к восприятию и запоминанию музыки, однако в целом они не более и не менее музыкальны, чем все остальные. Одна из причин, почему музыка здесь так притягательна, заключается в том, что она не требует участия речи, столь трудной для большинства людей с аутизмом. Другая причина кроется в том, что музыка – это тропинка в мир чувств и эмоций – мир, который, как представляется на первый взгляд, чужд человеку с настоящим аутизмом. Эта книга с очевидностью доказывает, что музыка может проникнуть в эмоциональный мир ребенка с аутизмом.

В заключение я хотела бы выразить благодарность родителям, которые разрешили мне включить в книгу материал об их детях. Они щедро и открыто делились своим опытом и чувствами в надежде, что это поможет другим родителям, оказавшимся в похожих ситуациях.

Эриел Уорик

Введение

Все изданные за последнее время работы, посвященные аутизму, отмечают одну особенность, присущую всем детям с аутизмом, а именно их восприимчивость к музыке. Данная книга представляет собой сравнительное исследование музыкального и аутичного поведения. Это попытка показать, как длительная музыкальная терапия может помочь некоторым аутичным детям, если сочетать ее с умением, терпением, стремлением понять ребенка и любовью к нему, а не руководствоваться необоснованными притязаниями или амбициями.

Дети, занятия с которыми послужили материалом для книги, находятся под опекой медицинских служб и служб образования Великобритании. Принадлежат они к разным социальным и этническим группам, у каждого из них своя «история болезни» и семейная ситуация. И представляют они целую палитру аутисти-ческих типов.

Несмотря на многочисленные исследования, причины аутизма до сих пор не выяснены. Аутизм – это форма психоза,^[2] она характеризуется определенными, хорошо известными симптомами, которые могут проявляться на разных уровнях и в различной степени. Проявления эти влияют на умственную деятельность, физическое состояние и эмоции ребенка, но во многих своих проявлениях каждый такой ребенок – уникальная личность, индивидуальность которой скрывает обобщенный диагноз, превратившийся в некий ярлык.

Аутизм вызывает состояние (или сам является таким состоянием), при котором способность ребенка к коммуникации существенно снижена, когда нормальные взаимоотношения искажаются, нарушены или вообще невозможны. Слово «взаимоотношения» следует понимать в самом широком смысле, относя сюда весь опыт, посредством которого человек развивается физически, интеллектуально и эмоционально. Представляется, что у детей с аутизмом происходит выпадение некоторых (хотя и необязательно всех) этапов, существенных для развития человека. Кажется, что у них в процессе научения не происходит формирование определенных связей. Поэтому их поведение нелогично, непредсказуемо и носит характер психоза. Часто такой ребенок живет в своем замкнутом мире, не способный или не желающий общаться.

В сфере музыки, как и в других областях, аутизм препятствует интеграции различных факторов в единое целое, что необходимо для

достижения успеха. Так произошло в большинстве описанных в книге случаев. Я стремилась не превратить этих детей в хороших исполнителей, к которым применимы общепризнанные стандарты, а предложить каждому из них такие отношения, которые способствовали бы интеграции различных факторов, опираясь на которые, они могли бы продвигаться по пути взросления и, возможно, жить более полноценной жизнью.

Я воспользовалась неодолимой властью звуков, чтобы затронуть и возбудить к жизни сознательные или бессознательные реакции ребенка, в надежде на то, что музыка сможет не только проникнуть в него, но и поможет ему обратиться к окружающему миру в результате двустороннего процесса коммуникации. Я старалась сделать так, чтобы в обстановке, где ему ничто не угрожает, реакции его стали положительными и обрели смысл. Эта методика нацелена на выстраивание всех возможных взаимоотношений между мной и ребенком, между ребенком и звуками, между звуками музыкальных инструментов и его собственным голосом.

Я надеялась через музыкальный опыт углубить и «подключить» к общению его слуховое, зрительное и тактильное восприятие, а также двигательный контроль и способность осваивать пространство. Такой опыт нацелен на активизацию многих психических и когнитивных процессов и, по возможности, удовлетворение каких-то эмоциональных потребностей. Я надеялась, что музыкальный опыт поможет ребенку обнаружить в себе творческую силу, выразить себя через звуки, какими бы они ни были – красивыми, неистовыми, резкими или робкими; надеялась, что мир музыки выведет ребенка из одиночества.

Джюльетта Алвин, 1978

МУЗЫКАЛЬНОЕ И АУТИЧНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Сравнительное исследование

Музыка есть пространство человеческого опыта, который влияет на мышление, тело и эмоции. Она способна изменить поведение слушателя или исполнителя. Музыка проникает в подсознание и может вызвать к жизни многое из того, что там сокрыто. Она также может способствовать осознанию окружающего независимо от того, «нормален» ли человек или же у него есть какие-либо нарушения.

Музыка во многих аспектах – поразительно гибкое и податливое средство, способное затронуть личность с любым интеллектом или уровнем образованности.

Эта книга представляет собой исследование влияния музыки на ребенка с аутизмом. Она рассказывает, как музыкальный терапевт может помочь наладить разнообразные способы коммуникации, используя методики, в которых учтены трудности, возникающие у данного конкретного ребенка. Большинство таких проблем вызвано нарушением способности к научению в самом широком смысле этого слова.

Хотя материал для книги составляют преимущественно те случаи аутизма, которые наблюдались длительное время, я включила сюда и менее продолжительные; они могли бы углубить и обосновать определенные аспекты исследования.

Я работала над новым подходом к проблеме аутизма, при котором учитываются не только личность ребенка, но и серьезные эмоциональные нарушения, столь частые у детей с аутизмом, а также уровень социальной адаптации.

На сегодняшний день мы не знаем способов лечения аутизма, однако существуют методы, позволяющие свести к минимуму его последствия и изменить к лучшему поведение и жизненные перспективы такого ребенка.

Самые последние работы, посвященные аутизму, более или менее очевидно доказывают, что верно спланированное терапевтическое обучение может принести ребенку с аутизмом огромную пользу. Некоторые определенные занятия считаются благотворными. Уже в 1967 году Руттер (Rutter) высказывал такое мнение:

«Почти у всех детей с аутизмом есть специфические когнитивные нарушения, обычно затрагивающие язык и восприятие. Поэтому, по крайней мере на первых этапах, те методики обучения, которые предусматривают работу с различными объектами и активные действия,

будут полезнее, чем те, которые уделяют внимание исключительно зрительному стимулированию, например картинкам или устным объяснениям, что традиционно используется в случае с обычными детьми, но не годится для детей с аутизмом».^[3]

Также отмечалось, что ребенок с аутизмом воспринимает то, что он видит, не так хорошо, как то, что он трогает. Это относится и к слуховому восприятию.

Эти замечания пригодятся, если использовать музыку как специфическое средство, способствующее развитию ребенка с аутизмом. Представляется, что когнитивные нарушения, влияющие на развитие, влекут за собой нечто гораздо большее, чем просто проблемы с интеллектом.

Они приводят к неспособности устанавливать эмоциональные и социальные отношения или же мешают ребенку стать частью окружающего мира и даже понять, как соотносятся между собой части его же собственного тела. Ребенок страдает от неспособности постичь логику явлений, хотя он в силах до некоторой степени разобраться в причинах и следствиях конкретной ситуации. Вот тут и обнаруживается ценность музыки, поскольку ее можно воспринять на конкретном уровне, без того, чтобы постигать абстрактные процессы.

Члены команды, работающей с ребенком—врачи, педагоги или терапевты, – пытаются подтолкнуть его к тому, чтобы он использовал информацию, получаемую из окружающего мира. Поскольку его развитие носит дезинтегрированный характер, мы пытаемся использовать музыку в качестве интегрирующего воздействия, когда в одном действии объединены интеллектуальные, эмоциональные, физические и даже социальные факторы, непосредственно влияющие на ребенка на уровне его интеллектуального и эмоционального развития.

Эта методика должна, в конечном счете, сыграть свою роль и способствовать тому, чтобы ребенок развивался в соответствии со своими темпами. Любой такой ребенок – уникальная личность, чьи «рассыпающиеся» способности нужно (насколько это возможно) собрать в единое целое. Вполне вероятно, что тяга таких детей к музыке рождается из ощущения полной погруженности в музыкальное пространство и из чувства, что ты более целен внутри него.

Любое длительное исследование выявляет три главных этапа в музыкальном развитии ребенка, достаточно определенных, чтобы связать их с развитием в других областях. Точно так же и ухудшение в какой-либо из областей связано с движением назад в музыкальном развитии.

На первом этапе музыка может временно миновать когнитивный процесс и непосредственно проникнуть в те области эмоций и личностного самоощущения, где имеются нарушения. Конкретность и спонтанное влияние – эти аспекты музыкального опыта могут «обойти стороной» вербальный язык и удовлетворить потребность ребенка в невербальном самовыражении.

На втором этапе мы наблюдаем, как у ребенка растет осознание все более тесных музыкальных и человеческих взаимоотношений, на которых строится процесс занятий.

Третий этап выявляет достаточно определенный путь к той конкретной области, в которой ребенок способен найти подходящие для него и успешные средства самовыражения, источник удовлетворения и достижений, возможно, на много лет вперед. Музыкальная терапия может служить страдающему ребенку жизненно важной поддержкой и источником человеческого общения, в чем он мучительно нуждается, а также средством выразить себя именно на доступном ему уровне. Музыка на время может стать безопасной гаванью на его трудном жизненном пути. Так нередко происходит с детьми, с которыми занимаются краткосрочной музыкальной терапией. В любом случае терапевт должен оценить музыкальные потребности и возможности ребенка, его способность строить взаимоотношения со взрослыми и выдерживать предъявляемые к нему требования.

Если ребенок способен в какой-то степени учиться, эти три этапа развития могут проходить быстрее. Для ребенка крайне важно обрести что-либо, что вызвало бы у него сильное впечатление и длилось бы до тех пор, пока он способен впитывать его благотворное воздействие. Единственное опасное для родителей, педагогов и даже для терапевтов искушение – это торопить события и пытаться ввести ребенка в музыкальную группу, в то время как он не готов к этому социально или музыкально.

Эта особая музыкальная методика направлена в основном на процессы познания и восприятия. Это попытка достичь психологического результата, жизненно важного для некоторых детей. Терапевтическое приложение музыки необходимо для выстраивания реальных взаимоотношений с ребенком, не способным наладить таковые обычными средствами – любовью и осмыслением. Музыкальная терапия часто преследует цель обойти или преодолеть эмоциональные и интеллектуальные преграды, стоящие между ребенком и его окружением. Иначе говоря, способствовать здоровой перемене в поведении ребенка, связанном с его пониманием самого себя и окружающих. На эту перемену влияют в первую очередь его

взаимоотношения с музыкальным терапевтом. Доверие возникает благодаря тому, что терапевт понимает, какие трудности есть у ребенка и как возможно применить уже полученные им навыки.

Сила звука

Любой звук есть то ощущение (приятное или неприятное), которое он рождает у слушателя. Высота звука, тембр, сила или длительность могут вызывать приятные или неприятные воспоминания или ассоциации. Мы не всегда знаем, какой слуховой отклик рождается в ребенке, который впитывает в себя так много впечатлений, но хранит их в себе, как в закрытом сосуде, не способный ими поделиться. Какие реакции возбуждают в нем тот или иной звук или музыка, нередко весьма сложно увидеть, а еще труднее истолковать. Они могут быть положительными или отрицательными, тихими или шумными, пассивными или активными. Когда ребенок слушает, он может чуть изменить позу, сделать едва заметное движение рукой или ногой, кинуть быстрый взгляд в сторону, вздохнуть или улыбнуться. Может закрыть руками уши, прикрыть глаза, придвинуться к источнику звука или отпрянуть от него или же выказать вспышку ярости. Молчание тоже часть такого опыта. Пауза – важная часть музыки. Молчание – это ожидание звука. Временная организация звуков придает музыке форму и наделяет ее смыслом. Она запускает когнитивный процесс, когда исполнитель, композитор или слушатель начинают постигать взаимосвязи между звуками, выстроенными так, чтобы получился осмысленный рисунок. Вот так и может «возникнуть» музыка. Методы, описанные далее, основаны на привлечении музыки в качестве средства налаживания коммуникации и различных типов взаимоотношений.

Рецептивная методика

Рецептивная методика включает в себя два слуховых процесса: слушание и восприятие звуков.^[4] Эти методики часто оказывают воздействие на подсознательном уровне и обладают проникающей силой, помешать которой ребенок не в состоянии, даже если и кажется, что он ничего не воспринимает. Слушание – это слуховой опыт, который может работать при низком пороге восприятия и является стимулом достаточно мощным, чтобы привести к переменам, порой значительным. Ниже описаны несколько разных случаев; наблюдения проводились в клинике для детей с аутизмом.

Майкл – крепкий мальчик с черным цветом кожи, гиперактивный, с деструктивным поведением и физически сильный, не способный свою силу контролировать. Придя в музыкальную комнату в первый раз, он пронзительно кричал, пинался и прыгал. Он не разговаривал, выглядел крайне дезориентированным, временами опасным. Представлялось, что окружающее он не воспринимает. Прошло несколько дней, в течение которых я наблюдала за его поведением, и мне удалось осторожно приблизиться к нему. Я осторожно и бережно держала его за руку, готовая предупредить возможную вспышку агрессии. Не произнося ни слова, я показала мальчику большую тарелку,^[5] на секунду воцарилось молчание, и в этот краткий миг тишины я тихонько ударила по тарелке и поднесла ее к лицу Майкла. Его удивление, когда он услышал звук тарелки, сменилось лучистой улыбкой, и Майкл посмотрел мне в глаза. Звук вызвал неожиданную радикальную перемену. Под «коркой» агрессивного поведения мы обнаружили жилку доброты и способность к восприятию музыки. Несколько месяцев, пока Майкл ходил в клинику, он без особого труда общался со мной с помощью тарелки и непременно проявлял интерес к тарелкам, независимо от их размера. Его поведение изменилось настолько, что он уже смог присоединиться к танцевальной группе, однако продолжал нуждаться в личном – один на один – общении. Майкл научился бережно держать инструменты и прислушиваться к звукам, которые он извлекал с их помощью. Его неослабевающее внимание было крайне примечательно.

Филип – десятилетний мальчик с аутизмом, у которого случались тяжелые эпилептические припадки. Находясь в музыкальной комнате, он, казалось, не реагировал ни на людей, ни на предметы. Он не откликался ни

на один звук, независимо от его природы. Однажды, как обычно, его привели в музыкальную комнату, и он по обыкновению забрался в кресло, сжался в комок, неподвижный и молчаливый, невосприимчивый ни к звукам, ни к действиям, которые совершались вокруг него. В руках Филип держал маленькую деревянную палочку – фетиш, который забрать у него было невозможно. Сначала я пыталась привлечь его внимание соловьиной песней, которую орнитологи наигрывают на особом музыкальном инструменте. Мальчик отреагировал мгновенно. Внезапно он словно очнулся, подняв голову, и по-птичьи озирался. Затем он ответил соловью, постучав по столу своей палочкой. Получился настоящий диалог, во время которого Филип откликался на песню, постукивая палочкой. Потом он впервые начал издавать громкие резкие звуки. Это занятие записано целиком, и оно крайне познавательно. Я использовала интерес Филипа к соловьиной песенке, чтобы обратить его внимание на инструменты, на которых он смог бы играть своей палочкой и выстукивать ответы (небольшие инструменты, например пластинчатый колокольчик^[6] или бубен). Я была полна надежды, что Филип изменится и через музыку наладит какие-то взаимоотношения. Но ему пришлось покинуть клинику для серьезного лечения, и он уже не вернулся.

В этих двух случаях (можно привести и множество других) дети начали осознавать звуки, которые слышали, и активно на них отвечать. Совсем маленькие дети с аутизмом, если, например, их посадить на колени и качать, могут реагировать пассивно, слушая песню, перекликающуюся с ритмом покачивания. Такие действия частично воспроизводят пренатальное состояние, а также могут удовлетворить потребность ребенка во взаимоотношениях с матерью, поскольку он не имел такого опыта после своего рождения.

Вибрация (покачивание) также может доставить ребенку приятные физические ощущения, но эффект от нее сильно отличается от того определенного эффекта, который дает музицирование.

Патрик – мальчик с аутизмом, семи лет, щуплый, гиперактивный. Подверженный навязчивым состояниям, недоверчивый и замкнутый, он прятал музыкальные инструменты под мебель. По-настоящему он общался только с фортепьяно. Сгорбившись над клавишами, он обеими руками брал аккорды и вслушивался в звуковые колебания, полузакрыв глаза, не шевелясь, почти впадая в экстаз. Это были моменты безмолвия и наслаждения, куда он полностью погружался. Такой опыт помог установить взаимосвязи между его слуховым и тактильным восприятием, а также с терапевтом, на коленях которого он обыкновенно сидел перед

клавиатурой.

Окружающая ребенка музыка способна менять его настроение и поведение – от апатии до бурной деятельности и наоборот. Музыкальный опыт может как стимулировать, так и подавлять активность, гипнотизируя ребенка. В последнем случае есть серьезная опасность нанести ребенку вред. Ребенок замыкается в себе, отгораживается от мира, начинает раскачиваться или мычать, как бывает при навязчивых состояниях, взгляд его становится отсутствующим.

Музыка для него – это способ уйти от реальности, изолироваться, защититься от какого бы то ни было вторжения. Такой опыт создает прискорбную условно-рефлекторную реакцию, и терапевту приходится бороться с этим состоянием, которое необходимо изменить так, чтобы ребенок начал хотя бы в какой-то мере воспринимать действительность.

Долгое время я работаю с девочкой, у которой была тяжелая форма аутизма. Дома она приобрела навязчивую привычку часами сидеть перед телевизором или радиоприемником. Она проводила дни, бессмысленно мыча что-то себе под нос. Эта привычка возвела глухой звуковой барьер, который заставил ее полностью отрешиться от реальности. Так продолжалось до тех пор, пока ей не говорили громко и резко: «Перестань!». Это слово моментально заставляло ее прекратить мычание. И уже тогда она смогла воспринимать окружающие ее звуки, слышать музыку, которую сама играла на аккордовой цитре или пластинчатых колокольчиках, чей звук доставлял ей нескрываемое удовольствие. Через несколько месяцев она, входя в музыкальную комнату, шла прямо к цитре и играла без всякого мычания.

Положительные реакции ребенка с аутизмом на музыку, которую он слышит или слушает, часто непредсказуемы, поскольку его поведение нерационально. Рецептивная методика может влиять на глубоком уровне, однако точный механизм этого влияния нам неизвестен. Тем не менее мы можем увидеть у ребенка признаки удовольствия или недовольства, способность впитывать и запоминать, желание повторить опыт или же избежать его.

Мы можем наблюдать и другие факторы: произвольные телесные реакции, которые проявляются в ответ на высоту, громкость, темп или тембр, присущие любому звуку или музыке. Дети могут выказывать страх, отстраненность, радостное возбуждение или равнодушие. Также мы можем наблюдать переход от слышания к слушанию и видеть, что ребенок вступает в ту область, где музыка и звуки воспринимаются осознанно.

Какую музыку выбрать для занятий с аутичным ребенком – задача

гораздо более сложная, чем в случае с детьми, отстающими в умственном развитии, чьи трудности вызваны несоответствием между уровнем развития и биологическим возрастом. Здесь терапевт будет работать и строить свою программу в соответствии с уровнем его понимания и функциональных возможностей. Для детей же с аутизмом столь обобщенный подход не годится, так как их реакции непредсказуемы. Ученые многих стран провели множество исследований на предмет того, при каких условиях ребенок с аутизмом может слушать музыку с интересом и удовольствием и какая музыка для этого подходит. Моцарт упоминался чаще всего, особенно его концерт для трубы или валторны и некоторые квартеты или симфонии. Но в отдельных случаях были названы совершенно иные и неожиданные вещи: «Моя Родина» (Сметана), характерная музыка из «The Pallisers»,^[7] африканские барабаны, «Прибытие царицы Савской» (Гендель), Air in D (Бах), «Танец фурий» (Глюк), народная танцевальная музыка, импровизации Штокхаузена, колыбельные песни Шуберта или Шопена и т. д. Всего перечислить невозможно.

Одни дети предпочитают «живую» музыку, которую играет им терапевт, и наслаждаются тем, что видят, и тем, что слышат. Другим нравится музыка, льющаяся из магнитофона, возможно, нравится держать его на коленях, регулировать громкость, включать и выключать звук. Потом ребенок начинает сам участвовать в музицировании. (Эти и другие методики подробно представлены в примерах.)

В одних случаях музыка как таковая играет главную роль, в других – второстепенную. Но восприятие звука—это основа для налаживания музыкальных взаимоотношений между таинственным миром ребенка и действительностью, в которой он живет.

Условно-рефлекторные гипнотические реакции не следует путать со спонтанным пением или мычанием – ответами на определенный звук, услышанный в «живой» ситуации. Такие реакции вполне нормальны и продуктивны. Многие дети непременно произвольно напевают или мычат что-либо, когда играют длинную ноту на виолончели, или тренькают аккордами на цитре, или слушают любимившуюся запись. Каждый из них хочет активно участвовать в этом. Когда ребенок готов к чему-то более организованному, он может сам открыть для себя связи между определенными звуками, например по очереди дергая разные струны, или добавляя пластинчатый колокольчик к своему набору таких колокольчиков, или «пробуя» клавиатуру, или пытаясь играть разные звуки на барабане. Музыка рождается из взаимосвязей между звуками, которые могут

работать на простейшем уровне. На этом этапе многое зависит от ощущения свободы и включенности переживаний ребенка в музыкальное пространство, от его восприимчивости и слухового восприятия.

Окружающая обстановка

Обстановка, в которой находится ребенок, может влиять на его способность действовать активно. Среда играет важную роль в ощущении музыкальной свободы, которую мы хотим дать ребенку: свободы шуметь, кричать, двигаться, чувствовать себя в безопасности, когда ничто тебе не угрожает. Это не только возможность вести себя определенным образом и как-то организовать себя, но и освобождение от страха или навязчивых состояний, которые могут создавать эмоциональные, интеллектуальные или социальные барьеры.

Эти два вида свободы подкрепляют друг друга в музыкальном опыте, который поначалу не требует от ребенка ничего конкретного. Но шаг за шагом музыка может предложить ему некое направление и структуру, в которой он так нуждается.

Когда ребенок обретет ощущение свободы и его восприимчивость обострится, мы можем предложить ему тот музыкальный порядок, который он способен воспринять с пользой для себя и который зависит от его же собственных реакций.

Дети с аутизмом могут отвергнуть любой опыт, если окружающая обстановка их тревожит. Некоторые терапевты проводят занятия в пустой комнате, подчеркнуто терапевтического вида, сильно напоминающей клинику, что не всегда способствует созданию необходимой атмосферы. Даже если обстановка удобна и безопасна настолько, насколько это возможно, она еще должна быть созвучной ребенку, который замечает всё вокруг себя. Когда мы вели работу в рамках проекта для начальной школы, это делалось в начале занятий (см. с. 95). Все было устроено так, что все дети оказывались в схожей ситуации, а мы могли наблюдать за ними и сравнивать то, как каждый из них распоряжается пространством, как ведет себя в комнате, специально предназначенной для музыкальной терапии. Там стояла удобная мебель, расставленная так, чтобы дети могли свободно передвигаться и чувствовать себя в безопасности.

В моей музыкальной комнате Оливер, замкнутый и стеснительный, отыскал укромное местечко в объятиях низкого уютного кресла, где молча устроился, чтобы слушать виолончель (см. с. 51–53). Еще один ребенок с аутизмом, Кэролайн, напряженная и встревоженная, могла расслабиться только тогда, когда сидела на диванной подушке, брошенной на пол, и слушала колыбельную без слов.

В других местах и по различным причинам музыкальная терапия проходила в совершенно разной обстановке. Потом я была вынуждена соответственно изменить свою методику так, чтобы учитывать размер комнаты, ее акустические свойства (например, слишком сильный резонанс или слишком глухие звуки), мебель, в ней стоящую, расположение дверей (важный момент для детей-«беглецов»), окон, куда ребенок мог бы глядеть. Мне приходилось нейтрализовать воздействие слишком многих предметов, вызывающих тревогу, а иногда «бороться» против возбуждающе-ярких занавесок или мебели.

На поведение детей с аутизмом влияет расположение мебели и других предметов, которыми предполагается пользоваться. Любая перемена в обстановке, изменение порядка могут вызвать панику, вспышку неуправляемого раздражения или же заставить ребенка уйти в себя.

Даже если на первом занятии ребенок и был замкнут, у него, скорее всего, отложится в уме точная, фотографичная картина ситуации, и он, придя снова, заметит любое изменение и будет сильно этим подавлен. Чтобы как-то обойти его навязчивую потребность в однообразии, которая мешает учиться и адаптироваться, нам необходимо, сохраняя в целом ту обстановку, к которой ребенок привык, часто и помалу что-либо изменять в ней так, чтобы ребенок смог ее принять и не встревожился. Однако те «главные» предметы, которые он ожидает увидеть, входя в комнату, лучше не трогать. Например, большой стол. А вот вокруг стола мы можем изменять пространство, где ребенок стоит или где обычно держат инструменты, которые могут храниться в коробках или лежать на столе или полу.

Такие предупреждающие действия не повлияют на его ощущение безопасности. Эта методика начинается с обстановки и продолжается в музыкальных занятиях.

Ребенок может быть независим настолько, что в состоянии что-либо изменять сам и выбирать различные предметы своего интереса, например тарелка (для Оливера) или пианино (для Памелы), – предметы:, с которыми эти дети себя идентифицируют. Другие дети создают свое собственное пространство на полу или в углу комнаты, где они в полной безопасности собирают вокруг себя любимые инструменты и играют. Однако даже там некоторые из них ощущают присутствие терапевта как вторжение и отодвигаются от него подальше.

Физический контакт

Дети с аутизмом по-разному реагируют на физическое соседство взрослых. Некоторые из них сопротивляются тому, чтобы их трогали. Это приходится учитывать, прежде чем налаживать с ребенком какие бы то ни было доверительные отношения.

Другие дети нуждаются в физическом контакте, подобном тому, какой устанавливается у ребенка с матерью. Даже если считать аутизм неврологическим нарушением, нельзя преуменьшать важность взаимоотношений «мать—ребенок» и «ребенок—мать», жизненно необходимых ребенку после и даже до его рождения. Близкий контакт рождает безопасность, в которой младенец продолжает нуждаться, проведя долгие месяцы ожидания и развития в материнском лоне. Мать невосприимчивого, замкнутого ребенка и сам он, вероятнее всего, испытывают горькое разочарование в своих эмоциональных ожиданиях.

Как реагирует ребенок, если мама оставляет попытки наладить общение? Даже если кажется, что он не откликается, он все еще может нуждаться (внешне никак не выражая это) в том, чтобы о нем заботились, ласкали, качали, убаюкивая его. Отклик на такую физическую потребность может дать музыкальный опыт, например, когда терапевт, играя на фортепьяно или напевая, просто держит или мягко качает ребенка на коленях. Колебания, окружающие ребенка, могут проникнуть в его подсознание. Если он воспринимает их, то физический контакт на любом этапе – гораздо лучшее средство наладить непосредственные взаимоотношения, чем слова, и, возможно, более значим для ребенка.

Пора колыбельных укачиваний проходит, и тогда, на более позднем этапе, контакт через руки, как правило, способствует налаживанию непосредственной коммуникации (например, при игре «в ладошки», когда двое стоят лицом к лицу и хлопают друг друга по ладоням, предполагается весьма близкое общение). Обычно ребенок с аутизмом держит руки странным образом, напрягая ладонь и выгибая пальцы назад, и касается другой руки лишь серединой ладони или орудует рукой как клешней, захватывая пальцы терапевта и глядя при этом в сторону. Полный контакт устанавливается только тогда, когда ладони ребенка и терапевта целиком прилегают друг к другу. Иногда это достигается не скоро. Непосредственную физическую коммуникацию можно использовать, двигаясь вместе под музыку, при этом терапевт держит ребенка за руку. Он

надавливает на кисть ребенка всеми пальцами или только большим пальцем или запястьем. Таким образом он может «разговаривать» с ребенком, побуждать его к действию, останавливать, дать почувствовать, что он в безопасности, или же заставить подчиниться. Движения рук терапевта усиливают воздействие музыки, его руки могут быть настойчивыми, заботливыми, сопротивляющимися, пассивными или же направляющими. Они должны помочь ребенку следить за музыкой или побудить к действию без помощи слов.

Такие приемы можно использовать, чтобы двигаться под музыку. Музыка должна быть мягкой и мелодичной, поскольку мы не стремимся спровоцировать физическую активность^[8] или произвольные рефлексии.

Поначалу терапевт держит ребенка за руку и помогает ему примериться к темпу музыки, который может и не совпадать с темпом, выбранным ребенком. При появлении аутистических стереотипных движений (безостановочное раскачивание, которое носит очень стойкий характер) следует переломить ситуацию, выбрав темп чуть более быстрый, чем темп раскачивания, с тем чтобы вынудить ребенка осознать это движение и музыку, восприятие которой в конечном счете должно управлять движением.

Я использовала этот прием, работая с девочкой с тяжелой формой аутизма: осторожно двигалась, ходила, поворачивалась вместе с ней, напевала ее имя под два повторяющихся фортепьянных аккорда, выбрав нужный темп. Девочка изменилась настолько, что смогла следовать темпу музыки, а потом и присоединиться к музыкальной группе, вместо того, чтобы сидеть в углу комнаты и раскачиваться.

Встречая меня по утрам, некоторые из некоммуникативных детей, которые уже знали, что такое контакт через руки, произвольно тянули вперед ладони.

Постепенно ребенок оказывается вовлечен в совместную с терапевтом деятельность. Теперь у ребенка рождается ассоциация «терапевт – удовольствие и свобода», которые он познал. Он начинает доверять терапевту, несмотря на то, что может продолжать упрямиться, пытаться манипулировать терапевтом, злиться или бунтовать. Терапевт готов все принимать или не обращать внимания, никогда не прибегая к наказаниям.^[9]

Активная методика

Любая музыкальная деятельность контролируется главным образом слуховым восприятием, и в основе ее лежат способности звука проникать внутрь, ассоциироваться с какими-либо событиями и оставаться в памяти. Звуки могут быть пронизаны эмоциями, отложиться на сознательном или подсознательном уровне. Они способны снова возникать в сознании и вызывать к жизни те же самые чувства, которые человек испытал, услышав их впервые. Способность к запоминанию звуков и их последовательности совершенно необходима для освоения вербального или невербального разговорного языка или языка музыки, хотя эти два процесса происходят в двух разных частях мозга.

Вербальный язык требует понимания, кодирования и декодирования символов, имеющих общепринятое значение. С музыкой дело обстоит иначе, она мыслится как универсальное средство коммуникации, обычно расценивается как индивидуальный опыт, несмотря на то, что на нее накладывают свое влияние особенности культуры. Тем не менее музыкальная терапия широко использует «союз» речи и мелодии. Мы знаем, что музыка или звук способны спровоцировать вербальную реакцию или отдельную вокализацию, которая может оказаться началом речевого высказывания. Это обнаруживает стремление к коммуникации.

Цель в данном случае—установить позитивный контакт между ребенком и средой, стимулировать его и дать толчок к переменам в нем. Мы можем успешно использовать очень простые действия, имеющие четкую структуру и подкрепляющиеся положительными перцептивными впечатлениями. Эти действия могут стимулировать некоторые когнитивные процессы, необходимые для того, чтобы свести вместе разные «компоненты музыки», которые ребенок соотносит друг с другом, например предметы, инструменты, звуки, движения и даже слова. Ему можно предложить также выбрать вид деятельности и способы, с помощью которых он реализовал бы свои предпочтения. Слушание звуков подталкивает к тому, чтобы их производить, и таким образом мы приходим к активной методике, которая помогает ребенку раскрепоститься.

Активная методика нацелена на положительный результат, который можно оценить. Однако мы принимаем во внимание, что, в отличие от детей с отставанием в умственном развитии, у детей с аутизмом мотивация к достижениям слишком слабая и нет понимания своих личных норм

успешного развития, хотя они могут считать за вознаграждение одобрение взрослыми их действий.[\[10\]](#)

Первый этап

На первом этапе ребенку предоставляют свободу использовать инструмент и свой голос так, как ему хочется, при условии, что ребенок не деструктивен. Место, где он занимается, – это его территория, безопасное пространство, где он через звуки пробует и выражает себя. Даже если он использует необычные способы, например ударяя по перевернутому пластинчатому колокольчику, царапая гитарную струну или издавая голосом странные звуки, он формирует свои собственные взаимоотношения. Такие невербальные взаимоотношения, которые играют очень важную роль, прежде чем смогут быть установлены межличностные взаимоотношения ребенка с терапевтом, имеют множество форм и проходят различные этапы, и поначалу музыкальный инструмент выступает как безопасный посредник. Ребенок начинает осознавать, что терапевт—это проводник, указывающий дорогу к музыкальному, безопасному, предсказуемому переживанию. Первый их контакт необязательно словесный, но строится он на том, что связано с музыкой, комнатой и предметами, в ней находящимися. Многие зависит от отношения терапевта к ребенку и к музыке как таковой.

Применяя активную методику, я работаю над многими процессами, связанными с восприятием.

На первом этапе ребенок должен начать осознавать звуки голоса и инструментов. Возможно, на первых порах это происходит через единичный звук, когда тактильные, слуховые и двигательные процессы осуществляются одновременно. Затем можно перейти к взаимосвязям между разными звуками, взяв, например, начало какой-нибудь музыкальной фразы.

КОНТАКТ С ИНСТРУМЕНТАМИ

В целом дети с аутизмом лучше общаются с предметами, чем с людьми. Они могут идентифицировать себя с определенным инструментом через его форму или звук. Инструмент становится средством самовыражения, предметом-посредником между ними и средой. Манипуляции с таким музыкальным предметом обычно служат для ребенка с аутизмом источником огромного удовольствия. Здесь есть даже сходство с ритуальным опытом. Музицирование благотворно, поскольку задействует

процессы контроля над движениями и восприятием.

Хорошо известно, что детей с аутизмом привлекают геометрические формы. Мы можем это наблюдать, следя за поведением ребенка, занимающегося с инструментами. Он делает пальцем круговые движения по бубну, трогает струны скрипки или цитры, следуя не поперек, а вдоль струн, возводит строения из барабанов и располагает пластинчатый колокольчик так, чтобы получилась определенная форма. Он общается с ними с помощью рта, пытаясь пососать или лизнуть, нюхая, касаясь их губами. Возможно, сначала это единственный настоящий перцептивный контакт с инструментом, на который готов ребенок, еще не осознающий звука инструмента. Такой контакт помогает «чувствовать» через прикосновение к предмету и его исследование. Чтобы ребенок приобрел опыт физического взаимодействия, не нужны ни слова, ни объяснения. Мы пытаемся подтолкнуть его к тому, чтобы он начал соотносить звуки со своими собственными действиями, включая дыхание и использование своего голоса, рук и ног.

Крайне редко я наблюдала, чтобы кто-либо из моих юных подопечных намеренно сломал или испортил инструмент (пусть и обращаясь с ним грубо), если он выбрал его сам. Свободный выбор, предлагаемый ребенку, с тем чтобы он выразил то, что ему по душе, часто приводит к самоидентификации с предметом.

Одному из подопечных приглянулись три инструмента—тарелка, цитра, а потом и виолончель. На первых порах, до того как начать играть на тарелке, он пользовался ею, чтобы закрывать лицо. Пытался щипать крайние струны цитры. Потом он идентифицировал себя с виолончелью, «проникся» к ней, затихая, слушал ее; ему нравилось водить смычком по ее струнам. Весь последний год он сам бережно приносил ее в музыкальную комнату.

Игра на музыкальном инструменте требует, чтобы к его поверхности прилагали некоторое физическое усилие. И инструмент как бы оживает для исполнителя. Это чувство может даже спровоцировать агрессию по отношению к инструменту, что произошло с барабаном в руках Кевина (см. с. 98–99). Прогиб струны и видимая вибрация, им рождаемая, помогает ребенку почувствовать свою силу. Памела (см. с. 79–80) была очень довольна, когда она выбрала на цитре самую длинную, самую упругую струну и всё трогала и трогала ее, снова и снова воспроизводя полученное впечатление.

В основе любой инструментальной техники лежит физическое сопротивление самого предмета, стимулирующее у ребенка осознание

воспринимаемого: например клавиши фортепьяно сопротивляются нажатию, струны – касанию руки или смычка, барабан – ударам палочек и т. д. Мы должны заставить ребенка осознать это сопротивление, поскольку оно способно зародить в нем ощущение силы и чувство опоры одновременно.

Инструменты, которыми надо трясти в воздухе (например, маракасы), не дают ребенку с аутизмом такого ощущения опоры. Они не несут в себе идею соприкосновения с объектом во времени и пространстве, которое связано с конкретным тактом и ритмом.

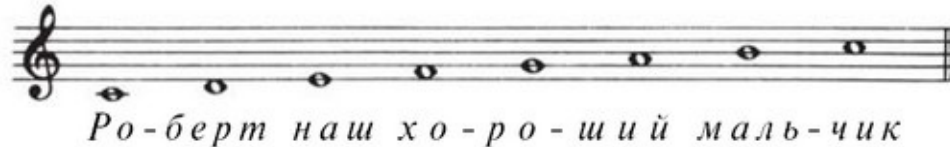
Если движение вызвано музыкой и ее выражает, само движение порождает музыку, будь то вибрация голосовых связок или физическое воздействие на инструмент. Для ребенка с аутизмом звук более понятен и очевиден, если он может видеть источник этого звука и движение, вызывающее его. Когда он сам играет на каком-нибудь инструменте, тогда перцептивные и двигательные взаимоотношения можно развить в значительной степени, что приведет и к лучшим результатам в музыке, например к усилению контроля над скоростью, силой и амплитудой движений. Это должно заменить характерное для аутизма занятие, когда предмет бессмысленно вертят в руках, и побудить ребенка к тому, чтобы он осознанно прикасался к инструменту с целью извлечь звук. Можно заметить сходство между уклонением от контакта взглядами или руками и тем, как дети с аутизмом держат или касаются предмета (весьма странным образом). Нередко кажется, что они не знают, как обращаться с предметом, как держать палочку, колотушку или тарелочки, или же что они просто избегают контакта с этими вещами. Например, они часто держат предмет между указательным или безымянным и средним пальцами так, что он болтается, и не пользуются большим пальцем.

Нам следует постараться познакомить ребенка со всеми возможными видами перцептивных контактов, основанных на ощущении физического сопротивления. При обучении ребенка с аутизмом особое внимание уделяется действиям, которые выполняются руками. То же относится и к ногам. Часто кажется, что ребенок не имеет представления о сопротивлении и не чувствует опоры – ощущение, которое он мог бы познать, осознав контакт своих ног с землей, по которой ступает. Вот почему музыка и движение, тесно связанные друг с другом, способны сформировать у ребенка образ собственного тела и зародить в нем ощущение упорядоченности движений, которые начинаются с его ног.

Музыка, которую мы слышим по телевидению или радио, большей частью основана на диатонической гамме, которая постигается

бессознательно. Многие дети с аутизмом, похоже, знают ее, хотя и не могут пропеть. Однако они способны уловить пропуск ноты и захотеть «вернуть» ее на место.

Я поощряла их подстраивать голос под пластинчатый колокольчик в рамках гаммы и иногда пропевать ее словами, имеющими смысл, например:



Это формирует способность вычленять и запоминать воспринимаемую музыкальную форму. Занятия на развитие слухового восприятия по большей части проходят именно таким образом.

ДУХОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ И ГОЛОС

Мы добиваемся того, что ребенок начинает осознавать то усилие, которое он прикладывает к инструменту, и сопротивление этому усилию. Во время игры на духовых инструментах сопротивление исходит не от самого инструмента, а возникает при вдохе-выдохе, как при использовании голоса. Занятия с голосом и (или) с духовыми инструментами могут послужить осознанию ребенком давления воздуха, наполняющего легкие. Голос и инструмент дополняют друг друга, помогая ребенку почувствовать губы, язык, щеки и зубы, хотя контакт с духовым инструментом является более осязаемым и конкретным.

Процессы звукоизвлечения с помощью голоса или духового инструмента развиваются сходными путями. Звуки голоса и звуки инструмента совершенствуются, все более поддаются контролю. Голос начинается с гортанных шумов, которые можно сравнить со звуками казу. ^[11] Игра на некоторых духовых инструментах требует (в той или иной степени) точности движения пальцев. Одни инструменты простые, такие как мелодика, ^[12] у которой клапаны достаточно большие, хорошо видны, а техника игры не создает помех интонированию звуков. И хотя эти звуки не очень красивы, однако же они по душе многим детям с аутизмом. Другие инструменты, например блок-флейта, требуют изощренной техники и точности как движений пальцев, так и дыхания.

Большинство детей с аутизмом способны заниматься с мелодикой, если у них нет стимула взяться за более сложный инструмент или им не

хватает для этого объема внимания. Следует избегать того, чтобы у ребенка появилось ощущение провала, неудачи, что заставляет бросать занятия, как это произошло с Джефффри, который поменял свою гитару на цитру (см. с. 132).

МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Постепенно ребенок начинает все яснее осознавать различные звуки, которые он может извлечь. Он играет разные ноты, строя интервалы или последовательности на пластинчатых колокольчиках, барабанах, духовых или струнных инструментах. Нет нужды, чтобы результат соответствовал принятым музыкальным рисункам или даже был предсказуем, обычно он носит случайный характер. Но ребенок может захотеть повторить раз пережитое впечатление и иногда открывает свой собственный способ сделать это, как Памела, которая попала в унисон (см. с. 74). Поиск такого пути и приятное переживание от повторения знакомого впечатления также можно рассматривать как часть обучающей ситуации. Как правило, ребенок старается вновь вернуться к знакомой ситуации, играя на своем любимом инструменте, задействуя все звуки, которые он может услышать и воспроизвести. Работая с ребенком, увлеченным повторениями, разумно избегать опасности стереотипных действий. Но музыкальная техника и не должна быть косно-автоматической; она чрезвычайно гибкая, ее легко приспособить. Один и тот же мелодический рисунок можно сыграть на различных инструментах, легких в обращении. Простой ритм, такой как



, можно простучать на любой поверхности, сыграть на струне, дергая ее, или просвистеть, дую в какую-нибудь трубку. Гамму можно сыграть на пластинчатых колокольчиках, мелодике или фортепьяно. Звучат они в музыкальном смысле одинаково, но разными голосами. Активная или пассивная реакция ребенка указывает на то, где именно он нашел точку взаимодействия, – в тембре, нотах определенной высоты или в громкости звука.

Другие дети ищут причудливые звуки, издаваемые каким-то предметом, музыкальным инструментом или даже просто голосом. Такая позитивная деятельность нормальна, конструктивна и нередко носит творческий характер.

МЕЛОДИЯ

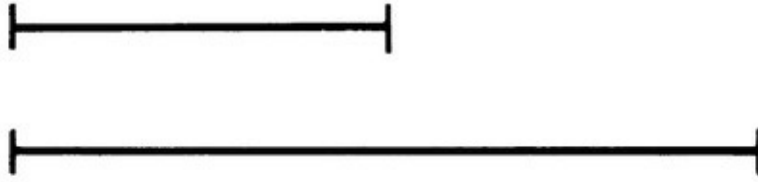
Мелодический рисунок берет начало во взаимосвязях двух и более звуков и запускает определенный когнитивный процесс. Кажется, что ребенок с аутизмом имеет врожденную склонность к определенным мелодическим рисункам, которые можно сопроводить словами. Определенные интервалы могут вызывать в нем неприятные чувства и поэтому восприниматься как знак опасности. Он слышит музыку постоянно (по телевидению и радио) и впитывает множество мелодий, незавершенных, искаженных, а иногда и стройных. В ребенке скрыт источник мелодий или музыкальных рисунков, готовых к использованию. Некоторые дети знакомы даже с народными песенками и стишками на другом языке.

Можно начать с простого, побуждая ребенка соотносить свое имя с каким-либо интервалом из двух нот, спетых или сыгранных на музыкальном инструменте, знакомом ребенку. Я пропеваю его имя большой или малой терцией или квинтой по нисходящей, что не требует напряжения. Ребенок, бывает, и не отвечает, но, как правило, слушает.

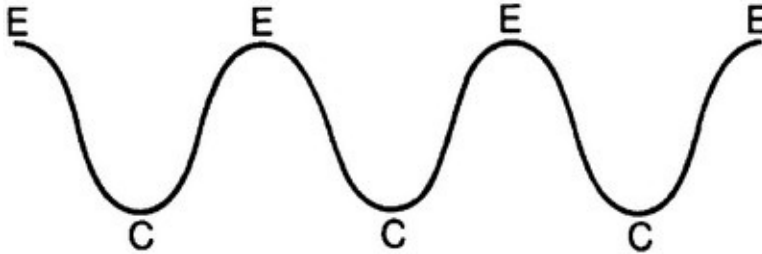
Неотъемлемая часть музыкальной терапии детей с нарушениями – работа с голосом. Физиологическое развитие «песенного» голоса благотворно для ребенка, столь неумело обращающегося со звуками. Удобен для этого тот момент, когда музыка вызывает в ребенке естественную реакцию: желание издать звук, напеть или промычать что-либо про себя. Начинать лучше с вокальных занятий, а не с речи, прежде всего прислушиваясь к любому звуку, который способен издать ребенок, и отвечая ему в сходной манере. Так мы делали с Джеффри с помощью вокальной регрессии, которая помогла ему осознать свой собственный голос на довербальном уровне. Мы не стали добавлять текст, поскольку использование слов нередко приводит к жесткому автоматизму, чего следует избегать (см. с. 107).

У детей с аутизмом голос часто странный, однообразный, негибкий. Это можно изменить, помогая ребенку правильнее дышать, держать долгие звуки, повышать или понижать тон, переходить из тональности в тональность, пропевая гласные, такие как «А» или «У».

Можно подтолкнуть ребенка к осознанию вокального процесса, если, в то время когда он поет, рисовать линию, иллюстрирующую движение звука. Линия, возникающая у него перед глазами, является метрическим представлением звука, который он поет. Наблюдая за движением ручки по листу бумаги, он видит, как линия соотносится с длительностью ноты, увеличиваясь до тех пор, пока тянется звук.



Тот же самый метод приложим и к модуляции голоса, когда ребенок поет интервал, сыгранный на двух пластинчатых колокольчиках, находящихся в поле его зрения:



Можно постепенно усложнить задание: ребенок следует за линией пальцем, рисует ее сам во время пения или в то же самое время играет на пластинчатых колокольчиках и т. д. Те же действия применимы и к игре на духовых инструментах, таких как мелодика, когда длительность звука зависит от дыхания. Часто рисование – это первый шаг к пониманию музыкальных символов.

Живой контакт со звуком, который ребенок производит сам, голосом или на инструменте, и который начинает все яснее осознавать, все еще не требует значительного участия когнитивных процессов. Ребенок сразу же предвидит результат своих действий. Однако активизация определенной умственной деятельности становится заметной. Ребенок начинает на самом простом уровне улавливать идею причин и следствий. Он может уже понять, как получить определенные звуки, когда его просят, и сделать их выразительными или подготовиться к движению, приводящему к предсказуемому результату. Например, ударять в бубен кулаком и ладонью поочередно, чтобы получить «громкие» или «мягкие» звуки; отвести руку, перед тем как сыграть громкий звук на тарелке; направить смычок так, чтобы он коснулся определенной струны. Многие из этих способов далее описываются. Они помогают детям осознать свою власть над звуком и движением.

РИТМ

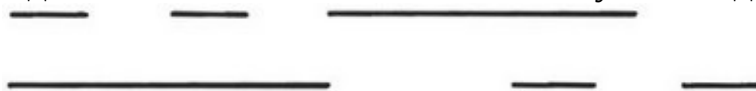
В целом, как представляется, ритм на начальных этапах воздействует сильнее мелодии. Ритм воспринимается физически, этому нельзя научить. Он вызывает физиологические реакции. Однако в отличие от мелодии, он лишь изредка провоцирует ребенка с аутизмом на вокальный или вербальный ответ. Очень немногие дети с аутизмом обладают врожденным чувством ритма, связанного с движением. Они не осознают своих навязчивых движений, подвластных какому-то монотонному ритму, который, по сути, ритмом не является.

Восприятие звука, соотнесенного с определенным движением, – возможный шаг к развитию у ребенка чувства ритма, особенно когда такой опыт конкретен и влияет на разные виды его восприятия.

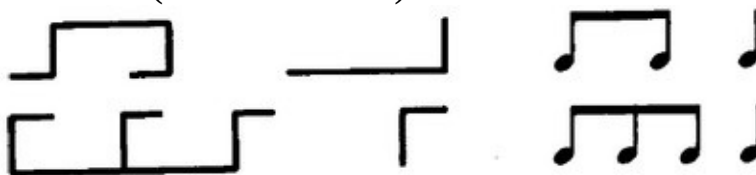
Ритм—это «рисунки», состоящие из звуков различной длительности и силы. Я обнаружила, что легче всего воспринимать, запоминать и использовать такой ритм: две четвертных ноты и затем одна половинная. Он может служить общим знаменателем, объединяющим участников музыкальной или танцевальной группы.

Вполне вероятно, что метрическое представление этого ритмического рисунка произведет на ребенка с аутизмом непосредственное и глубокое впечатление, поскольку большинство детей способны соотнести его с аналогичным ритмом, выраженном в словах, например, apple pie (яблочный пирог) или go to sleep (иди спать).

Занимаясь с более подготовленными детьми, я пыталась усложнить ритмический рисунок. Отдельным детям удавалось уловить значение символов, приведенных ниже, и соотнести их со звуками и движениями:



Потом мы перевели символы в соответствующие ноты. Это позволило некоторым группам детей справиться с индивидуальной партией барабанов и даже играть по нотам (см. с. 141–142).



Здесь применимы и многие другие способы, но начинать надо с самой элементарной ступени, где когнитивный процесс не играет существенной роли, а затем постепенно «подниматься» по ступеням.

Приведу пример, связанный с числами. Можно начать с двух

пластинчатых колокольчиков, положив их на стол или на пол. Затем постепенно увеличивать их количество, иногда добавляя в этот ряд черный пластинчатый колокольчик. Для одних детей ряд, например, из восьми нот значит единое целое число, другие воспринимают его как несколько частей.

Ритм включает в себя и паузы. Способность начинать или останавливать игру подразумевает управление движением во времени и пространстве, без чего ритма просто не существует. Это требует умственных усилий, особенно если пауза не принадлежит какому-то стереотипному музыкальному рисунку. Способность остановиться позволяет услышать другой звук, который играет кто-то другой. Это часть процесса социализации, на первых порах он строится на основе личных (один на один) отношений между двумя людьми, а позднее его можно попробовать и в группе. Постепенное его развитие позволяет детям вместе танцевать, а более подготовленным влиться в музыкальную группу.

В этих видах деятельности, построенных на конкретной основе, у меня устанавливаются все более тесные партнерские отношения с ребенком, который шаг за шагом принимает требования, предъявляемые ему мною или самой музыкой. Он поднялся на ступень выше в своем учении. Также он научился налаживать со мной стабильные взаимоотношения, которые позволяют нам вместе заниматься музыкой.

Второй этап

Занятия и методы, описанные в предыдущих главах, могут и не предъявлять конкретных требований к когнитивному процессу, и, следовательно, ребенок не продвинется далеко вперед. Их целью было пробуждение в ребенке осознания своих действий и движений, а также способность извлекать или издавать звуки, будучи абсолютно свободным и находясь в безопасной среде. Ребенок приобретает элементарные, не обусловленные никакими жесткими рамками средства самовыражения, он открывает и экспериментирует, действуя спонтанно и своими собственными способами. Осознав мое присутствие в комнате, он постепенно учится принимать меня как участника. Наши невербальные контакты становятся все более тесными, например мы играем вместе на одном инструменте, физически находясь в непосредственной близости друг от друга. Я, как музыкант, поддерживаю ребенка в его музыкальных опытах. Например, ввожу в его спутанную или «рассыпающуюся» импровизацию какую-нибудь объединяющую часть или басса остинато.^[13] Таким способом я могу добавить еще одно измерение к его музыке. Я предлагаю ему музыкальное, невербальное сотрудничество – более надежную поддержку, чем слова. Ребенок интуитивно понимает, что вместе мы способны создать упорядоченную и приемлемую музыкальную форму. Даже если это предел его возможностей, музыка, особенно пение и игра на инструменте, может подарить ему чувство огромного удовлетворения. В ответ он постарается дать все, на что способен.

Обычно музыкальные опыты детей с аутизмом, начиная с самого простого уровня, носят характер импровизации, поскольку они свободны от каких бы то ни было рамок и законов. У меня есть много записей, которые, как правило, свидетельствуют о том, что в детях развивается музыкальная личность, уверенность в себе, есть определенные успехи в пении и игре на инструментах.

ИМПРОВИЗАЦИЯ

У меня сохранилось много записей моих занятий с детьми. Есть в этих записях и примеры спонтанных импровизаций, в которых проявляется музыкальная личность каждого ребенка.

Импровизации, несомненно, отражают работу подсознательных

процессов: что-то у ребенка выходит случайно, что-то он делает намеренно, например, услышав звук, который пришелся ему по душе, или же приятную последовательность звуков, он пытается их повторить. Реакция ребенка на звук, раздавшийся рядом, зависит от его состояния и имеет определенное значение как в социальном плане, так и в плане восприятия. Мы можем наблюдать, что музыкальная техника у ребенка становится все тоньше и упорядоченнее, даже если импровизация и далека от «правильной». Однако же какой бы ни был результат (плохой или хороший), личность ребенка все равно проступает сквозь музыку. Те дети, для которых характерны навязчивые стереотипные действия, и играют в подобной же манере. А независимый, с богатым воображением ребенок осваивает пространство вокруг себя, пробует разные инструменты, меняет скорость и динамику игры.

Наблюдая всех этих детей, можно заметить, что стихийность их музыкальных опытов и даже изобретательность заводят в тупик, если пытаешься использовать эти качества как инструмент, чтобы научить их чему-либо более упорядоченному и логически стройному. Спонтанный подход дает толчок развитию, но в таком направлении, что он крайне редко годится для «обычного» обучения.

Сознательно ли дети ищут и повторяют определенный музыкальный рисунок? Даже если эти рисунки являются частью длинных импровизаций, они не могут лечь в основу музыкального развития. Время от времени я пыталась вплести их в какую-нибудь музыкальную ткань, но было непохоже, чтобы ребенок узнавал их или обнаруживал в них что-нибудь знакомое, даже если они воспроизводились буквально.

Легко заметить, что ребенок, свободно импровизирующий, находится в пограничном состоянии между сознательным и бессознательным, хотя это благотворное творческое состояние может исчезнуть, когда сознательное «возьмет верх». И затем когнитивное нарушение может заставить его вернуться к механическому запоминанию и имитации чего-либо, что существует вне, а не внутри его самого.

Импровизация обыкновенно помогает развивать технику игры. Чаще всего импровизация – это какие-то непостижимые поиски без определенной цели. Иногда кажется, что это средство выразить настроение – гнев, протест, уход в себя. Поначалу она нередко бывает похожа на размышление, прежде чем рождается нечто, напоминающее «нашу» музыку. Если она и короткая, то все равно имеет лаконичную временную форму.

Власть над инструментом и игра на нем могут пробудить у ребенка

желание импровизировать все дольше и дольше, поскольку в таком случае расширяется поле для музыкальных опытов. Есть пример, когда, играя глоссандо на гlockenspiel, ^[14] ребенок становился активнее, сосредоточеннее, отчетливо ускорял темп игры.

Очевидно, что лишь немногие из этих импровизаций соответствуют или хотя бы сравнимы с принятыми в музыке стандартами. Их ценность лежит в какой-то иной области, вероятно, она заключается в их тесной связи с миром аутизма. Тем не менее нельзя отрицать тот факт, что некоторые дети с аутизмом обладают музыкальным даром, сочетающимся с исключительными физическими способностями и способностью к подражанию. Однако же никто из детей, упомянутых в этой книге, особым музыкальным талантом не обладал.

Дальнейшее развитие

После того как фундамент заложен, на что иногда требуется много месяцев, следует переходить к следующему этапу, когда уже можно вовлекать в музыкальное пространство все, что ребенок в состоянии предложить, иными словами, расширить поле деятельности, налаживать взаимосвязи между звуками и числами, словами, движениями, чтением и т. д.

На втором этапе следует обратить внимание на развитие у ребенка осмысленного отношения к музыкальным инструментам и использованию своего голоса. У ребенка должно развиваться более сознательное отношение к себе, к своему желанию самовыразиться, ко мне, а также к тем требованиям, которые предъявляет сама музыка к его вниманию и желанию взаимодействовать.

Все приемы основаны на чувстве удовольствия – от самого звука, от инструмента в своих руках, от повторения удачного рисунка или звуков, от самоутверждения в безопасной обстановке. Временами ребенок начинает осознавать, что означает музыкальное поведение и какие требования оно к нему предъявляет. Музицируя, ребенок просто вынужден наблюдать за собой и контролировать свои действия.

Даже если его успехи и невелики, он может (при условии, если он готов к этому) присоединиться к музыкальной группе. В группе он научится вести себя социально приемлемым образом, быть терпимым к другим, узнает, что значит быть принятым. Это может стать первым шагом к социальной зрелости. Но интеллектуальная зрелость достигается лишь с развитием когнитивных процессов.

Теперь, чтобы продвигаться дальше, нужно «подключать» обучение.

Обучение – это не только образование, оно связано с развитием ребенка в целом. Это развитие самопознания и осознание своего места в окружающей среде. Теперь ребенку нужно следить за своим поведением и обрести ощущение реальной идентичности.^[15] Его музыкальное развитие зависит от того, каким образом он осознает содержание музыки и как ей следует. Когда он слушает звуки, ему нужно помогать осознавать конкретные знакомые музыкальные рисунки, например гаммы, ряд из пяти нот, тембр или голоса разных инструментов или же ритмический рисунок. Точно так же он должен осознавать непрерывность движения, необходимую для того, чтобы сыграть что-нибудь или спеть. Затем он

начинает воспринимать временную структуру музыки как общий закон и вынужден под него подлаживаться. Восприятие музыки подразумевает умственную деятельность, такую как ожидание и вспоминание звука, осознание мелодических интервалов и ритмических рисунков, а также восприятие силы, частоты, скорости или тембра звука. Временные и повторяющиеся элементы музыки привлекают ребенка, который часто заполняет свое время тем, что повторяет определенные схемы поведения. Эти повторяющиеся элементы могут помочь ему «вернуться к музыке лицом», однако они должны входить в более крупную форму, чтобы не стать стереотипными или навязчивыми.

Сам процесс игры востребует способность ребенка соотнести мысль и действие и приведет к желаемому результату. Игра подразумевает запоминание связи между звуком, конкретным движением и его результатом – определенным тембром, силой или длительностью звука. Сколько-нибудь глубокое понимание музыки невозможно без «запуска» весьма сложных психических процессов, которые, как правило, лежат за пределами интеллектуальных возможностей детей с аутизмом. Даже если такой ребенок в состоянии проследить, запомнить и повторить мелодию (временную структуру), он может оказаться не способным воспринять несколько звуков, взятых одновременно. Слыша созвучия или аккорды, он может реагировать только на уровне ощущения, не подключая свои интеллектуальные ресурсы, то есть опираясь лишь на тембр самых высоких звуков в созвучии.

Дети с аутизмом нередко понимают организацию звуков в музыке так же, как понимают строй разговорной речи, то есть как некую структуру, построенную из отдельных слов, имен, глаголов, определяющих слов и т. д., которые они способны осознавать по отдельности. Отдельные слова, обозначающие действие и ассоциирующиеся с игрой или пением, могут вызвать определенную психическую реакцию, которая приводит к предсказуемому результату: одни слова имеют для ребенка эмоциональную окраску, что помогает ему себя выразить; другие подкрепляют представление о цели конкретного движения.

«Полярные» слова, имеющие противоположные значения, такие как громкий-тихий, быстро-медленно, большой-маленький, как правило, эффективны, поскольку побуждают к действию. Другие слова указывают на движение: удар, стук, хлопок; или на движение в пространстве: справа, слева, середина, конец, верх, низ; или физическое действие: бежать, прыгать, идти, остановиться. Простые слова, соотнесенные с музыкой, формируют некие взаимоотношения и задействуют память, контроль за

движениями.

Для детей с аутизмом развитие речи имеет ключевое значение. Оно зависит прежде всего от слухового восприятия, поэтому так важны ассоциации «музыка—слова». Большинство детей с аутизмом стремятся отыскать звук в своем непосредственном окружении, нередко этот поиск проявляется в том, что ребенок скребет или стучит пальцами по какой-нибудь поверхности. Мы должны подтолкнуть его к поиску осмысленных звуков, которые можно получить с помощью разных предметов и разными способами.

И ребенок может начать сознательно использовать такой предмет-инструмент. Например, подражать какому-нибудь звуку, который ассоциируется в его памяти с чем-либо из его собственного опыта, с двумя нотами кукушкиного «ку-ку» или сиреной «скорой» помощи и т. п. Годятся и тиканье часов, звук будильника, стук мотора, скрип колеса. Мы придерживаемся современной тенденции включать в музыку любые звуки. Затем мы как бы возвращаемся к магическому представлению о звуке, который подтверждает реальность существования предмета и делает его осязаемым, – представлению, которое вполне может стать частью мира ребенка с аутизмом.

Я пытаюсь помочь ребенку открыть для себя тот бесконечный музыкальный круг, который постепенно охватывает звуки, музыку, предметы, движения, голос и слова, которые взаимодействуют в рамках этого круга.

Взаимоотношения один на один

Большинство детей с аутизмом постоянно отгорожены, прячутся за молчание, неподвижность, гиперактивность, вспышки раздражения или избегают всего и вся. Также они часто удачно манипулируют окружающими и уходят в свой собственный мир навязчивых идей, ритуалов, одиночества и несообразностей.

Их поведение, вероятно, вызвано тревогой и страхом перед окружающим миром, который приводит их в замешательство и с которым они не способны наладить коммуникацию, найти точки соприкосновения, не способны стать его частью.

В мире же музыки ребенок с аутизмом может чувствовать себя в безопасности и временами действовать так, как любой обычный ребенок. И обращаюсь я с ним соответственно. Я предлагаю совместный музыкальный эксперимент, который ему под силу, приспосабливаюсь к нему как партнер. Неделя за неделей, месяц за месяцем, год за годом я настойчиво пытаюсь стать для него действительно предсказуемым партнером, достаточно твердым, чтобы он почувствовал столь важные для него поддержку и стабильность; человеком, которого невозможно выбить из колеи его вспышками протеста или уходом в себя. Иначе говоря, я безоговорочно его принимаю. Пытаюсь дать ему почувствовать расположение и понимание с моей стороны, но не выказываю жалости или даже любви, поскольку он может на это и не реагировать. Я стремлюсь завоевать доверие ребенка в мире, заводящем его в тупик.

Кроме того, ему нужны средства самовыражения и самопознания, но не обязательно связанные с ощущением успеха или похвалами. Ожидать от ребенка с аутизмом слишком много или слишком мало одинаково опасно. Я нередко вынуждена приближаться к нему очень осторожно и деликатно, будь то физический, интеллектуальный или эмоциональный контакт, поскольку любой шаг назад в общении с таким ребенком может оказаться необратимым.

Мне приходится сталкиваться и с его манипулятивным поведением. Это доказательство того, насколько он чувствителен и восприимчив к окружающим его людям, – так же, как ко всем предметам обстановки в комнате, пусть даже он и не смотрит вокруг. Столь острое восприятие, вероятно, не связано с эмоциональной восприимчивостью. Скорее это защитный механизм. Ребенок прекрасно знает, когда я позволю собой

манипулировать, а когда нет.

Таковы общие принципы, на которых я смогла построить приемлемые взаимоотношения с детьми, с которыми я занималась. Спустя некоторое время мне удалось уже кое-чего потребовать от них, что поначалу казалось невозможным. Они по-настоящему доверились мне как музыканту, и их доверие дало мне право управления. К тому же я не припомню ни одного случая, когда кто-либо из них перенес бы на меня свои чувства к матери. В качестве объекта переноса выступал музыкальный инструмент.

Временами я сознательно не участвовала в музицировании, чтобы очень настороженный ребенок, находясь в безопасном окружении, почувствовал независимость, обрел инициативу и нашел средства спонтанно выразить себя через музыку. Ребенок может дать понять, что нуждается (и я готова ему ответить) в любви, – потребность, родившаяся у тех, кто наладил со мной прочные дружеские отношения.

Взаимоотношения в группе

Социальная интеграция детей с нарушением развития – вот первейшая цель любой терапии. Аутичное поведение по сути своей антисоциально^[16] и обнаруживает состояние, при котором способность к коммуникации крайне ослаблена.

Обычно взрослые в состоянии наладить с таким ребенком межличностные взаимоотношения, которые станут важной частью его жизни. Однако социализация подразумевает нечто большее, чем отношения только между двумя людьми. Она должна включать и других членов сообщества.

Разумно строить музыкальные занятия так, чтобы в целом они следовали развитию социальных навыков, учитывая скорее степень зрелости ребенка и его способность общаться, чем его музыкальные достижения. Например, вначале ребенок может действовать сам по себе – петь или играть на инструменте, или же он может действовать вместе с другим человеком: петь дуэтом с мамой или играть вместе с учителем. Затем я пытаюсь ввести его в группу побольше (трио, ансамбль или оркестр). Эти шаги могут соответствовать постепенному музыкальному развитию ребенка и способствовать его социальной интеграции при условии, что он способен реагировать на музыкальные «знаменатели», такие как темп или ритмический рисунок, объединяющие членов музыкальной группы.

Как правило, задача специальных школ – сделать так, чтобы музыкальная группа работала примерно так же, как и с обычными детьми. Для ребенка с аутизмом это трудная задача, но иногда стоит и попробовать.

Я несколько лет работала в отделении для детей с аутизмом. Там у меня было десять ребят разного возраста (от трех до пятнадцати лет), национальностей и биографий. Единственное, что у них нашлось общего, – это аутизм, мощнейшая преграда для социализации.

Много месяцев я готовила их, каждого по отдельности, к тому, чтобы они научились получать удовольствие от совместных знакомых им занятий, двигаться и танцевать под музыку определенного темпа и подчиняться ритму, ими усвоенному.

Мы использовали для занятий двадцать разных народных танцев, слушая их в записи или играя на фортепьяно. Танцы выбрали такие, чтобы они стимулировали детей, но не возбуждали слишком сильно, имели

приемлемый темп, ритм в две восьмых и одну четвертную ноты



в басовом регистре и ясную плавную мелодию в высоком. В комнате находились три помощника, дети и я, занимая все свободное пространство. Танцевальная группа располагалась широким кругом, каждый держал соседа за руку, и, следуя темпу музыки, все разводили руки как можно шире. Все дети учились останавливаться и замолкать, когда прекращалась музыка, и начинать снова, когда она вновь зазвучит. Также учились они и прекращать движения, чтобы кто-либо из них смог станцевать один, выйдя в середину круга. Они повторяли движения, соответствовавшие словам, которые они усвоили на индивидуальных занятиях: «подними колени», «коснись пальцев на ногах», «хлопни в ладоши» и т. д.

Мы пытались направить каждого ребенка к тому, чтобы он допустил для себя возможность вступить в межличностные отношения, когда он держит соседа за руки и они вместе кружатся или когда он стоит близко (лицом к лицу) с помощником или другим ребенком. Если ребенок отказывался или шлепался на пол, его выводили в середину движущегося круга.

Поначалу некоторые дети протестовали, убегали, прятались или же приходили в ярость. Но совместная физическая деятельность сломала их защиты, и ребята ее приняли. Занимаясь с группой, мы столкнулись со всеми эмоциональными, психологическими и социальными ситуациями, характерными для групповой работы. Одни дети, которые «заполучили в собственность» какого-нибудь взрослого, манипулировали группой и разрушали ее. Некоторых мучило присутствие другого ребенка, они стремились подчинить его себе, ударить или прогнать. Физический контакт с каждым ребенком строился на том, что все должны были держаться за руки, и продолжался в реакциях детей на это условие: кто-то резко избегал любых чужих прикосновений, а кто-то отчаянно вцеплялся в нас и никуда не пускал. В атмосфере неподдельного удовольствия вдруг проступали многие глубоко скрытые чувства, такие как протест, навязчивые состояния, ревность, собственнический инстинкт, агрессивность и т. п. Музыка и движение, как представляется, формировали такую среду, в которой было возможно увидеть эти чувства, понять и что-то с ними сделать.

При групповой работе, будь то обычные дети или же дети с нарушениями, возникает хорошо известная проблема принятия и толерантности. Несомненно, удовольствие, которое получили наши девочки и мальчики оттого, что вместе танцевали под музыку, помогло им

наладить между собой какие-то отношения. Для детей, у которых почти нет ничего общего, кроме того, что у всех у них есть особенности развития, танец превратился в опыт социализации.

Успех наших занятий во многом определялся участием помощников (по меньшей мере, один помощник на двух детей). Те, кто работает с детьми с аутизмом, понимает, что взрослые, работавшие в такой группе, как бы подвергались жесткому испытанию на физическую выносливость и психологическую устойчивость. Чтобы двигаться, петь, разговаривать, подбадривать одних детей и успокаивать других, направлять движение и активно его поддерживать, необходимо терпение и глубокое понимание смысла своей работы.

КОНКРЕТНЫЕ ПРИМЕРЫ

Оливер^[17]

Психиатр-консультант послал ко мне Оливера, когда мальчику было восемь лет. Ему дважды ставили диагноз: в пять лет—аутизм и в семь лет – мутизм, обусловленный аутизмом. Он страдал боязнью громких звуков. Родился Оливер с расщепленным нёбом и перенес операцию. Потом его проверяли со слуховым аппаратом, так как считали, что он не слышит. Может быть, в результате всех этих стрессовых переживаний у него и развилась фобия. Когда Оливер пришел ко мне, он вообще не выносил никаких звуков, даже собственного голоса. Выражал он себя невнятными звуками и жестами. Одно лишь предположение, что сейчас раздастся громкий звук, тревожило его, и он, панически защищаясь, закрывал ладонями уши. Его мама с раннего возраста отмечала у сына много черт, которые ее беспокоили, например Оливер не спал ночи напролет, качался взад и вперед, разбивал окна, опускал голову и долго ни на кого не глядел, безо всякого страха прыгал с большой высоты, бессмысленно передвигал предметы, тер ладонями по грубой поверхности, до тех пор, пока руки не начинали кровоточить.

Мальчик прошел как через этапы развития, так и через периоды регрессии, которые резче выявили в нем аутичные черты поведения: стереотипные жесты, навязчивые идеи, безосновательную тревогу, периоды напряжения, отрешенность от реальности, опустошенность.

Оливер почти не говорил, поскольку не мог общаться, хотя у него и был небольшой словарный запас и простые фразы он понимал. Делать что-либо руками не доставляло ему никакого удовольствия, и он не стремился к тому, чтобы у него что-нибудь получалось.

Обстановка в семье Оливера была беспокойная. Мать жила в мире своих фантазий, отец, давно потеряв работу, пытался завести небольшое дело. В семье, кроме Оливера, самого младшего, было еще двое детей без нарушений.

Оливер лечился в дневном стационаре. Так как на музыку он откликался, его психиатр решил, что музыкальная терапия поможет справиться с его проблемами в коммуникации и развитии ощущения своего «Я». Успехи Оливера в музыкальной терапии были связаны с развитием в других областях, таких как речь или чтение, и члены терапевтической команды регулярно это обсуждали.

Оливер представлял собой трудный случай молчаливой самоизоляции.

Когда ребенок протестует, кричит или как-то выражает свой гнев, то очертить круг действий и верно среагировать не столь трудно. Но в ситуации с Оливером, замкнувшимся в своем безмолвном мире, «зацепок» было крайне мало. Он был апатичным, пассивным и почти всегда молчал. Держал голову опущенной, смотрел в пол и избегал встречаться взглядами. Всегда казался физически изнуренным и истощенным интеллектуально. Проявлял покорность и бесхарактерность. Внешне он был симпатичным ребенком, утонченным, с красивыми руками. Ростом он был ниже своих сверстников и имел странную походку. Двигался Оливер скованно, заторможенно. Но временами он страдал сильными приступами нервного напряжения, скрытого под маской этой апатии. Тогда челюсть его как будто окаменевала, и иногда он без всякой причины плакал. Оливер не мог сосредоточиться больше, чем на одну-две минуты. Потом он отказывался продолжать действие, шепча про себя: «Больше не надо».

Первый период

Никакого общения поначалу не было. Оливер не смотрел на меня, казалось, что он не воспринимает окружающее. Во время первого занятия я проверила его положительные или отрицательные реакции на различные музыкальные упражнения. Я вынудила его взглянуть на различные музыкальные инструменты и послушать, как они звучат: пластинчатые колокольчики, фортепьяно, барабаны, тарелки, флейты, маракасы, виолончель. На ритм Оливер не отреагировал, не привлекли его и барабаны. Ни один инструмент ему не приглянулся. Он отказывался открыть рот и петь. Однако положительно отреагировал на красивые, долгие резонирующие звуки, особенно виолончели. Услышав их, Оливер поднял глаза и внимательно прислушался к ее звукам, пока они не затихли. Колебания виолончельных струн словно сделали безопасной окружающую среду, которая ничего от него не требовала.

Я разработала для Оливера долгосрочную программу, в некоторой мере соотносившуюся с психотерапией и речевой терапией, которыми с ним уже занимались в клинике. Мой подход основывался на психологических процессах и методиках, приспособленных к врожденным реакциям мальчика на музыку и к его поведению. Я надеялась, что со временем музыка проникнет в его бессознательное и вынесет наружу агрессию, страх или гнев. Надеялась, что она ослабит его тревоги и напряжение, сформирует безопасную среду, в которой он сможет свободно

выражать и идентифицировать себя, поможет ему воспринимать окружающее и контролировать движения.

Я ожидала, что музыкальные занятия послужат средством наладить личные взаимоотношения со взрослыми, основанные на доверии и безопасности, – одной из главных его потребностей. Также мне хотелось внести благотворную красоту в жизнь этого бедного мальчика.

Чтобы наладить коммуникацию с Оливером, я с самого начала использовала и рецептивную, и активную методики. Его реакция на резонирующие звуки уже была формой коммуникации, которую следовало переплавить в полезный и приятный опыт, во время которого он мог бы слушать и создавать музыку самостоятельно.

В течение нескольких месяцев наши занятия начинались с того, что Оливер забирался в кресло и сидел там, на вид какой-то потерянный и незащищенный. Я не разговаривала с ним, а играла на виолончели, повернувшись к мальчику лицом. Музыку я выбирала очень мягкую, обыкновенно в среднем регистре, или знакомые ему мелодии, или же импровизировала. Шаг за шагом я расширяла репертуар и, исполняя все более крупные отрывки, увеличила продолжительность игры от десяти до шестидесяти секунд. Слушал Оливер хорошо и во время игры сидел с закрытыми глазами. Уставая, он шептал: «Больше не надо». Он никогда не выказывал желания потрогать виолончель, находя удовольствие лишь в слушании, однако позднее мотивация появилась.

Инструменты и голос служат музыкальными посредниками, помогающими наладить коммуникацию. Инструменты, которые я предлагала Оливеру, ставшие его «оркестром», не требовали никаких специальных технических навыков и дарили чувство удовлетворения «здесь и сейчас». Они предлагали нетрудный, но важный способ развивать восприятие, слуховое внимание и контроль за движениями. Набор инструментов включал восемь пластинчатых колокольчиков, гlockenspiel, маракасы, разные барабаны, флейты, тарелочки, одну большую оркестровую тарелку и деревянную доску. Использовали мы и фортепьяно, и виолончель, и маленький магнитофончик, служивший для самых разных целей.

Музыкальные отрывки должны были быть очень короткими, выражать конкретное настроение и, по возможности, вызывать у ребенка невербальные представления. Я предполагала, что на более поздних этапах мы будем экспериментировать с реакциями Оливера на необычные музыкальные звуки.

Для ребенка с аутизмом геометрическая форма музыкального

инструмента нередко крайне значима: Оливер обращал внимание на круглые предметы – тарелки, барабаны, на параллельные линии клавиатуры, гlockеншпиля или набора пластинчатых колокольчиков. Он избегал контакта с некоторыми предметами или же обращался с ними весьма нелепым образом. Так, он часто не использовал большой палец, держа палочку, и еще долгое время продолжал ее удерживать только между средним и указательным или безымянным пальцами, так что она просто болталась. В течение нескольких месяцев он отказывался, сидя за фортепьяно, разжимать ладони, касаясь клавиатуры. Начал Оливер с того, что стучал по клавишам скрещенными руками, согнутыми в локтях, затем постепенно стал делать то же кулаком или же ладонью, но выгибая при этом пальцы. Постепенно, по мере того как развивалось тактильное восприятие, он научился класть руки и пальцы на клавиатуру обычным образом. Руки у него были красивые, с длинными, сужающимися к концу пальцами, которым позавидовали бы многие пианисты.

То, как Оливер пытался располагать свои маленькие инструменты или палочки, обнаруживало его интерес к геометрическим формам, крестам, треугольникам, углам и линиям. Я не мешала ему использовать инструменты в соответствии с тем, как он их расположил. Параллельные линии, казалось, давали ему чувство безопасности, и ему потребовалось очень много времени, чтобы принять, допустить для себя тот факт, что в ряду последовательно идущих друг за другом клавиш, струн или пластинчатых колокольчиков бывают «перерывы», пропуски. Большинство детей с аутизмом не выносят перемен в окружающей обстановке, включая и изменения предметов, издающих звуки. Обычно такие предметы располагаются в определенном порядке. Оливер очень хорошо следил за всем, что его окружает, и нарушение принятого порядка могло вызвать у него страх или замешательство. Поэтому, играя на фортепьяно, он нажимал подряд клавишу за клавишей, по направлению слева направо. Он молча считал их и, стукнув по последней клавише верхнего регистра, вслух произносил число.

Такая реакция характерна для многих детей с аутизмом. Темп, в котором Оливер нажимал на клавиши, был ровным и четким, около 152 ударов в минуту. Мне пришлось изобретать такие приемы работы, которые не вселили бы в Оливера страх или панику и одновременно были настолько гибкими, чтобы их можно было приспособить к заданному Оливером темпу или ритму.

Оливер однозначно осознавал время как нечто прочное, устойчивое и защищающее его. Он мог идентифицировать себя с любым предметом,

который отмеряет время, тикает или «ходит по кругу», такими как настенные или наручные часы или метроном. Они давали ему ощущение поддержки. В то же самое время он принимал в своей музыке жесткий механический ритм, не считающийся ни с какими переменами как в самой музыке, так и вне ее. В Оливере словно работал маятник, заставлявший его раскачиваться; это был определенный жесткий ритм, примерно 108 ударов в минуту.

Известно, что дети с аутизмом воспринимают перемены как сигнал опасности и нередко впадают в паническое состояние. Оливер узнал, как изменять темп метронома, двигая грузик вверх и вниз по металлической шкале. Научился следовать его темпу,—

сначала просто стучал ладонью слева направо, а потом играя на двух пластинчатых колокольчиках, поставленных прямо перед метрономом. Эти действия не угнетали Оливера. Он идентифицировал себя с метрономом. На случай, когда он был вялым, апатичным, мы придумали такую шутку: я брала большущий ключ и «заводила» Оливера, после чего он становился активнее. Желание или способность ребенка с аутизмом изменять темп своей музыки указывает на щель в его защите, а бывает, и свидетельствует о музыкальном успехе. Мы с Оливером потратили на это три года. Тот день, когда он без всяких подсказок симпровизировал на своем оркестре ряд аччелерандо^[18] и ретардандо,^[19] стал знаменательным шагом на пути к его освобождению. К тому же это явилось доказательством развития музыкальной идентичности Оливера.

ТАРЕЛКА

Оливеру пришлось потрудиться, чтобы научиться обращаться с музыкальными инструментами. Его особенно привлекала большая оркестровая тарелка на подставке. Мальчик очень скоро идентифицировал себя с ней, ходил вокруг, залезал под нее, трогал. Казалось, что он растворялся в ее продолжительных вибрирующих звуках.

Я воспользовалась этой идентификацией, чтобы справиться с его самой сильной фобией. Оливер, наконец, был готов к тому, чтобы принять звуки, которые он сам и извлекал с ее помощью, даже если они были весьма громкие. Спустя некоторое время он научился регулировать громкость звуков и внутренне подготавливать себя к ним. Несколько раз он давал выход своим чувствам, со злостью ударяя по тарелке, и одновременно закрывал руками уши. Это те редкие эмоциональные

вспышки ярости, которые случались у Оливера во время занятий в музыкальной комнате. Чаще же было очевидно, что окружающая мальчика звуковая вибрация выступала в роли защитника, поддержки и помогала ему устанавливать связь с внешним миром.

На стене музыкальной комнаты висят красивые золотистые солнечные часы. Оливер, бывало, «выступал» перед этими часами – стоял, глядя на них, и стучал по пластинчатому колокольчику. Несмотря на стереотипный, косный характер его музыки, она приобретала определенный смысл, когда мальчик отбивал на инструменте время, которое он видел на циферблате.

Поначалу наши взаимоотношения с Оливером не были тесными. Я ограничивалась в основном тем, что поддерживала его как музыкант и направляла его активность. Нужно было стимулировать его, помогать сосредотачиваться на необходимом времени и запоминать. Наши взаимоотношения развивались медленно и спокойно.

Постепенно музыка стала приносить Оливеру все больше удовольствия. Он любил приходить в музыкальную комнату и всегда расстраивался, если пропускал занятия. Думаю, что это удовлетворение от занятий музыкальной терапией рождалось не из ощущения успеха и не из желания угодить мне. Мальчик, скорее, просто нуждался в музыке или в той стихийной радости, которую он испытывал, когда музицировал. Конечно же, он чувствовал мою готовность помочь ему обрести эту радость. По прошествии нескольких месяцев он уже постоянно выражал желание, чтобы я играла и поддерживала его музыкальные импровизации или же сидела рядом с ним за клавиатурой. Нередко он тихонько лнул ко мне, когда мы сидели рядом. Наши отношения доверия и понимания углублялись. И начались они тогда, когда я играла ему на виолончели, а он – слабый, уязвимый, боявшийся слов – сидел, вжавшись в кресло, и вдруг на какой-то краткий миг прислушался к звукам музыки.

Музыка, незаметно, сама собой, проникшая в Оливера, оказалась невербальным посланием-посредником, наладила между нами устойчивое взаимопонимание. Это послание нередко рождалось в музыке Баха, Шуберта, де Фальи и многих других.

Оливеру было почти девять лет, когда у него случился период тяжелой регрессии в развитии, возможно, из-за проблем в семье. При аутизме вероятность регрессии сохраняется всегда. И это нанесло вред нашим занятиям, так как поведение Оливера стало более неадекватным и бессмысленным. Он ходил по комнате, бесцельно осматривая все предметы. Но через несколько недель нам удалось продолжить занятия как прежде, и потеряли мы совсем немного.

Второй период

Музыка способна показать встревоженному ребенку дорогу из хаоса к порядку, послужить средством выражения его потребностей на доступном уровне. Чтобы этого достичь, стихийная свобода ребенка должна быть более упорядоченной, нести в себе надежные ориентиры и давать ощущение личного успеха. Музыка, «живущая» в любом ребенке, и есть источник такого развития, стоит только разбудить ее – и она поможет ему себя выразить.

Оливер от природы был музыкальным колористом, чувствительным к тембру, тонким, эклектичным, с живым воображением. Больше всего ему нравился в музыке резонанс. Его восприятие углублялось благодаря тому, что он искал тембровые оттенки и стремился услышать звуковую вибрацию. Он научился извлекать из одного инструмента множество разных звуков, например стучал по барабану подушечками пальцев, кулаком или же палочкой; выбивал на ксилофоне глиссандо или же отдельные ноты; играл громко и тихо на пластинчатых колокольчиках. На первых порах его движения были беспорядочными, плохо поддавались контролю, но благодаря своему слуху он находил то удовольствие в звуках, которого искал. Я не допускала, чтобы это стало навязчивым состоянием, однако его исполнению мешало косное, стереотипное чувство ритма, отказ изменить ритм, однажды найденный. Когда Оливер поближе познакомился с инструментами, я поместила его в центр того безопасного пространства, которое занимал его оркестр, и предоставила возможность осваивать его так, как ему захочется. Сначала мальчик импровизировал хаотично, не соблюдая ритма, пауз и формы. Он обращался со всеми инструментами так же, как со всеми предметами в комнате: бесцельно трогал, даже не глядя на них. Но спустя несколько недель в этом хаосе уже можно было заметить, какие инструменты его привлекают, а каких он избегает. Постепенно Оливер, по мере того, как учился обращаться с инструментами и делать это более осознанно, стал лучше играть. Он мог выразить свою музыкальную личность, свободно выбирая инструменты. И причины его отказов тоже стали значимыми.

Для многих детей, которые не говорят, духовые инструменты служат своего рода заместителем речи или компенсацией ее отсутствия. Но в случае с Оливером это оказалось не так. Я заметила, что Оливер избегал всего, что было бы связано с его ртом, включая приемы у стоматолога. Поэтому он избегал иметь дело с флейтой или свирелью.

Поведение мальчика по отношению к инструментам, особенно к двум из них, стало красноречивее. Он перестал идентифицировать себя с ними и начал осторожно пробовать их в качестве средства самовыражения. [20]

Прошло несколько месяцев, и Оливер, несмотря на свою боязнь громких звуков, смог выносить громкие звуки большой оркестровой тарелки, на которой играл сам. Мальчик дал волю своим страстям, неожиданным в столь тихом ребенке: играл быстро и громко, при этом обычно закрывал уши, однако продолжал импровизировать. Иногда он прекращал играть и говорил себе: «Больше не надо». Бывало и так, что он ударял палочками очень тихо, нагибаясь над тарелкой и прислушиваясь к затихающим вибрирующим звукам. Временами он залезал под нее и слушал ее голос снизу. Терпимость к шуму, который он сам же издавал, послужила тому, что он перестал бояться собственного голоса.

Уже с первых занятий навязчивые состояния Оливера проявлялись в том, что он бесцельно трогал деревянные поверхности, бесцельно барабанил по ним пальцами. На втором году занятий я предложила ему большую доску из красного дерева, с тем чтобы он мог с пользой для себя реализовать свое навязчивое состояние, если бы доска вошла в его оркестр. Мальчик сильно заинтересовался доской и начал с того, что стал исследовать все звуки, которые только мог на ней простучать – на обеих сторонах и на заднем торце. Особенно Оливеру нравилось то, как звучали края доски. И он принял ее в свой оркестр в качестве ударного инструмента. После этого я не замечала, чтобы какой-либо другой деревянный предмет в музыкальной комнате привлек его внимание.

ИМПРОВИЗАЦИЯ

в основе музыкальных занятий с Оливером лежали его свободные оркестровые импровизации. При необходимости я тоже участвовала в них как музыкальный партнер, но никогда как руководитель. Его идентичность становилась все определеннее, что всегда отражалось в музыкальном развитии импровизаций.

Хронологические записи импровизаций обнаруживают появление определенной упорядоченности, содержащейся в подражаниях и повторениях. Это некий процесс, в основе которого лежит удовольствие от слушания определенных звуков, которыми ты сам можешь распоряжаться. Хотя поначалу Оливер никогда не играл дольше минуты, но анализ импровизаций показывает, как развивается его личность. Поражал характер

ритмического рисунка импровизаций. Так, в ряду нот примерно одной длительности вдруг выскакивали две короткие одинаковые ноты, которые можно было бы принять за ритм. Но, скорее, это было импульсивное воспроизведение одного и того же звука снова и снова, нежели намеренная организация звуков по длительности.

Импровизация на разных инструментах



«Больше не надо»

Со временем Оливер стал использовать определенные музыкальные рисунки, которые начал осознавать, – рэгтайм, интервалы в терцию или сексту. Он уже помнил, как играть их на пластинчатых колокольчиках. Он импровизировал все дольше и дольше, однако, как правило, импровизация сходилась на нет или он бросал ее внезапно на полдороге. В течение всего второго периода этот процесс усложнялся, и инструменты Оливер теперь использовал более целенаправленно. Так, он использовал тарелку для введения в импровизацию и становился более уверенным, делая это. Позднее стиль его игры становился все менее и менее косным. Мальчик мог уже играть медленнее, выражать расслабление, паузы и гармонию. Научился изменять темп во время игры. Некоторые его музыкальные опыты строились вокруг аччелерандо (в середине импровизации) и ретардандо – в конце. Но по-прежнему они были короткими.

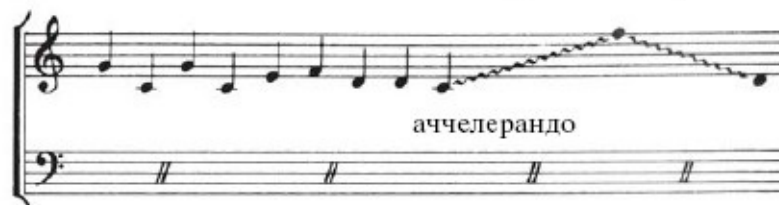
Когда Оливер импровизировал, я помогала ему, подыгрывая на фортепьяно, играла остинато на басовых октавах в выбранном им темпе (он нуждался и часто просил о такой поддержке). В остальном же передавала инициативу ему, до тех пор, пока не появлялась необходимость стимулировать высокими нотами или стаккато. Оливер лишь изредка подражал тому, что слышал, и в этом смысле его работу можно назвать по-настоящему творческой.

Дуэт с Д. А.

Оливер: пластинчатый колокольчик и гlockenspiel
Д. А.: фортепьяно ♩ = 84 — аччелерандо до 170



глиссандо на ксилофоне



аччелерандо



«Больше не надо»



Настал день, когда Оливер начал тесно общаться с фортепьяно и перестал стереотипно выстукивать одним пальцем непрерывные серии нот вверх и вниз. Сначала его руки двигались по клавишам хаотично, неритмично, им никак не удавалось воспроизвести те гармонические резонирующие звуки, которые Оливер играл в своем оркестре. Зато получилось другое: игра на клавиатуре способствовала тому, что он начал осознавать и контролировать движения отдельных пальцев, независимо играть обеими руками, освоил большой диапазон клавиш. И это позволило ему раскрепоститься в рамках нетрудной физической деятельности. Играя на клавиатуре, он стал спонтанно напевать, несмотря на беспорядочность музыкального итога. Это оказалось началом того, чего я надеялась достичь в будущем.

То, как Оливер пел по слогам последовательность из пяти нот, говорило о том, что голос его развивается. У Оливера был обычный голос, без ритма, и мальчик не мог им управлять. Когда Оливер пришел ко мне впервые, его речь представляла собой ряд скомканных звуков, которые, вероятно, что-то значили для него, но требовали истолкования. Трудно было выяснить, насколько он осознавал невнятность своей речи, поскольку не мог удерживать внимание достаточно долго, чтобы воспринять и запомнить звуки. Вот музыка и оказалась хорошим средством развить слуховое восприятие, особенно восприятие собственного голоса.

Я пыталась заставить Оливера слушать внимательнее: подносила к его уху резонирующий пластинчатый колокольчик, с тем чтобы спровоцировать своего рода ответ голосом. Сначала Оливер выдавливал из себя лишь какой-то шепот, имитируя звук или же отвечая на него.

После долгих и терпеливых попыток у него уже получалось некоторое время держать звук и модулировать голосом. Обычно это было похоже на нисходящую малую терцию. Здесь я решила показать ему аккордовую цитру. Физическое движение, необходимое для того, чтобы взять на цитре полный аккорд, помогло ему свободнее дышать и расслабить гортань.

Второй этап был сложнее. Я старалась сделать так, чтобы Оливер осознал сам процесс вдоха-выдоха, просила его встать и побуждала открыть рот и держать звук. Я поддерживала его попытки, играя полные аккорды на фортепьяно. Спустя какое-то время он смог голосом имитировать некоторые ритмические рисунки, например знакомые ему по занятиям речевой терапией «ба-баба» или «мама».

Следующей была задача сочетать голос с инструментом и согласовать между собой те навыки, которыми Оливер уже владел. Например, играя мелодию «Хикери-дикери док»,^[21] мы использовали вертикальный гlockеншпиль, когда мышь бежала вверх по часам, оркестровую тарелку, когда часы били «Бом-м-м!», и играли глissандо на гlockеншпиле, когда мышь бежала вниз. Это были действия из ряда тех, что основаны на соотношении односложных слов в предложении с осмысленным движением.

Сначала Оливеру требовалась большая помощь и сильный побудительный толчок. Но потом, как показывают записи, у него все получилось.

В этих случаях он не избегал слушать записи своего же голоса,

вторящего инструментам, хотя отказывался слушать свой голос без музыкального сопровождения.

ВОСПРИЯТИЕ МУЗЫКИ

Работая с Оливером, я использовала два способа применения рецептивной техники: живую музыку, когда я играла на виолончели или фортепьяно, и магнитофонные записи. В течение первого периода Оливер был настолько замкнутым, почти недоступным для контакта, что я играла для него на виолончели очень мягко, тихо, иногда ставя сурдину.^[22]

Больше всего ему нравилась мягкая музыка, с плавным ритмом – «Колыбельная» Шуберта, Кумбайя^[23] или же какой-нибудь из менуэтов Баха, отрывки длительностью не более полутора минут. Сильные акценты и диссонансы вызывали у Оливера тревогу. На более поздних этапах, когда я чувствовала, что он готов ответить на более красочную музыку, я включала записи разных видов оркестровой музыки.

Оливер сильнее реагировал на отдельные элементы звука – высоту, громкость, тембр или длительность, чем на мелодию в целом. Это помогло мне подбирать произведения, доступные для него.

Оливер хорошо слушал короткие отрывки из «Влтавы» (Сметана), испанскую, китайскую или индийскую музыку, национальные танцы. Он не отдавал предпочтения ни одному виду музыки, пока не произошло нечто неожиданное. Его захватила атональная музыка Штокхаузена, в которой музыкальная ткань, не имеющая акцентов, включает долгие параллельные звуки. Оливер согнулся над магнитофоном и слушал его более двенадцати минут. Без сомнения, музыка глубоко задела его. Она отдаленно напоминала звуки его собственных импровизаций.

Дети с аутизмом легко общаются с механизмами. Как правило, они умеют обращаться с ними и, вероятно, не боятся их. Магнитофон позволяет ребенку использовать эту неожиданную для таких детей способность и применять ее для того, чтобы получать удовольствие от целенаправленной деятельности. Маленький кассетный магнитофон, лежащий у ребенка на коленях, усиливает ощущение контакта. Ребенок может управлять такими взаимоотношениями: останавливать, включать запись, уменьшать или увеличивать громкость, но не может менять темп музыки. Оливер научился записывать на магнитофон и проигрывать свои импровизации.

Это умение принесло ему глубокое удовлетворение. Я доверила

мальчику самому управляться с магнитофоном, благодаря чему смогла увидеть, каков объем его внимания, какую громкость он способен переносить и какие музыкальные отрывки предпочитает. Здесь Оливер был абсолютно свободен, и этот редкий в его жизни момент помог углубить его ощущение идентичности.

Мы часто записывали импровизации Оливера как поощрение за то, что он вложил в них все свои силы. Однако лишь через несколько месяцев он научился распознавать свои импровизации в записи, поскольку это зависело от его слуховой памяти. И несмотря на все мои похвалы, Оливер не обрел ни ощущения уровня исполнения, ни чувства личного успеха. Он был доволен, когда выглядела довольной я.

Его наслаждение музыкой стало более осознанным, также позитивные изменения произошли в области развития слухового восприятия, теперь он мог лучше осознавать форму и содержание музыки.

Он мог прослушивать более крупные отрывки, следить за музыкой и предвидеть ее завершение.

Именно на это время пришелся расцвет его импровизаций. Оливер пока еще оставался ребенком, но уже почти ступил на порог юности, и его аутистические черты сглаживались. Трудно определить, насколько сознательно он импровизировал. Однако импровизации оказались огромной отдушиной для мальчика и значительно способствовали его развитию.

В импровизации, описанной ниже, Оливер начал с того, что заявил себя прямо со вступления, взяв две большие тарелки. Затем он дал себе волю и продолжил в яркой поэтической манере. В целом эта музыка была спокойная и весьма объемная, темп, поначалу умеренный, постепенно убыстрялся и замедлялся. Выбор инструментов свидетельствует о богатом воображении и понимании.

Я же, как музыкальный партнер, лишь следовала его предложениям и ни разу ничего не подсказала, однако Оливер все еще просил о музыкальной поддержке.

Импровизация не имеет определенного завершения, она просто замирает.

Импровизация

Оливер: две большие тарелки, гlockenspiel, барабаны, небольшие тарелочки, пластинчатый колокольчик Д. А.: фортепьяно

♩ = 110

тарелки

пластинчатый колокольчик

ксилофон тарелки барабан
аччелерандо

тарелка пластинчатый колокольчик

ретардандо

Третий период

В течение первых трех лет занятий музыкальной терапией Оливер приобрел определенные навыки, узнал много такого, что можно было использовать для различных целей. Более того, Оливер, безусловно, имел внутреннюю потребность в музыке и истинно творческую музыкальную личность, которая помогла ему обрести чувство идентичности и самореализации. Подходил к концу третий год занятий, и мы с Оливером находились на границе того, что можно было бы назвать музыкальным образованием. Теперь нашей задачей было начать осознавать уже знакомые схемы и рисунки и усваивать их, используя все когнитивные процессы,

необходимые для любого конструктивного обучения. В музыке, как и во всех других областях, ребенку приходится преобразовывать стереотипные или механистические знания, создавая новые, гибкие схемы. Но дети с аутизмом нередко отстают в умственном развитии. И даже если у ребенка остались незатронутые нарушением островки способностей, они не всегда могут помочь интегративному психическому процессу.

Музыкальные успехи Оливера отражали и обуславливали его общее психическое развитие в области восприятия, двигательного контроля, объема и устойчивости внимания, способности к осознанию. У мальчика улучшилась память, расширился словарь, улучшилась речь. Оливер почувствовал уверенность в себе и своих силах. Все еще оставаясь робким, он, однако, пытался, если находился в безопасной среде, наладить коммуникацию, заявить и выразить себя. Оливер стал отзывчивее к похвалам и яснее начал осознавать свою идентичность. Теперь он уже говорил о себе в первом лице, «объявляя» себя в микрофон перед началом записи, а во время воспроизведения, когда я спрашивала, кто играет на барабане, отвечал: «Я». Что касается музыки, то Оливер выбрался из того хаоса, в котором находился поначалу, и перешел к более упорядоченной игре. Оливер уже покидал мир детства.

ФОРТЕПЬЯНО

В этот период я пыталась расширить поле музыкальной деятельности Оливера, но так, чтобы не разрушить ощущения свободы и независимости и чувства удовольствия, которые он обрел в музыке. Оливер, как и многие дети с аутизмом, был способен управляться со сложными зрительными стимулами, если те находились в пределах видимости. Оркестр мальчика обеспечивал для этого все условия, и, более того, музыкальная техника не требовала особо сложной двигательной координации. И здесь успехи Оливера могли ввести в заблуждение случайного наблюдателя относительно интеллектуального развития мальчика. Однако можно было попытаться стимулировать и его интеллект при условии, что всегда имеется четкая зрительная подсказка, а конкретный звук всегда появляется в одном и том же месте. Подходящим местом для таких попыток послужила клавиатура фортепьяно при условии ограниченного набора нот. Сначала пространство было сужено до одной октавы—восемь нот от «до» первой октавы. И зрительно, и музыкально оно соответствовало ряду из восьми пластинчатых колокольчиков, уже знакомых Оливеру. Поэтому, а также и

потому, что руки и пальцы мальчика «подходили» для фортепьяно, я выбрала именно этот инструмент как средство, наиболее пригодное для того, чтобы получить быстрый результат. Я надеялась познакомить Оливера с символическим представлением звуков в письменном виде.

Он начал читать слова, и ему понравилось писать. Сначала я сосредоточилась на том, чтобы он научился независимо действовать каждым пальцем и рукой. Я клала свою руку на его кисть и пальцы и нажимала на них, с тем чтобы мальчик почувствовал, как каждый палец давит на клавишу. Главной трудностью при любых занятиях было избегать превращения усвоенных Оливером навыков в стереотипы, а также не допускать, чтобы он пугался из-за частых изменений чего бы то ни было. Поэтому я старалась не останавливаться надолго на каком-нибудь одном рисунке, который, если бы Оливер жестко его усвоил, превратился бы в преграду развитию. Спустя несколько месяцев Оливер сыграл следующее:

Соло на фортепьяно



Членов семьи, которые раньше не понимали импровизаций Оливера, обрадовало это соло. И сам Оливер почувствовал свою значимость, когда сидел за клавиатурой и играл сразу двумя руками. Этот процесс требовал от Оливера серьезных умственных усилий – внимания и памяти. Поскольку он начал читать слова, он мог уловить взаимосвязи между звуками и их символическим представлением. Так как он знал алфавит, я ввела буквенное обозначение нот, и мальчик, играя, пропевал их. Он научился играть октавы двумя руками, а его поза за клавиатурой была просто загляденье. Оливеру явно нравилось сидеть за фортепьяно, и он был готов стараться, но объем его внимания был ограничен. На занятиях с Оливером я пользовалась своей собственной системой метрической нотации, которая хорошо подходила для обучения детей с отставанием в развитии. Теперь Оливер мог управляться с определенными короткими ритмическими рисунками, которые потом записывались в метрических символах длительности. Это метрическое представление облегчало пропевание долгих звуков, особенно когда во время пения Оливер своими глазами видел, как «тянется» длительность на бумаге. Линии, иллюстрирующие

модуляцию его голоса на гласных звуках, значительно помогли мальчику, и он смог рисовать их сам (см. с. 34–35).

МУЗЫКА И ДВИЖЕНИЕ

В течение первого периода физическая апатия Оливера не позволяла физически стимулировать его посредством музыки и движения. У него не было реакции на звуки ударных инструментов, а сильные акценты его пугали. Тем не менее я ждала подходящего случая, и по мере того как наши отношения становились более дружескими и доверительными, мы понемногу начали двигаться под музыку в свободной манере. Оливер все лучше осознавал свое тело, руки и ноги. Он никогда не начинал двигаться первым, но я избегала жестко выученных и стереотипных действий, надеясь, что мальчик сам проявит спонтанную активность. Как и во всех других областях, Оливеру было трудно сосредоточиться дольше, чем на две минуты. Но скоро это время увеличилось до десяти минут и даже больше. Во время танца Оливер выглядел очень довольным, иногда он, как бы отвечая своим мыслям, смеялся как-то странно, немного отчужденно. Смех этот не был ни ответом, ни средством общения, однако Оливер осознавал мое присутствие и крепко держал меня за руку. Сначала он самостоятельно руками не двигал, а, уцепившись за мою руку, заставлял ее двигаться. И лишь позднее он смог оторваться от меня и действовать более самостоятельно. После года занятий движениями под музыку мальчик понял, как сделать несколько простых шагов народного танца, и смог составить пару другому танцору. Он очень любил танцевать и был готов присоединиться к танцевальной группе.

И вот было решено постепенно прекратить наши индивидуальные занятия с Оливером, длившиеся несколько лет. Ему предложили ходить в клинику, где я занималась с детьми с аутизмом; там была и танцевальная группа. Поскольку я работала в этой группе, то резкого обрыва отношений не произошло, однако общение один на один сменилось на коллективное.

Инструментов в клинике было меньше, а набор их беднее, чем у меня, зато Оливер мог расширить свой музыкальный горизонт и познакомиться с другими музыкальными терапевтами. Появилась возможность увидеть и услышать много других музыкальных инструментов – флейту, гитару, скрипку, альт, на которых играли профессиональные музыканты, присоединившиеся к его импровизациям. В танцевальной группе занимались в основном дети младше Оливера, и поэтому у него возникли

большие трудности в общении. Но он был достаточно подготовлен, чтобы более или менее освоить танцы, и мог социально интегрироваться. Позднее Оливер пошел в группу гитары, где подростки играли поп-музыку.

Музыкальная терапия открыла Оливеру дорогу к наслаждению музыкой в среде равных ему. Он обрел также способность внимательно слушать, различать и эмоционально реагировать на знакомые звуки. Благодаря музыке его жизнь стала богаче.

Памела

Памеле^[24] было шесть лет, когда медицинские службы округа направили ее ко мне для занятий музыкальной терапией. Это была симпатичная хрупкая девочка, со светлыми волосами и мелкими чертами лица. У нее было легкое косоглазие. Я заметила, что у нее очень сильные, почти агрессивные, руки. Родители Памелы, единственного ребенка в семье, удочерили ее, когда ей было несколько недель. Сначала она выглядела обычным ребенком, однако родителей все сильнее тревожило ее поведение: она вела себя странно, так, словно не имела связей с внешним миром.

Они всецело посвятили себя дочке и куда только ни обращались за медицинскими советами. Но ситуация прояснилась, лишь когда Памела подросла и вскоре должна была пойти в школу. У нее определили отставание в развитии с признаками аутизма, которые проступали все яснее.

Родители Памелы работали учителями и жили в хорошем доме. Девочка росла в культурной среде, о ней сердечно заботились. Мама рассказала мне, что Памела выговаривает несколько отдельных слов и способна понимать простые предложения, но общаться не может. Родители девочки тесно сотрудничали со мной, и это очень помогло Памеле. Отец проделывал долгий путь, чтобы привезти девочку ко мне, и в течение нескольких лет посещал все наши занятия.

Вскоре после начала работы с Памелой я поехала в Центр, куда девочка ходила каждый день. Мне хотелось понаблюдать, как она ведет себя с детьми и взрослыми. Я увидела то, что и ожидала. Штат Центра (теперь это специальная школа) был полностью укомплектован, и сотрудники были преданы своему делу. У большинства детей было сильное отставание в развитии, но не аутизм. Памела не могла общаться ни с детьми, ни даже с персоналом. Она почти ни в чем не участвовала и не интересовалась ничем из того, что мог предложить ей Центр. Ее руки более или менее ловко справлялись с кубиками, и она могла с ними возиться, но бессмысленно и бесцельно. Она могла с головой уйти в раскрашивание огромного листа бумаги, не замечая никого вокруг. Могла внезапно бросить любое свое занятие, не пытаясь ничего достичь. Памела сидела одна у фортепьяно, отталкивая детей, если они подходили близко к клавиатуре. Она не общалась, за исключением выражения отказа или протеста. Тем не

менее, хотя познакомились мы совсем недавно, девочка узнала меня и спустя некоторое время назвала по имени.

Еще до того, как я ее увидела, мне сказали, что «Памела особенно интересуется музыкой, много времени проводит за фортепьяно и, слыша музыку по радио, телевизору или в записи, немедленно реагирует. Если она входит в комнату, где стоит фортепьяно, то фортепьяно – это первое, к чему она подойдет».

Первый период

В поведении Памелы проявлялись хорошо известные симптомы аутизма. Когда она вошла в мою музыкальную комнату, казалось, что она, замкнувшись в себе, ничего не замечает вокруг. Девочка бесцельно бродила по комнате, один за другим трогая разные предметы, как бы не замечая их. Запертая в мире одиночества, она ходила, опустив голову и ни на что не глядя, однако она могла воспринимать все окружающее. Она будто не слышала обращенных к ней слов, смотрела не на меня, а сквозь меня. Даже ее улыбка имела какой-то тайный смысл и не была средством коммуникации.

Постепенно симптомы аутизма у Памелы вырисовывались все яснее. Движения ее пальцев и рук имели некоторые особенности. Она словно избегала касаться предметов подушечками пальцев или ладонями. Струны цитры Памела поддевала внешней стороной ногтей, как бы отталкивая их от себя. Так же она обращалась и с клавишами фортепьяно. Ей потребовалось много времени, чтобы научиться правильно касаться струн и почувствовать клавиши подушечками пальцев.

Ходила Памела так, будто избегала касаться ногами земли. Она как бы подпрыгивала или перескакивала вместо того, чтобы просто идти. На звуки она реагировала двояко: или молчала и полностью растворялась, потерявшись в резонансе, вызванном долгими гармоническими звуками, или же, если слышала громкий, возбуждающий звук или музыку в быстром темпе, становилась «одержимой», делая резкие, быстрые движения, не поддающиеся контролю, трясла руками и ногами, яростно скрежетала зубами.

Основными симптомами аутизма Памелы были ее одиночество, неистовый протест против любых попыток проникнуть в ее мир, которые требовали отклика с ее стороны, и тяга к однообразию. Девочка яростно отрицала любые перемены в сложившемся порядке вещей или

стереотипных действиях. Она скрывалась за стеной аутизма, которая одновременно была и убежищем и тюрьмой, пряталась за оградой из защитных механизмов, таких как избегание зрительного контакта, манипуляция, вспышки гнева, избирательный мутизм^[25] или отказ воспринимать речь другого.

При тщательном наблюдении за реакциями детей с аутизмом на музыку, как правило, обнаруживается, что звуки не являются стимулом к коммуникации, хотя и могут проникать в сознание ребенка. Представляется, что иногда музыка, наоборот, усугубляет изоляцию и делает стену между ребенком и внешним миром еще толще. Для большинства обычных людей музыкальные переживания – это средство вырваться из привычной действительности приемлемым образом. Однако для ребенка с аутизмом, который и так уже отрезан от внешнего мира, неконтролируемое музицирование грозит нежелательными и даже опасными последствиями, если оно не является воспринимаемой и осознанной реальностью. Тяга к музыке может превратиться в патологическое средство погружаться в себя все глубже и глубже.

Когда Памела мурлыкала что-то про себя, пела или играла, казалось, что она окружена своими собственными звуками, завернута в сплетенную ими музыкальную ткань. Мне пришлось разрушать стену ее музыкального одиночества, чтобы превратить музыку в средство двухсторонней коммуникации между ней и реальностью и сделать эти отношения сознательными – опыт одновременно и положительный, и с элементами творчества.

Сначала Памела яростно сопротивлялась любому совместному музицированию. Когда я пыталась петь или играть вместе с ней, она отталкивала мою руку или пальцы от инструмента. Она обращалась с моими пальцами как с предметом, не принадлежащим человеку, старалась избавиться от них и выбросить подальше. Иногда она использовала мой палец, чтобы нажимать на клавиши. Сидя за фортепьяно, девочка не воспринимала ничего вокруг, за исключением моих пальцев, которые она рассматривала как нечто, что угрожало вторгнуться в ее пространство.

Безопасность Памелы зависела от степени изоляции, от защиты, которую ей давали символы и ритуальная стереотипность окружающей среды. Любое изменение могло привести Памелу в ярость. Она падала на пол, пинала предметы, пронзительно визжала, а я неподвижно сидела и молчала. Памела была физически сильной, особенно ее пальцы, – она могла сломать или погнуть все, что сопротивлялось ей.

Время шло, ее упрямая сила воли^[26] направлялась уже в более позитивное и целенаправленное русло. А это способствовало развитию идентичности, проявившейся в музыкальных переживаниях. Навязчивое, стереотипное поведение Памелы, связанное с музыкальными занятиями, мне пришлось постепенно и долго менять. Неделя за неделей она вытаскивала из коробки только по одному пластинчатому колокольчику за один раз и играла на нем. Если она хотела взять другой, то первый обязательно возвращала в коробку. Ее сильно раздражало, если на столе оказывались сразу два пластинчатых колокольчика вместе.

Я встречала детей с аутизмом, у которых таким ритуальным числом было два пластинчатых колокольчика. И пока этот стереотип не исчезал, они не могли заниматься с большим числом инструментов. Памеле нельзя было продемонстрировать музыкальную связь между звучанием двух пластинчатых колокольчиков, то есть интервал. Когда я пыталась это сделать, девочка вырывала колотушку у меня из рук, словно не хотела слышать два разных звука.

То, что девочка избегала слушать ноты, составляющие интервал, связано с ее навязчивой тягой к унисону. Именно унисон оказался ключом к нашим музыкальным взаимоотношениям, ключом, который помог произойти резкому перелому двумя годами позже.

Очень скоро я увидела, что Памела обладала поразительным музыкальным слухом – одним из тех необъяснимых дарований, которые иногда встречаются у детей с аутизмом. Она могла не раздумывая и без ошибки взять на фортепьяно или пластинчатом колокольчике любой звук, сыгранный на другом инструменте. Было очевидно, что она испытывает сильное, имеющее навязчивый характер удовольствие от совершенной гармонии, заложенной в унисоне. Девочка быстро поняла, что другие музыкальные звуки, раздающиеся в комнате, или похожи на ее собственные звуки, или же отличаются от них. Она ощущала эту разницу как противодействие, со злостью отвергала ее и упорно продолжала повторять свою ноту. Она была не в состоянии вынести и принять взаимоотношения, возникавшие с «вторжением» другого звука.

Спустя несколько недель, после долгой борьбы, Памела неожиданно сдалась, попытавшись взять ноту той же высоты, что и звук, только что сыгранный мной. Таким образом она приспособилась к постороннему человеку и допустила возможность взаимоотношений.

На более позднем этапе Памела, услышав ритмически упорядоченные звуки, раздававшиеся на расстоянии от нее, могла повторить их. И, наконец, девочка начала осознавать, что она отвечает на сообщение,

пришедшее извне, звуки которого символизировали присутствие кого-либо или чего-либо в комнате. На следующих занятиях я постепенно подходила к Памеле все ближе и ближе, пока, наконец, она не согласилась впустить меня в свое пространство – делить со мной клавиатуру и даже сидеть вместе на одном стуле.

В этот период Памела часто брала мою руку и играла ею ноты, сходные с голосами пластинчатых колокольчиков, тихо напевая что-то про себя. Также она позволяла мне сидеть рядом с ней за маленьким столиком и вместе играть на инструментах. С этих значительных шагов наши взаимоотношения начали углубляться. Памела уже не сопротивлялась так сильно и упорно, как прежде, хотя у нее все еще случались буйные периоды приступов раздражения.

По мере того как защитные механизмы Памелы ослабевали, ее музыкальные реакции становились более упорядоченными и лучше поддавались контролю. Навязчивая тяга к унисону исчезла, сменившись, однако, другой формой навязчивого поведения, которая проявлялась тогда, когда Памела сидела одна за фортепьяно.

Фортепьяно – это отдельный предмет, нечто вроде огороженного места, ограниченного с обеих сторон деревянными панелями, и здесь исполнитель может побыть один и чувствовать себя в безопасности. Я заметила, что Памела всегда садилась у левого края клавиатуры, возле стены. Такое положение, вероятно, давало ей чувство защищенности или же объяснялось тем, что девочка предпочитала глубокие низкие басовые звуки. Большим и указательным пальцами левой руки она навязчиво и монотонно повторяла интервал из двух нот, ставя ударение на шестнадцатых.



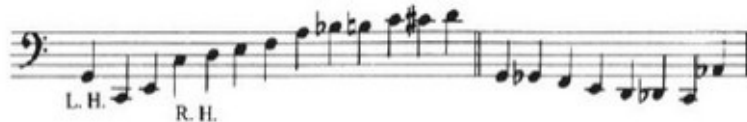
Затем она полностью погрузилась в себя. Я попыталась вплести ее рисунок в свободную импровизацию, но, кроме своих нот, Памела, казалось, ничего не слышала. Они звучали как ее личная музыкальная роспись, которой невозможно поделиться.

Развитие у Памелы осознанного восприятия, ее социализация и даже протест против определенного опыта служили подтверждением того, что углубляется и ее чувство идентичности. Развитие это происходит в безопасной среде, в комнате, где девочка, совершенно свободная, могла слушать и создавать свои звуки. Не трогая ее музыкальной росписи, я

осторожно добавила свою партию (в основном на фортепьяно) к ее незаконченным коротким отрывкам, сыгранным на разных музыкальных инструментах. Эти отрывки состояли из серий звуков тарелки или пластинчатых колокольчиков, аккордов на цитре, глissандо на ксилофоне и т. д.

Моя фортепьянная часть включала повторы в басовом регистре, музыкальные вопросы и ответы, благодаря которым девочка могла бы лучше осознать окружающие ее звуки.

Ритмические рисунки навязчивого характера Памела использовала только для повторяющихся звуков. А вот ее фортепьянные импровизации больше походили на исследование (см. пример ниже); она играла попеременно то одной, то другой рукой, у импровизации не было никакого музыкально-логического завершения:



L.H. – левая рука

R.H. – правая рука

На этом этапе мы еще не могли упорядочить или планировать наши действия, многие из них нельзя было предсказать, как всегда бывает, если ребенок имеет отставание в развитии и эмоциональные нарушения. Однако в течение двух лет нам удалось несколько упорядочить музыкальную деятельность Памелы, а это, в свою очередь, приблизило нас к главной цели – использовать музыку как средство проникнуть в ее закрытый мир, пробить брешь в ее защите, через которую она могла бы общаться, выражать себя и которая послужила бы развитию ее идентичности.

Года через два Памела научилась хоть как-то организовывать свой музыкальный опыт, и он начал приносить ей все больше удовлетворения как средство самовыражения. Мы все еще были далеки от нашей главной цели, но девочка уже могла выразить себя и развивать свою музыкальную личность.

Памела научилась лучше манипулировать предметами, постепенно развивалось у нее тактильное восприятие, так же, как и способность к звукоразличению. Все это способствовало тому, что она начала более осознанно воспроизводить музыку и обнаружила в ней источник огромного удовольствия. Она постепенно знакомилась с техникой игры, позволяющей

получить определенный результат, будь то изменение темпа, громкости или частоты звука. Речевое и вокальное общение уже давалось ей легче, возможно, потому, что она чувствовала, как у нее (в безопасной обстановке) уже что-то получается. Наши взаимоотношения один на один становились все теснее и уже включали физический контакт.

Поскольку с самой нашей первой встречи Памела старалась избегать физических контактов, я, подходя к ней ближе, всегда предусмотрительно убирала руки за спину и не делала движений, которые могли бы заставить девочку отпрянуть от меня. Многие неконтактные дети расценивают руки как предмет, несущий угрозу. Памела негативно воспринимала мои руки, отталкивала их и не разрешала мне сидеть с ней рядом. Но, познакомившись поближе с инструментами, которые выступили посредниками между нами и вовсе не были опасными, она позволила находиться рядом с ней, сидеть вместе за маленьким столиком или на полу и в какой-то мере быть ее партнером.

Я терпеливо ждала, пока Памела согласится находиться в непосредственной близости от меня. И тогда уже можно было начинать двигаться вместе под музыку, чтобы она начала осознавать собственное тело и находить удовольствие в физических движениях.

У Памелы не было образа собственного тела, и казалось даже, что она не чувствует ног. Поначалу она двигалась вяло, не управляя своими движениями, и лишь повторяла за мной. Несколько недель спустя она научилась направлять свои шаги, намеренно и осмысленно поворачиваться, кружиться, останавливаться и даже двигаться самостоятельно. Естественность, появившаяся благодаря движениям, свободным от стереотипности, оказалась для девочки открытием. Она часто смеялась и выглядела просто счастливой, свободно двигаясь под музыку и одновременно ощущая поддержку, дающую чувство безопасности. Эта поддержка заключалась в основном в том, что она держала меня за руки. Позже, по мере развития, она черпала ее уже в самой музыке.

Памела осознала, что ее ноги принадлежат ей самой, что ими можно двигать с определенной целью, например, чтобы ходить, прыгать или бегать. Раньше она не могла передвигать ноги как следует или в нужное время. Постепенно мне удалось заставить ее почувствовать свои колени, руки, ладони, голову. Она научилась ходить вперед и назад, держась за мои руки, чувствуя защиту.

Памела поняла, как быть грациозной, и даже научилась некоторым простейшим танцевальным па. Я выступала ее партнером, и она держала меня за руки. Девочка никогда не отказывалась от танцев и выглядела

крайне довольной. Двигалась она уже более изящно, ловко и легко. Любо было поглядеть!

Музыку я выбирала не «ударную», а с мягким, плавным ритмом, располагающим к свободным движениям, с тем чтобы как-то противодействовать косности движений, которая, вероятно, была связана с ригидностью ее ума и привычек. Танцы могут служить раскрепощению ребенка с аутизмом и не только его двигательной сферы.

То, что Памела стала лучше осознавать физический ритм, помогло ей мысленно создавать ритмические рисунки, и временами она использовала это, играя на инструментах.

В тот период работать с ее голосом было невозможно. В течение первого месяца она могла спеть очень тихо короткую колыбельную «Спи, моя крошка», которую несколько раз прерывала неуместными громкими выкриками: «До свиданья, мисс Алвин». Однако способность петь вскоре исчезла. Все, что она могла, – это мурлыкать про себя. За первый год она научилась брать звук, точно соответствующий по высоте другому, но не могла повторить или сымитировать мелодическую последовательность звуков.

Записи, которые я делала регулярно, показывают, как развивалась Памела в течение первых двух лет занятий музыкальной терапией.

Наши дела продвинулись во многих областях: Памела стала лучше говорить, научилась лучше себя контролировать. Открыла в музыке освобождающее начало, благодаря которому могла без страха выразить и продемонстрировать себя.

Однако теперь она стала на два года старше, а для ребенка с аутизмом каждый следующий период приносит новые проблемы и потребность в помощи.

Второй период

Ниже описано событие, которое стало переломным для развития Памелы и окончательно сформировало наши взаимоотношения. С этого момента мы могли осторожно направлять наши занятия в русло обучения. Хотя в начале второго периода поведение Памелы уже изменилось, вот что я писала в своих заметках в то время:

Памела ждет, что все вокруг станет частью ее закрытого мира – слова, музыка, предметы и звуки, однако не использует ничего из этого, чтобы выразить себя. Она полностью воспринимает обстановку в комнате,

понимает слова, слышит звуки, но, кажется, лишь «питается» всем этим и «проглатывает», не используя, не вступая с окружающим в нормальную, предполагающую ответные реакции, коммуникацию, что способствовало бы интеллектуальному и эмоциональному развитию. Памела ведет себя с музыкальными инструментами так, что кажется, она стремится «захватить», присвоить их, не делясь ни с кем. Они являются частью ее пространства – клавиатура фортепьяно, струны цитры, а также место на полу, стол. Она рьяно защищает свое пространство и инструменты, безоговорочно присвоенные, от любых посягательств. Она настолько увлечена инструментами, что едва ли замечает остальные предметы в комнате.

В начале второго периода я заметила, что вспышки раздражения у Памелы участились, но стали слабее. В целом, у нее наступил период регрессии, и она несколько растеряла свои достижения. Она была напряжена, скрежетала зубами сильнее, чем когда-либо, двигалась скованно. Регрессия, вероятно, наступила из-за неустойчивой ситуации в семье: Центр закрылся, отец заболел, маме пришлось очень тяжело. Девочка почувствовала себя незащищенной, была настроена негативно, ее поведение опять стало стереотипным, она замкнулась в себе, упрямая и всему сопротивляющаяся. И пыталась настроить меня против отца.

Плохое настроение Памелы ясно проявлялось в музыкальной комнате, девочка к этому времени уже научилась выражать его более открыто. Она отказывалась от некоторых занятий, которым раньше радовалась, включая и игру на фортепьяно, стала пугаться тарелки или же играла на ней не останавливаясь. Она опять могла играть лишь на одном пластинчатом колокольчике, и только на полу. И перестала пытаться точно воспроизводить звуки.

Мне пришлось придумывать новые музыкальные занятия, которые доставили бы Памеле удовольствие, с тем чтобы помочь ей преодолеть эту черную полосу. Я предложила ей новые инструменты – скрипку, виолончель, калимбу.^[27] Я старалась не возбуждать ее слишком, хотела, чтобы она расслабилась, «лежа пластом» на полу. Также я старалась слегка изменять наши занятия, стремясь избежать того, чтобы они превратились в стереотипные действия. Эти изменения не повлияли на ее ощущение наших взаимоотношений как безопасных и надежных. По мере того как регрессия проходила, отношение Памелы ко мне приобретало более стабильный характер. Она уже признавала меня личностью и, если возникала такая потребность, отталкивала или сопротивлялась именно мне.

Памела уже осознанно воспринимала наши взаимоотношения и начала

принимать наше партнерство. Ей очень нравилось тихонько лежать на полу рядом со мной и слушать спокойную музыку. Спустя некоторое время мы смогли работать вместе за ее маленьким столиком, и, если Памела сопротивлялась этому, я, не обращая внимания на ее крики и выкрутасы, крепко держала ее и отвечала в сходной манере, громким голосом. В дальнейшем, когда у нее случался эмоциональный стресс, она находила защиту в том, что, держа меня за обе руки, цеплялась за меня, словно боясь меня потерять. Она могла называть меня по имени тем странным голосом, который бывает у некоторых детей с аутизмом. Раньше Памела иногда не к месту называла мое имя, но теперь она уже соотносила его с реальным человеком и ситуацией.

Регрессия прошла, мы начали с того места, где остановились, и Памела стала музыкально развиваться. Ее музыкальные навыки отражали и нередко подстегивали ее общее развитие, включая и развитие личности.

Неистовое стремление к независимости помогло Памеле быстро осваивать технику игры на некоторых инструментах, обычно это было связано с тем, что она пыталась найти в музыке приятные для себя переживания. Она могла положить цитру рядом с клавиатурой фортепьяно и пытаться одновременно взять два одинаковых звука – нажимая на клавишу и дергая струну.

Памела была осторожна, но не пугалась, столкнувшись с чем-нибудь новым. Поначалу она не прикасалась к скрипке, которую я ей показала. Но, рассмотрев ее поближе, она оттолкнула мою руку от струн, чтобы «присвоить» инструмент себе. В конце концов Памела вполне освоилась со скрипкой: научилась довольно умело щипать струны и подвинчивать колки. И ей очень нравилось играть смычком на виолончели. Она персонифицировала инструменты, с которыми могла справиться. Говорила: «Спокойной ночи, звук», укладывая их спать. Несомненно, ее взаимоотношения с большой оркестровой тарелкой раскрыли многие из ее музыкальных пристрастий. Она постепенно идентифицировала себя с инструментом, и эта идентификация послужила ее музыкальному и психическому развитию во многих областях.

Первые несколько месяцев Памела боялась громких звуков тарелки, ее также пугали большие размеры тарелки, помещенной на подставку. Я не сняла тарелку, но накрыла ее большой подушкой. Девочка понимала, что тарелка никуда не делась, но находится в безопасной недосыгаемости.

У Памелы были и две маленькие тарелочки, которых она не боялась. Они стояли на подставке, и Памела обращалась с ними бережно и вполне свободно. Время от времени, когда Памела играла на тарелках, я тихо

ударяла по большой тарелке, и девочка останавливала игру и подходила к своему отцу, говоря: «Звук». В течение нескольких недель я повторяла эти действия, пока она не перестала бояться. Она продолжала очень тихо играть на своих тарелочках, и вот однажды я заметила, что она бьет по тарелкам все сильнее и сильнее и одновременно голосом издает громкие звуки. Было похоже, что Памела уже готова раскрыться и выразить себя с помощью громких звуков. Я тихонько постучала по большой тарелке, отвечая Памелиным звукам. Это послужило неким переломным моментом. Девочка осторожно приблизилась к большой тарелке, которую я не стала накрывать. Она стукнула по ней палочкой и, услышав звук, тут же отступила. Затем она подпрыгнула, как ошпаренная (ее обычная реакция на сильный резонанс), однако уже больше не пятилась, а осталась на месте. Постепенно она начала исследовать инструмент, подходя все ближе и ближе, пробуя бить – то так, то этак – по тарелке разными палочками или же стучать по ней ладонью или пальцами. Она выстукивала дробь на самой верхушке или же на нижней стороне тарелки, наблюдая за ней с напряженным любопытством и одновременно отвечая на вибрацию инструмента.

Памела все ближе «подбиралась» к тарелке, схватила ее и, утащив ее на свою территорию, продолжила играть на ней. Она изучала инструмент больше двадцати минут. Наконец, она поднесла тарелку к фортепьяно и стала играть на двух инструментах по очереди, словно подбирая или сравнивая их звуки.

Памела подружилась с этой тарелкой. Инструмент стал частью ее безопасного пространства, участником ее оркестра. У нее получилось терпеть, а потом и наслаждаться всем разнообразием звуков, которые она научилась сама контролировать – от самых тихих до самых громких, – не впадая в паническое беспокойство. Временами танцевала вокруг тарелки в каком-то ритуальном танце, однако при этом хорошо себя контролировала.

Когда у Памелы случился «темный» период, он двояко повлиял на ее взаимоотношения с тарелкой: девочка или держалась в стороне от инструмента, или же только с ним и занималась. Я оставила на ее усмотрение – накрывать или не накрывать тарелку подушкой. Эта тарелка нередко была «солистом» ее оркестра. Памела расставила вокруг нее несколько барабанов и маленьких тарелочек и играла на них по очереди. Делала она это весьма ритмично. Инструменты не погружали ее в навязчивое состояние, и Памела могла также слушать звуки, издаваемые мною. В завершение мы разыграли музыкальный диалог (в отличие от дуэта), в самой простой его форме:

Диалог

Памела: тарелка



Тем не менее у Памелы еще сохранялись многие из ее навязчивых состояний и аутистических черт. Я пыталась как-то целенаправленно изменить их. Например, когда Памела уже было хотела хлопнуть в ладоши, я заставляла ее повернуть ладони быстрым вращательным движением. Я успевала предупредить появление ее нежелательной реакции, вовремя произнося: «Поверни ладони». Памела хорошо усвоила «урок», так что уже могла делать это без понукания.

Навязчивая тяга Памелы к личной мелодии-подписи не ослабевала. Это было крайняя форма «музыкального аутизма», и ее невозможно было ввести как средство коммуникации ни в один из наших музыкальных опытов.

Бороться против этого можно было лишь одним способом: уводить Памелу с ее места у левого края клавиатуры и заставлять играть на всей клавиатуре, обеими руками, и чтобы руки были вытянуты. Использование пространства (в любом месте и в любой форме) – это один из множества способов, которые можно применять, работая с аутичными детьми. Использование клавиатуры в максимальном ее объеме так, что Памела могла осознавать, воспринимать свои руки и пальцы, помогло ей выполнять пальцами определенные действия в определенном месте и оперировать расстояниями, с тем чтобы играть нужные интервалы из разных звуков. Благодаря таким упражнениям для всех пяти пальцев, Памела гораздо лучше освоила клавиатуру. Для многих детей с аутизмом клавиатура – слишком большое пространство, и поэтому может казаться им опасным. Ребенок чувствует себя в большей безопасности, если нажимает клавиши по очереди (вверх или вниз по регистру) и подряд, не пропуская ни одной, ведь иначе в этой непрерывной последовательности нот получилась бы «дыра».

Постепенно Памела преодолела это свое навязчивое состояние и уже самостоятельно исследовала фортепьяно. Она как будто искала что-то и часто нажимала на педаль, однако ее игра не была ни артистичной, ни

привлекательной. Тем не менее девочка определенно выражала какую-то часть себя, и музыкальные занятия ей, несомненно, нравились.

Памеле, видимо, нравилось делать определенные умственные усилия, и она не возражала против упражнений, в которых отрабатывались поочередные движения всех пяти пальцев руки, в результате которых ей удавалось получить законченную последовательность звуков. Девочка начала осознавать как таковое давление каждого пальца на клавишу и уже могла одновременно со звуком назвать его символическое обозначение: «до», «ре», «ми» и т. д.

По мере того как отец Памелы старался, и не без некоторого успеха, научить дочку читать, я начала знакомить ее с элементами музыкальной нотации: крупно нарисовала нотный стан из пяти линеек и прямо у нее перед глазами, рядом с пластинчатыми колокольчиками, написала только что сыгранные ею три ноты и произнесла их названия: «до», «ре», «ми». Затем я взяла ее за кисть и провела ее пальцем по этим нотам, пропевая слоги по очереди. Девочка не могла скопировать ни один рисунок и, рисуя самостоятельно, лишь выводила почти неразборчивые каракули. Однако у нее уже получалось петь названия нот, когда она их видела. Ее реакция была медленной и часто запаздывала. Но ее оказалось достаточно, чтобы потом можно было связать это с развитием движений пальцев при игре на фортепьяно. Таким образом можно было связать слуховое, зрительное и тактильное восприятие. Памела все еще продолжала выражать свои ощущения неразборчивыми вокализациями, тон которых повышался, если девочка протестовала против чего-либо. Но она уже гораздо лучше модулировала голос на нисходящих квартах, терциях и секундах в сопровождении пластинчатых колокольчиков или какого-то из инструментов. Такой прогресс свидетельствовал о глубоком изменении ее отношения к самому процессу «диалога» в музыке, который требует готовности слушать, следовать и принимать, а также способности к самовыражению. Успехи Памелы хорошо иллюстрирует следующий диалог, в котором она свободно выражала себя с помощью цитры.

Диалог

Памела: тарелка

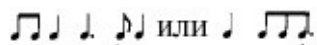
Д. А.: виолончель

Одновременно расширялись, переходя на новую стадию, речевые возможности Памелы. Она произносила много отдельных слов, связанных с музыкой, и, похоже, освоила понятие «звук», произнося это слово всякий раз, когда слышала какой-нибудь звук – любого из инструментов.

Также она научилась узнавать цвета. Она начала говорить предложениями из трех слов, и это была не эхолалия: они имели смысл. Например, трогая мою юбку или деревянную поверхность, она могла сказать: «Это коричневое» или, подходя к клавиатуре, говорила: «Играть на пианино».

Время шло, месяц за месяцем, и постепенно музыкальная идентичность Памелы развивалась. Ее реакции стали более положительными. И даже протест превратился в средство утвердить себя и потерял негативный характер. Памела уже осознаннее выбирала инструменты или способ игры на них. Действовала более целенаправленно, чем раньше, могла дольше заниматься чем-либо одним – иногда от 12 до 15 минут. Охотнее шла на сотрудничество, охотнее делила со мной свое пространство и занятия, делилась предметами.

Осознанное восприятие, контроль за движениями и способность к звукоузнаванию у Памелы развивались. Это позволило ей использовать определенные приемы для получения того или иного результата. Памела все еще слабо чувствовала музыкальную форму и ритм, если только то, что она делала, не было целенаправленным, как, например, движения под музыку, или если я не играла вместе с ней, поддерживая ее. Девочка могла имитировать некоторые ритмические узоры, которые только что услышала, такие как



Ей нравились упорядоченные движения в сопровождении музыки. У нее начинало формироваться представление о своем теле, и она, двигаясь

или играя, уже свободно и без страха использовала пространство.

Однако Памела еще нуждалась в музыкальной и психологической поддержке, которую черпала из упорядоченной обстановки, ее окружающей. В музыкальной комнате у Памелы временами получалось «прийти к согласию» с самой собой. Она стала более податлива. Нередко после вспышек ярости, на которые я не обращала внимания, она с удовольствием продолжала музицировать и даже, казалось, радовалась моему присутствию.

Несмотря на свои страхи и защиты, Памела была сильной девочкой. В течение двух первых лет она наладила со мной стабильные, предсказуемые взаимоотношения. Наши занятия стали более упорядоченными и целенаправленными. Мы могли оценивать наши успехи, пусть и небольшие, и с надеждой ждать следующих. Памела получала все больше удовлетворения и радости от наших занятий музыкой, и это говорило о том, что они отвечают какой-то глубокой ее потребности. Но чтобы добиться перелома и помочь Памеле выразить себя, нужно было нечто большее, чем просто постепенное развитие. И это нечто пришло к нам в начале третьего года занятий, придав всей работе еще одно измерение.

Третий период

Прорыв, случившийся в начале третьего года занятий, оказался неожиданностью. Ему предшествовало постепенное развитие наших взаимоотношений с Памелой, которые перешли от категорического отказа осознать мое присутствие к периодам неистового сопротивления, приступам гнева, уходом в себя или регрессии, выражавшейся в страхах, панике и конфликтах так же, как и в неспособности или отказе принимать реальность. Тем не менее музыкальная комната была территорией безопасности и свободы, где Памелу принимали и где она могла выражать себя.

Памела обрела ощущение музыкальной идентичности, начала осознавать свои потребности, касающиеся музыки. Наши взаимоотношения существенно улучшились. Со мной девочка чувствовала себя настолько защищенной, что уже не нуждалась в присутствии в комнате отца. Это свидетельствует о том, что прорыв произошел тогда, когда мы с Памелой были одни. И в домашней жизни ее горизонты расширились. Некоторое время она каталась на пони, занятие, которое должно было помочь ей прямо и непосредственно осознать, что такое

живое существо. Это могло сыграть важную роль в радикальном изменении наших взаимоотношений.

Как-то летним днем мы с Памелой были одни и, как обычно, поиграв на большой тарелке, «уложили» ее «спать». Внезапно Памела бросилась ко мне, повисла на мне и крепко обняла, лопоча что-то очень быстро и радостно и громко смеясь. Потом она спокойно спросила: «Ну, а что мы будем делать? Можем попрыгать вместе?» Мы кружили по комнате. Памела стискивала меня все сильнее и сильнее. Я подняла ее, покачала и запела: «Скачем вместе, словно пони, мы с Памелой, а Памела—молодец!» Девочка обнимала меня, смеясь от всей души, как обычный ребенок, без того психотического оттенка, который раньше всегда окрашивал ее смех. По-видимому, она испытала огромное облегчение от того, что какая-то глубоко скрытая эмоция, наконец, выходит наружу. Меня это сильно взволновало и тронуло. Спустя довольно долгое время Памела успокоилась, продолжая (мы были наедине) ласково и крепко держать меня. Мы вместе играли на цитре и барабанах. На мое предложение пригласить в комнату ее отца, Памела твердо ответила: «Нет». Наше занятие я записала целиком, и эта запись, безусловно, – ценный документ.

После этого занятия девочка, похоже, начала все больше раскрепощаться, активнее общаться и сотрудничать. Каждую неделю повторялось экспансивное начало: Памела «прилипала» ко мне, с восторгом выкрикивая такие слова, как «диджи, диджи». Теперь, когда мы вместе садились за фортепьяно, она ласково обхватывала меня руками. Она вела себя все дружелюбнее, стала отзывчивее, и так продолжалось до самого конца наших занятий– на следующий год мы расстались.

Памела преодолела длинный путь в музыкальном плане, ее успехи были связаны с общим развитием и, в свою очередь, способствовали ему. Она обрела достаточно уверенности в себе, чтобы двигаться или танцевать самостоятельно, в то время как я выстукивала ритм на барабане. Девочка уже откликалась на похвалы и даже принимала «вызов» сделать что-либо лучше. Она больше не избегала смотреть на меня.

Ее выбор занятий стал конструктивнее, он означал уже не протест или мятеж, как это было в течение долгого времени, хотя и до сих пор Памела часто упрямылась, отказываясь открывать рот, чтобы спеть что-нибудь. Она все еще выражала отказ, постанывая, капризничая или крича, как делают совсем маленькие дети, однако могла контролировать некоторые свои вспышки раздражения. Такие вспышки участились после того, как она приобрела новые навязчивые привычки, например ковыряние в носу. Чтобы противодействовать им, я включила в наши двигательные занятия задание

«Потрогай свой нос», и Памела уже могла использовать это движение осмысленно. Выбрав тарелку в качестве «сигнального» устройства, я неожиданно очень сильно ударяла по ней, чтобы предупредить нежелательное поведение Памелы. Девочка мгновенно, быстрее, чем если бы я сказала словами, прекращала. Спустя некоторое время одного вида моей палочки, готовой загрохотать по тарелке, было достаточно, чтобы Памела останавливалась еще до того, как услышит звук.

По мере того как в мы подбирались к собственно обучению музыке, реакция Памелы на обучающий процесс приближалась к реакции обычного отстающего в развитии ребенка. Мне пришлось оценивать ее состояние на тот момент и решать, как долго девочка сможет выносить напряжение от умственных усилий. В процессе обучения она нередко манипулировала мной, то обнимая меня, то сопротивляясь мне.

Памела приобрела много музыкальных навыков, могла осмысленно использовать любой из своих инструментов, в том числе и как средство самовыражения. Могла попеременно использовать руки при игре на барабанах или ксилофоне. Двигалась под музыку более ритмично и уже лучше осознавала движения своих ног.

Техника занятий с пластинчатыми колокольчиками стимулировала ее творческие возможности. Она аккомпанировала на них некоторым фразам из слов или чисел, точно и ритмично. Ее косоглазие не помешало развитию хорошей координации глаз—рука, что проявилось в том, как Памела демонстрировала свое знание цветов, и в ее интересе к механизмам. Мы приклеили несколько цветных звезд на поверхность большой тарелки. Затем Памела сама назвала цвет и попыталась ударить палочкой по звезде соответствующего цвета. Сделать это было труднее, когда медный круг тарелки поворачивался от удара или когда Памеле нужно было играть то тихо, то громко.

Также я взяла метроном, чтобы заставить Памелу следовать рукой за движениями его маятника, и часто меняла темп. Памела называла метроном «так»^[28] и считала его живым существом.

Для детей, подверженных навязчивым состояниям, иногда желательно избегать стереотипных последовательностей диатонических или пентатонных звукорядов. Я позволила Памеле располагать пластинчатые колокольчики в любом порядке. Как правило, она играла слева направо и повторяла серии звуков в обоих направлениях, в разном ритме, обычно заканчивая нотой, с которой и начинала, что звучало как законченная форма:

Композиция на пластинчатых колокольчиках



Все ее успешные музыкальные опыты были свободны от навязчивости и стереотипности. Единственное, в чем еще проявлялась ее навязчивое состояние, – это игра на фортепьяно. Сидя одна перед клавиатурой, она словно исчезала, погружаясь в свой аутичный мир. Как бы ни было интересно психологу такое музицирование, в котором разрывается связь с реальностью, вопрос оставался: разумно ли допускать, чтобы ребенок с аутизмом искал в музыке средство изолироваться и убежище, скрывающее его от реальности? Или же музыку следует поставить на службу коммуникации и осознанному восприятию? Может быть, годятся оба варианта. Я не пыталась отлучать Памелу от того, что сделалось для нее жизненной потребностью. Но шаг за шагом я заставляла ее осознавать отношение между фортепьяно и окружающим миром. Памела начала осознавать как таковую протяженность клавиатуры и движения рук (от плеча до кисти), необходимые для того, чтобы «покрыть» клавиши, работу пальцев, нажимающих на клавиши, звуки инструмента и их связь с другими музыкальными звуками. Также она согласилась делить со мной пространство клавиатуры.

Этот длительный процесс изменил отношение Памелы к фортепьяно, однако иногда девочка использовала его как средство отгородиться от мира. Эта привычка имела глубокие корни. Фортепьянные упражнения для пяти пальцев в сочетании с другими музыкальными последовательностями, знакомыми Памеле, помогли ей в освоении технических приемов. В них был порядок и смысл, и Памела ничего не имела против. Я вообще не вмешивалась в ее так называемые «свободные импровизации» на фортепьяно, которые поначалу представляли собой, например, беспорядочные метания по всей клавиатуре. Но посреди этого хаоса обычно всплывали какие-то музыкальные узоры, они повторялись и обретали форму. Импровизации были неритмичны и порой звучали как бесконечный поиск, Памела с головой погружалась и терялась в нем. Когда я попыталась переломить ход событий, она начала издавать протестующие звуки так, как это делают младенцы. Ей нравился эффект, возникающий при нажатии на педаль фортепьяно. Когда Памеле хотелось выразить раздражение или агрессию, среди звуков, которые она играла, можно было различить много повторяющихся нот, звучавших все быстрее и быстрее, но никогда ритмично. Иногда она «подключала» и звуковые ряды из

упражнений для пальцев. Ей явно доставляло удовольствие слушать последовательности звуков, которые получались, когда она играла по очереди левой и правой рукой. Эти импровизации были бесформенные и кончались непредсказуемо, нередко «обрубались» без всякой видимой логики.

Импровизация



L.H. = левая рука;
R.H. = правая рука

Памеле мешало петь то, что она рано усвоила регрессивную установку «Никакого пения!», а также ее нежелание издавать под музыку звуки или произносить слова. Тем не менее в течение этого последнего периода она научилась петь (слабым, но приятным голосом) «До-ре-ми» под пластинчатые колокольчики. Также она произносила звуки определенного тона, когда играла на своих инструментах. Однако играть на каком-либо из духовых инструментов отказывалась.

Благодаря своим успехам в речевом развитии, Памела научилась вербально выражать некоторые свои желания на занятиях в музыкальной комнате, а не навязывать свою волю неадекватными средствами. Она очень четко произносила: «Хотеть играть на пианино—уложить тарелку—пока, так, – выбрать барабан—пока, звук». Памела все еще не могла говорить от первого лица или общаться.

В течение третьего периода своего развития эта маленькая светловолосая девочка научилась положительно воспринимать, осознавать музыку, приобрела много навыков, с помощью которых могла творчески выражать себя. Мы получили вознаграждение за свою четырехлетнюю работу.

Может быть, после того как музыкальная терапия служила поддержкой ребенку с аутизмом много лет и открыла для него путь к общению, настоящим достижением является то, что она подвела ребенка к такой вехе его развития, когда терапия может стать вспомогательным средством в процессе уже более разностороннего обучения, и это не конец, а начало нового пути. А Памела выросла и должна была уехать далеко от дома в

школу-интернат, где, к сожалению, не было музыкальных занятий, чтобы помочь девочке развиваться музыкально и дальше. Но все равно музыка открыла в этом аутичном ребенке источник творческой силы, которую можно будет направить на другие аспекты развития.

ПРОЕКТ-ИССЛЕДОВАНИЕ

Введение

Исследование,^[29] описанное в этой главе, проводилось под руководством психиатра-консультанта Клиники семьи и детства и директора одной начальной школы. В нем приняли участие три мальчика с аутизмом в возрасте от 8 до 11 лет. Целью проекта было попытаться помочь ребятам интегрироваться в обычную начальную школу, причем мальчикам помогали (каждому индивидуально) домашние учителя и музыкальный терапевт. В проекте участвовали и родители мальчиков, они тоже получали поддержку и даже психологическую помощь в клинике. Главная задача заключалась в том, чтобы помочь детям раскрепоститься, осознать и развить свои возможности, помочь им преодолеть отставание в эмоциональной сфере. Гибкость подходов и методов помощи – вот что должно было стать основой успеха.

Эти ребята, как и любые другие, регулярно ходили в школу. Работали они, в основном, в классе, обедали и гуляли вместе со сверстниками.

В команду, занятую в проекте, входили психиатр-консультант, школьный психолог, социальный работник и музыкальный терапевт, а также преподаватели и домашние учителя, занимавшиеся с мальчиками в школе и дома. Члены команды тесно сотрудничали друг с другом и регулярно предоставляли отчеты о достигнутых результатах и поведении ребят.

Эти три мальчика учились в школе уже около года, когда я приступила к работе. Моя работа была значимой частью проекта: новый элемент, новый человек, незнакомая ситуация. Мальчики сначала должны были заниматься со мной индивидуально и вне класса.

В первый раз мы встретились в большой пустой комнате, оборудованной видеокамерой. Потом нам выделили специальное изолированное помещение в школе – приятную, хорошо оснащенную комнату, со всеми удобствами, включая полупрозрачное зеркало.

Хотя мы и занимались в школе, моей основной целью было не «преподавать» мальчикам музыку, а сделать ее инструментом для их развития, что способствовало бы целостному формированию их идентичности. Я использовала музыку как эмоциональную, интеллектуальную и социальную силу, служившую интеграции, как средство ослабить чувства тревоги и фрустрации, свойственные многим детям с аутизмом. В то же самое время я надеялась, что результаты,

достигнутые благодаря музыкальным занятиям, подстегнут развитие мальчиков в учебе и иных областях.

Я надеялась, что если мне удастся наладить с каждым из трех ребят отношения взаимного доверия и уважения, без чувства зависимости с их стороны, то звук и музыка станут творческой и освобождающей силой, которую они могли бы, в конечном счете, использовать и с ее помощью контролировать себя.

Я продумала долгосрочную программу, включавшую непосредственное и спонтанное использование самых простых инструментов и голоса. Я позволила ребятам делать со звуком, его высотой и громкостью все, что им заблагорассудится, чтобы сначала снять все их внутренние запреты, связанные с шумом и манерой поведения в обществе. Однако сама вела себя осмотрительно и сдержанно. Как правило, первым устанавливается физический контакт, во время которого ребенок как бы изучает и принимает вас привычным для него образом. Я старалась приближаться к мальчику не иначе, как крайне медленно, держа руки за спиной, никогда не пытаясь «завоевать» его. Иногда даже отступала, увеличивая разделявшее нас расстояние.

Наша комната была приспособлена так, чтобы можно было использовать пространство, расстояние или направление в зависимости от реакции ребенка, за которой следовало внимательно, но незаметно наблюдать. Я знала, что отдаление от ребенка может помешать нашим взаимоотношениям, на которые я надеялась, или даже совсем их испортить.

Я тщательно продумала обстановку комнаты, чтобы психологически можно было шаг за шагом осваивать это пространство. Такой план родился у меня после знакомства с работой профессора Тинбергена.^[30] Нельзя ничего менять в обстановке, поскольку есть вероятность того, что эта перемена спровоцирует у ребенка протест или стремление уйти в себя. В комнате были выделены такие зоны, где ребенок мог бы чувствовать себя в безопасности и которые он смог бы расширить, когда будет готов к этому отважному шагу.

В одном конце комнаты я поставила два стола. Один (низкий круглый, который годился как сиденье) стол или просто низкое возвышение. На расстоянии примерно 80 см от него я расположила второй стол, обычной высоты. Вокруг него можно было сидеть или стоять, что позволяло при необходимости наладить более тесное взаимодействие в учебной ситуации. В середине комнаты, на равном расстоянии от обоих столов, стояла большая оркестровая тарелка, как бы обозначая нейтральную зону.

Эта часть комнаты была ограниченной областью, разделенной надвое:

маленький стол—территория ребенка, высокий—моя. Эти две зоны были четко разграничены. За своим столиком ребенок мог чувствовать себя в безопасности и, сев на стол, даже защищать свой участок. Сидя за высоким столом или спокойно стоя за ним, я не представляла для ребенка угрозы.

Музыкальные инструменты я разложила на столах так, чтобы они привлекали к себе внимание и ребенок мог свободно выбирать среди них. Его внимание было сосредоточено на инструментах, и направлять его было не нужно. Спустя какое-то время между столами «открывалось движение», и эта территория уже становилась нашей общей.

Сначала мы сидели или стояли. Через несколько недель именно в положении сидя я могла показать мальчику, как управляться с инструментами. Стоявшая посередине комнаты огромная тарелка, привлекавшая к себе внимание, очень помогла наладить диалог между двумя столами. Были и другие инструменты: пластинчатые колокольчики, мелодика, аккордовая цитра, несколько барабанов, гитара и маленькие тарелочки; фортепьяно мы не использовали. Однако я взяла в помощники кассетный магнитофон, чтобы проигрывать оркестровую или танцевальную музыку, пьесы, которые (на более поздних этапах) ребята выбирали сами, или же записывать занятия.

Индивидуальные описания каждого из ребят подсказали мне идею, как я ее назвала, «партнерства», подхода, который, как я надеялась, принесет успех и заложит основу для будущей групповой работы. Вклад музыкальной терапии в проект представлен далее в разделах, посвященных Мартину, Кевину и Джеффри. Эти три мальчика были очень разными личностями. Кевин – агрессивный, подверженный навязчивым состояниям, манипулятор, «достучаться» до него было сверхтрудно. Мартин— замкнутый, неуверенный, подозрительный, готовый при малейшей опасности «захлопнуть створки». Джеффри – возбужденный, напряженный, гиперактивный, испуганный, с неустойчивым поведением и настроением. Все трое имели проблемы с обучением из-за аутизма. Более того, все они были эмоционально незрелыми и не обладали чувством идентичности. Но они могли понимать и использовать речь и вели себя в социальном плане приемлемо.

Кевин

Восьмилетний Кевин, младший из мальчиков, на вид был самый «аутичный» из всех троих. К тому же он был наиболее незрелым из них и владел потрясающей, безупречной системой манипуляций, которую применял как защиту при любой опасности. Он легко мог выйти сухим из воды – этот красивый светловолосый розовощекий мальчик с большими голубыми глазами.

С ранних лет Кевин в домашней обстановке вел себя деструктивно, сокрушая все, что видел вокруг. Он был агрессивен с матерью, однако к отцу, который лечился от депрессии, относился лучше.

Кевин страшно ревновал близких к своему брату, который был на четыре года младше его. До четырех лет он отказывался есть вместе с семьей.

В пять лет Кевину поставили диагноз умеренный аутизм. В возрасте шести-восьми лет его отдали в учебный центр для детей, отстающих в развитии, где он с трудом общался и ничему не научился, хотя педагоги видели, что учиться он вполне способен. У родителей Кевина в то время не ладилась отношения. Чтобы брак не разрушился, с ними работали семейные врачи, и весьма успешно. Родители решили не класть Кевина в клинику, а отдать его в начальную школу, о которой идет речь. Когда я впервые увидела Кевина, ему по уровню развития было шесть лет. Своего младшего братика он перестал мучить. Других детей в семье не было.

Первый период

На музыкальных занятиях один на один со мной у Кевина проявились хорошо известные аутистические черты: он сидел на полу у окна, глядел в него, отчужденный и молчаливый, невосприимчивый к любым звукам, шумам или движениям. Он смотрел сквозь вас или же отрешенно на предметы, вел себя стереотипно и ригидно. Казалось, его переполняли конфликты, которые, когда мальчику противоречили, внезапно прорывались наружу вспышками ярости. Он бродил по комнате, иногда прячась. Когда мальчик хотел, чтобы его оставили в покое, он с отяжелевшими руками и ногами падал на пол, и ничто не могло его сдвинуть.

Его контакты со мной заключались в отказе делать что-то вместе, в уходах и протестах. Временами он не противился физическому контакту: сидел у меня на коленях, я «нянчилась» с ним, однако он оставался отчужденным. Кевин использовал любую возможность, чтобы внезапно до крови ущипнуть меня за бедро или руку, – знак агрессии, тлевшей долгие годы и порой скрывавшейся за ласковыми, казалось бы, жестами. Вдобавок, он больно пинал меня, когда злился.

Позднее он пытался продырявить мою юбку палочкой, говоря при этом: «Твоя юбка слишком большая и длинная». Все эти атаки направлялись, по-видимому, против упругих поверхностей, против предметов или людей, которые не могли отплатить тем же или не делали этого.

Поначалу Кевина не устраивал «тихий» звук музыки: он изо всех сил колотил по большой оркестровой тарелке или по барабанам с их упругой кожаной поверхностью. Ущипнуть ее он не мог, однако сильно давил на нее большими пальцами или же пытался проткнуть палочкой. Так же неистово он нажимал и на клавиши мелодики, яростно дуя в нее. Все его движения были резкими, безудержными, навязчивыми, направленными на то, чтобы преодолеть сопротивление инструмента. Мало-помалу он учился их контролировать.

Агрессивные чувства Кевина были «заключены» в больших пальцах рук и распространиться на всю руку не могли. Но все изменилось, когда Кевина убедили обращаться с барабанами более «музыкально», выстукивая ритм подушечками пальцев, используя гибкие движения кисти или движения всей руки, чтобы играть то тихо, то громко. Осмысленное выстукивание ритма, например



, послужило избавлению от навязчивой привычки надавливать пальцами на поверхность.

Время шло, и агрессивные чувства Кевина стали проявляться уже не в начале, а только в последней части занятия. Мы могли тратить первые десять минут на более упорядоченные занятия, в основном с пластинчатыми колокольчиками, и на сидение рядом за столом. Мы пели его имя (одно или в составе коротких фраз) на разные мелодии или ритмы.

Кевину удалось хорошо справиться с ритмом



, которому я «не позволяла» стать навязчивым. Мальчик научился неплохо работать пальцами, играя на мелодике, отлично овладел координацией глаз—рука, научился независимо двигать всей рукой или кистью, у него был хороший певческий голос и память на мелодии. Все это выглядело в музыкальном плане многообещающим.

Кевин с удовольствием занимался с мелодикой, барабанами и тарелкой. На первых порах его не привлекали такие, например, инструменты, как цитра, требующая хорошей тактильной чувствительности. Но спустя десять недель, когда его защита начала разрушаться, ему понравилось играть на цитре, импровизируя мелодии. Затем в голосе Кевина и в его ритмическом брэнчании аккордами начала проявляться настоящая музыка. Это было частью его общего развития.

Однако достижения Кевина зависели от наших с ним взаимоотношений. Мне пришлось специально создавать такие ситуации, которые могли бы ослабить его привычку к «детским» манипуляциям – следствие глубокого ощущения опасности. Кевин пребывал в состоянии страха и нуждался, возможно неосознанно, в том, чтобы ему помогали, именно противодействуя его попыткам уйти или доминировать.

Манипуляции Кевина проявлялись в усмешках, улыбках, ласковых жестах, замкнутости, молчании, избирательном игнорировании звуков или голоса – таковы были его способы защиты от вторжения. Нередко он исподтишка, неявно толкал или пинал меня. Лишь однажды он взбунтовался открыто, плюнув мне в лицо, когда я однозначно отказалась поддаваться манипуляциям. К огромному его удивлению, я не сказала ни слова, а взяла его руку (он не сопротивлялся), с тем чтобы достать из кармана своего пальто носовой платок. Молча я заставила его вытереть мне лицо. Казалось, мальчик был ошеломлен моим молчанием. Благодаря этому случаю наши взаимоотношения заметно улучшились.

Мне пришлось учитывать фобии и навязчивые привычки Кевина,

некоторые из них он приобрел во время наших музыкальных занятий. Одна из них была связана с моим длинным красным шарфом, который привлекал внимание мальчика. Шарф превратился в фетиш. Кевин не мог приступить к музыкальному занятию, не надев его на себя, и был неуправляем, если я приходила без этого шарфа или же брала другой. Мне не хотелось провоцировать конфликт, связанный с этим предметом, и я сделала из шарфа игрушку. Я оборачивала шарф вокруг шеи или пояса Кевина, чтобы он следовал за мной, когда мы двигались под музыку, завязывала ему глаза, когда мы играли на барабанах. Шаг за шагом шарф потерял свое значение фетиша и стал принадлежностью осмысленной игры. А потом Кевин и вовсе забыл о нем.

В течение следующих месяцев наши взаимоотношения развивались и стабилизировались. Кевин уже чувствовал себя в большей безопасности со мной, осваивался с обстановкой. Страх уступал место узнаванию и доверию по отношению к человеку, чьи действия предсказуемы. Мальчик мог, в известных пределах, выдерживать те небольшие требования, которые я ему предъявляла, касающиеся дисциплины и умственных усилий. Мы часто сидели рядышком за столом, что более или менее напоминало ситуацию обучения в ограниченном пространстве, или же сидели на полу – игровая ситуация.

Я использовала все виды деятельности, подходящие для игры, которая отвечала незрелости Кевина, – пряталась в комнате, бегала за ним, ловила, осваивая все доступное пространство и привлекая в помощники музыкальные инструменты. Стоящая на подставке тарелка иногда служила нам центром и давала ощущение направления. Также мы начали двигаться под музыку.

Движение под музыку позволяло устанавливать близкие личные взаимоотношения. Кевин не протестовал против прикосновений. Когда мы вместе танцевали под плавную музыку, я подталкивала его вперед или назад, заставляла кружиться, пыталась сделать так, чтобы Кевин начал осознавать свои руки, хлопающие в ритм музыки, ноги, колени. Мальчику это нравилось, но такой танец обнаружил физическую неадекватность Кевина. Кевин подпрыгивал на месте вместо того, чтобы передвигаться. Он стоял, скрестив ноги, в неудобном, неустойчивом положении. Когда я заставила его лечь на пол и дуть в мелодику, ему было весьма трудно распрямить и вытянуть ноги. По мере того как Кевин учился осознавать и контролировать верхнюю часть своего тела, я пыталась смягчить его неадекватность с помощью движений под музыку или же такой техники игры на инструментах, где были бы задействованы ноги. Эта техника,

учитывающая незрелость мальчика, послужила противодействием защитным механизмам Кевина и некоторым из его навязчивых состояний. Она предложила мальчику освобождающее, не таящее в себе угрозы средство самовыражения. Вместе с тем музыка как таковая продолжала оставаться некой возможностью, которую следовало раскрывать в процессе медленного развития.

Второй период

Наши с Кевином взаимоотношения развивались точно так же, как и в первые месяцы занятий музыкальной терапией. Они приобрели более позитивную окраску. Нередко наша коммуникация напоминала пикирование. Когда Кевин намеревался манипулировать мной или возражать, в его взгляде появлялся блеск, он несколько мгновений глядел прямо мне в глаза или чуть в сторону. Со временем эта ситуация превратилась в игру и потеряла агрессивный оттенок.

Сидя у меня на коленях, Кевин давил на них всем телом с такой же силой, как надавливал пальцами на любую упругую поверхность, и даже прижимал ступнями мои ноги к полу. Я поставила это на службу коммуникации. Но когда Кевин злился, то вел себя совершенно по-другому и весьма неожиданно до крови щипал мои руки. Так бывало, когда я пыталась просить его подумать или лучше себя вести.

Сообразительность Кевина обнаруживалась во множестве значимых мелочей. Поняв, что он сделал что-то хорошо, например верно сыграл последовательность нот на мелодике, он тотчас же играл ее неправильно и, похоже, делал это специально. У него часто менялось настроение, и, если пробуждалась его подозрительность, он тут же замыкался в себе. Занимаясь музыкой, он прыгал от одного предмета к другому, то садился, то вставал, и делал всё как-то хаотично. Тем не менее он быстро усвоил, как обращаться с инструментами, имевшимися в его распоряжении, и смог лучше петь. Ему доставляло огромное удовольствие выпускать наружу свои чувства посредством голоса или инструментов.

Но как только наши взаимоотношения укрепились, Кевин охотнее мирился с такими учебными ситуациями, которые вынуждали его сидеть за столом, а не стоять или ходить по комнате. Теперь он уже мог допустить некоторые физические ограничения с моей стороны, к которым я прибегала, когда он пытался улизнуть.

Ожидать быстрых музыкальных успехов не приходилось. В течение первого периода, длившегося несколько месяцев, музыкальная терапия была частью общей школьной жизни, что Кевину пришлось принять. До того, как это произошло, было бесполезно пытаться развивать его музыкальные способности.

Во всех ситуациях приходилось заниматься поведением Кевина и имевшимися у него проблемами в обучении, которые были взаимосвязаны

в рамках его стереотипной интеллектуальной и эмоциональной ригидности. Такое состояние вынуждало Кевина неистово сопротивляться любой перемене в окружающей обстановке. На первых порах занятия музыкой служили мальчику безопасной терапевтической отдушиной. В конечном счете для того, чтобы стать настоящей музыкой, его музицирование должно было направляться терапевтом в рамках определенных действий и усовершенствований. С самого начала Кевин знал, что способен выразить себя в безопасной обстановке музыкальной комнаты и подобрать инструменты, с помощью которых он смог бы свободно выразить свои чувства. Поначалу мальчик реагировал скорее телесно, чем эмоционально. Позднее, играя на инструментах, он выпускал на свободу компульсивные и агрессивные чувства и бурные конфликты, в которых я могла выступать защитником или оппонентом, молчаливым свидетелем или другом или же просто присутствовала, но никогда не была опасностью.

Аутистическое поведение Кевина проявлялось в стереотипах, компульсивном или агрессивном обращении с предметами, в протестах. Невозможность реализовать какое-то намерение рождала в нем состояние паники и вспышки ярости. Я всегда старалась использовать все новое осмысленно, чтобы оно не превращалось в стереотип или ритуал. Это просто должно было случиться в течение первой недели, как это и произошло с красным шарфом.

Интеллект и восприятие у Кевина были развиты достаточно, чтобы адекватно реагировать на определенные ситуации, когда я пыталась заставить его «увидеть» самого себя и прийти к согласию с реальностью. Несмотря на то, что ему очень нравилось происходившее в музыкальной комнате, даже там потребовалось долгое время, чтобы он научился терпимо относиться к тому, что я могла являться преградой к исполнению его желаний. Если он стремился пойти со мной на открытый конфликт, я уходила в угол комнаты и занималась какой-нибудь мелочью. Я считала некоторые из его приступов раздражения нормальным явлением. Кевин чувствовал, что музыкальная комната – это безопасное место, где он мог самовыражаться, не опасаясь наказания.

Обычно, если в припадках ярости он бросался на пол, визжа и пинаясь, я молча стояла и наблюдала за ним. Когда он остывал, я предлагала ему платок – вытереть нос и слезы, и обращалась с ним ласково и заботливо. Воцарялся мир, и мы возвращались к нашей музыке.

На втором году занятий у Кевина случился особенно сильный припадок ярости, который был равносителен проверке наших

взаимоотношений на прочность. Я открыто возражала мальчику, отказываясь принять в стенах нашей музыкальной комнаты ту неизменную схему, к которой он привык на классных уроках пения. Кевин не выносил, когда нотные листки не были пришпилены к доске, по которой он компульсивно водил пальцем, следя за словами. Когда я отказалась, он упал на пол, пронзительно визжа и пинаясь, однако на меня не нападал. Мое молчаливое сопротивление победило его ярость, которая, в конце концов, стихла. Это заставило его примириться с ситуацией и с самим собой. С этого момента он стал принимать изменения в наших вокальных занятиях, он стоял или сидел на столе или на полу, играл на цитре или барабане, вместо того чтобы неотступно водить по словам пальцем. С того дня Кевин понял, как можно исполнять музыку гибче и свободнее. Он стал гораздо лучше петь, более умело обращаться с цитрой, на которой аккомпанировал своим песням. Он усвоил несколько песен, которые пелись на утренних собраниях в школе, и позднее мы начали их записывать.

Несмотря на проблемы с поведением, Кевин был смышленным ребенком, способным меняться, чтобы достичь конкретной цели, если только его не обуревали внутренние конфликты. В течение следующего периода музыкальные успехи Кевина шли рука об руку с развитием наших взаимоотношений и с его осознанием самого себя.

Третий период

Идентичность Кевина развивалась постепенно, по мере того, как менялись его реакции на музыку. Во время первого периода его активность не имела никакого стержня. Его внимание и интересы перескакивали с одного предмета на другой, он не мог ни на чем сконцентрироваться и не мог выдерживать никакие требования. Он искусно и совершенно недвусмысленно, без колебаний, уклонялся от коммуникации.

Кевин был жизнерадостным мальчиком, ему многое нравилось и в том числе музыка. Я чувствовала, что психологически он достаточно крепок, чтобы договориться с собой и осознать себя. Спустя много времени мы достигли этого с помощью музыки. Мне уже удавалось предъявлять к нему требования и помогать осознавать самого себя в музыкальных опытах. В конце третьего года произошел такой типичный случай. Кевин играл на виолончели и с ним приключился внезапный приступ злости. Он начал яростно бить смычком по инструменту. Я не произнесла ни слова и забрала виолончель. Так повторилось снова, и еще раз на следующей неделе. Я опять ничего не сказала и предложила мальчику заняться чем-то другим, что остудило его пыл. Это напомнило мне похожий случай, когда он плюнул мне в лицо, а я промолчала. Молчание, несомненно, производило на мальчика огромное впечатление, а временами даже помогало ему осознать самого себя.

На третьей неделе, когда я дала Кевину виолончель, он с готовностью взял ее, однако, к моему изумлению, отказался от смычка и играл пиццикато.^[31] Это было крайне необычно. Но тут мне пришло в голову, что Кевин каким-то образом почувствовал, что он не может доверять себе в том, что касается владения смычком, и решил обойтись без него.

Когда я впервые встретила с Кевином, речь его была эхо-лаличной, мышление спутанное, он не понимал «кто» и «чем» занимается. На музыкальных занятиях мне пришлось предлагать ему простейшие ситуации и осмысленные действия, с тем чтобы избежать интеллектуального хаоса и ухода от реальности.

Мало-помалу музыка заставила Кевина стать индивидуальностью в безопасном окружении, где он мог наслаждаться свободой. В его распоряжении были инструменты – средство самовыражения. Они никогда не служили игрушками, а были ценными, значимыми предметами, с которыми обходились хорошо.

Техника игры на музыкальных инструментах зависит от позы исполнителя. Она может красноречиво свидетельствовать о состоянии ребенка с аутизмом, особенно если он замкнут в себе. Когда Кевин уходил в свой внутренний мир, нужно было следить, чтобы он не горбился в три погибели над виолончелью или цитрой или сильно не наклонялся над ксилофоном. Во время пения я старалась заставить мальчика поднять подбородок и петь «вперед». Пение помогло ему осознать сам процесс вдоха-выдоха. Он научился интонировать, тянуть длинные ноты голосом или играя на мелодике или виолончели. Реакции Кевина на музыку были импульсивными и навязчивыми. Но рожденные ими творческие порывы и стремления, несомненно, помогли ему оценивать себя.

Стремление Кевина петь определенную мелодию, слушать одну и ту же музыку, играть на конкретном инструменте носило непреодолимый и ригидный характер. Он не мог ждать, жил одной минутой, как очень незрелый ребенок. Я нередко использовала его сильное стремление к музыкальной цели так, чтобы музыка представляла для него награду в тех ситуациях, когда он был готов ждать и контролировать себя.

Также я настояла на том, чтобы Кевин произносил «я», говоря о себе. Раньше он всегда говорил о себе в третьем лице. Он мастерски манипулировал и избегал этой проблемы, говоря, например: «... играет на барабане» и пропуская местоимение. Но я никогда не поддавалась и выполняла его пожелание, только если он скажет «я». Ригидность его ослабла, и спустя несколько месяцев он начал говорить о себе в первом лице, причем всегда, а не только в музыкальной комнате.

Даже на этой, более поздней, стадии поведение Кевина временами указывало на некие конфликты или проблемы, с которыми он сталкивался дома. В такие моменты он мог избрать форму молчаливого протеста против общения, например избегал смотреть в глаза, отключался и замыкался в себе.

Тем не менее, несмотря на свое сопротивление изменениям и манипулятивное поведение, Кевин выказывал разносторонние музыкальные способности. Он обладал приятным естественным певческим голосом, который был искажен глубоко укоренившейся привычкой резко и жестко подчеркивать отдельные слова. Он чутко реагировал на ритм верхней частью тела, но не ногами. Нередко он стоял с непонимающим видом, скрестив ноги, как будто вовсе не осознавая их, до тех пор, пока я специально не обращала на них внимание. Но Кевин прекрасно контролировал руки и пальцы. Отдельные его способности выглядели многообещающе. Однако усвоение техники игры на любом инструменте

требует определенной доли понимания причин, следствий и сферы их приложения. Одной ловкости рук недостаточно. Кевин интуитивно умел обращаться с некоторыми инструментами, но цель его заключалась лишь в извлечении звука самого по себе, а дальше дело не шло. Он усвоил какие-то отдельные, не связанные друг с другом вещи, например литерные названия нот на пластинчатых колокольчиках или виолончели. Ему нравилось экспериментировать с новыми инструментами, и он определенно сразу же «пристрастился» к виолончели. На любом занятии мальчик имел возможность играть на восьми разных инструментах и вплоть до самого конца наших встреч играл то на одном, то на другом из них, в то время как другие мальчики стали избирательнее относиться к инструментам. На звуки, которые он сам и производил, мальчик реагировал пропеванием или проговариванием ритма. Пение Кевина отражало его настроение и служило эмоциональной отдушиной.

Как уже отмечалось, Кевин обладал от природы красивым голосом, звучным и мелодичным. Но его портила привычка подчеркивать ритм словами или просто голосом, упрямо и бессмысленно пропевая все на одном дыхании. Я стремилась заставить мальчика петь на его собственные слова, а затем пыталась придать им какой-то смысл. Мало-помалу, когда Кевин смог слушать свое соло, а не соревноваться в пении с другими ребятами, голос его «потеплел». Как правило, аккомпанируя себе на цитре, он четко отбивал ритм, если только не был сердит или возбужден.

Кевин обладал тонким чувством динамики, которое мог применить при игре на любом инструменте. Это было одним из лучших его достижений. Был он чуток к музыкальной тональности, имел хорошую слуховую память, мог, слушая музыку, стучать в такт. Ему нравилось слушать определенные, уже знакомые мелодии, особенно когда он мог одновременно их петь.

В основе музыкальных занятий, предложенных мной Кевину, лежали такие сочетания противоположностей, на которые мальчик был способен реагировать положительно. Он научился в значительной степени контролировать свои движения во время исполнения, играя поочередно то «очень громко», то «очень тихо», «крича» или «шепча» на любых инструментах.

Когда Кевин омадевало буйство или агрессия, его настроение могло измениться от «крика» к «шепоту», и, соответственно, он утихомиривался. В основном так бывало, если он занимался с цитрой, когда требуется лишь тактильный контакт пальцев со струнами и не нужно колотить по чему-либо, как в случае с ударными инструментами. Слыша звуки цитры, Кевин

нередко мурлыкал про себя или тихонько пел, и здесь пробуждались мягкие черты его натуры.

Кевина очень привлекала и очаровывала популярная мелодия «L'Amour est Bleu», мы часто и по-разному ее использовали. Гибкий ритм и благозвучность мелодии, несомненно, успокаивали его.

После нескольких месяцев занятий идентичность Кевина вырисовывалась все четче. Несмотря на проблемы с поведением или, возможно, из-за них, можно было проникнуть во внутренний мир Кевина с помощью музыки. Он научился свободно выражать себя в музыкальных звуках, а это помогло проявиться добрым чертам его характера так же, как и агрессии, протестам и панике.

Кевин научился управлять пальцами при игре на мелодике и контролировать усилие, необходимое для того, чтобы дуть в нее. Позднее он стал играть на виолончели смычком, помнил литерные названия четырех ее струн.

Поза Кевина при игре на виолончели была правильная, обычно не напряженная, рука со смычком двигалась естественно и плавно. Слушая какую-либо из понравившихся мелодий, он любил играть на открытых струнах и одновременно петь. Затем начинал двигаться всем телом, от чего получал безмерное удовольствие, поскольку это занятие объединяло почти все из того, чем была для него музыка. Его смычок следовал музыкальному ритму, паузам и каденциям,^[32] свидетельствуя о том, насколько осознанно и внимательно он начал воспринимать любые элементы мелодии.

Объем внимания у Кевина расширился достаточно для того, чтобы я смогла связать музыкальные занятия и его уроки в классе. Затем я нашла применение усвоенным Кевином знаниям по части словаря и чисел, которые я выстраивала в последовательности слов или цифр. Он безошибочно пропевал, ритмично подыгрывая на пластинчатых колокольчиках, названия дней недели, месяцев, времен года, цветов. Также он пел короткие фразы, образно используя свой собственный словарь. Пусть слова и не всегда были понятны, но он составлял и пел такие предложения, как «январь—сырой», «июль—каникулы», «декабрь – Рождество» и т. д.

Применив ту же методику к числам, я обнаружила, что мальчик не может вспомнить, сколько звуков он только что услышал. Он ассоциировал «крик» или «шепот» с громкими и тихими звуками и с движением, порождающим соответствующий результат. Однако для Кевина слова и действия были неразрывно связаны, и он выкрикивал слово «громко» в тот же самый момент, когда бил по инструменту. Он не мог сказать слово

прежде, чем сделать движение, не мог оформить мысленное представление этого движения и сознательно его подготовить. В тот период нельзя было заставить его ждать – сначала произнести слово, а потом сделать движение. Позднее из-за этого ему было труднее учиться играть на инструментах и следовать указаниям дирижера на групповых занятиях.

Поскольку Кевину нравилось письмо как действие, я попыталась познакомить его с музыкальной нотацией. У него на глазах я нарисовала пять параллельных линий нотного стана и попросила скопировать одну за другой все нарисованные мною ноты. Постепенно мальчик научился располагать ноты на линиях. Я надеялась, что в итоге этот процесс обретет некий музыкальный смысл. Но мальчик не соотнес или не захотел соотнести его с письменными упражнениями, которые он выполнял в классе. Он даже отказывался связать эти две ситуации, и мне еще долго приходилось скрывать от него сотрудничество между мной и его классным педагогом.



Всецелая погруженность в занятие, какую обеспечивала музыка, рождала в Кевине чувство безопасности, в котором он крайне нуждался. Однако для ребенка с аутизмом любое ощущение защищенности, вызванное изоляцией, может таить в себе опасность. В случае с Кевином эта опасность самоизоляции в рамках музыки ощущалась сильно, даже когда он находился в группе и чем-нибудь занимался вместе с другими ребятами. Я замечала это не только на музыкальных занятиях в первые месяцы наших встреч, но и, например, тогда, когда Кевин обедал вместе с другими детьми за маленьким столиком, не общаясь с ними; или когда он стоял в рядах хора, пел, полностью уйдя в себя; или когда он слушал какую-нибудь запись, замкнутый и отчужденный, словно находясь вне реальности, его окружающей.

Однако постепенно наметился явный прогресс. Хотя спустя несколько лет Кевин все еще жил в мире вероятностей, школа стала для него некой

стабильной, предсказуемой средой, которая дала начало развитию его идентичности.

Любимые занятия Кевина в нашей музыкальной комнате заставили его осознать, что он действует как отдельная личность, пусть иногда и против своей воли, но что с ним обращаются как с реально существующей личностью, обладающей музыкальной идентичностью. Поскольку в любви мальчика к музыке сомнений не было, то теперь его можно было ввести в группу, с тем чтобы завершить социальную интеграцию.

Социальная интеграция, наконец, стала возможной благодаря двум школьным товарищам Кевина, девочке и мальчику, которые вместе с ним музицировали. Я отвела Кевину главную партию, что позволило ему погрузиться в уже знакомое и освоенное занятие, а именно: петь и аккомпанировать самому себе на цитре. Две другие партии заключались в отбивании спокойного ритма на барабане и в игре двумя аккордами на пластинчатых колокольчиках. Начали мы с «Frage Jacques»^[33] и других уже знакомых мелодий. Кевин охотно принял присутствие детей рядом и их участие. Это резко отличалось от хоровых занятий, где Кевин был лишен инициативы и чувства идентичности. Также он, безусловно, принял и меня как партнера в пении. Это достижение явилось вехой в его музыкальном и социальном развитии, и с тех пор мальчик постепенно продвигается вперед.

Мартин

Когда я впервые встретила с Мартином, это был одиннадцатилетний аутичный мальчик, неуклюжий, с неправильными чертами и болезненным цветом лица. Наружность его весьма отличалась от той, которую обычно ассоциируют с аутизмом. Мальчик был робким и всегда готовым ретироваться и производил впечатление неадекватного и ранимого ребенка. Складывалось ощущение, что его постоянно мучает патологическая хроническая тревожность.

В возрасте трех лет, после вполне обычного раннего детства, поведение Мартина стало компульсивным и очень неадекватным, речевое развитие остановилось. Появились необъяснимые припадки с пронзительными криками. Такое поведение порождало множество проблем в различных школах, где он учился.

В возрасте семи лет ему поставили диагноз аутизм, отметив и много других психотических симптомов, таких как отсутствие привязанности к матери, заикливание на отдельных предметах, порча вещей дома. Речь его слабо контролировалась, представляя собой сумбурный поток слов. В то же самое время он все глубже погружался в негативизм и замкнутость.

Тогда родилось предположение, что Мартину удалось бы вырваться из своей отрешенности и вернуться в реальный мир, если бы только он смог найти в нем удовлетворительные личные, один на один, взаимоотношения.

К тому же бесчисленные тесты, которые проходил Мартин, свидетельствовали о том, что он сильно отстает в интеллектуальном развитии. Ему было крайне трудно получать и использовать информацию, идущую из внешнего мира, хотя и предполагали, что за его коммуникативными нарушениями скрывается определенный потенциал для развития. На тот момент Мартин по уровню развития был семилетним ребенком.

Атмосфера в семье Мартина была стабильная, родители его помогали друг другу и жили хорошо. И было бы прискорбно, если бы Мартина пришлось отправить в стационарную клинику.

Клиническая картина случая крайне необходима терапевту, особенно при командной работе. Опираясь на нее, я уже могла планировать обширную долгосрочную программу занятий с Мартином. Она включала исследование его различных потенциальных возможностей, подходящих для того, чтобы освободить мальчика от навязчивой тревожности, понять

его интеллектуальные и эмоциональные проблемы и удовлетворить его потребности, которые еще нужно было выявить, особенно музыкальные.

Первый период

Чтобы наладить удовлетворительные личные взаимоотношения с Мартином, требовалось сначала как-то справиться с его патологической тревожностью и постоянной потребностью в поддержке и ободрении. Его беспокойный и вопрошающий вид обнаруживал неуверенность в себе и в окружающем мире. В первый раз он вошел в музыкальную комнату в уличной куртке и снял ее только в конце занятия. Я не сделала ему замечания, поскольку для людей (взрослых или детей) с психотическими чертами верхняя одежда нередко служит как бы защитой. Во второй раз Мартин снял куртку до начала занятия. Он выглядел и чувствовал себя неадекватно, терялся при наличии малейшего затруднения на пути к цели, вечно боялся ошибиться. Я старалась вселить в него уверенность даже прежде, чем он начнет что-либо делать. Похвалы за сделанное никак не затрагивали Мартина. Он, казалось, окончательно запутался в своем недоверии к себе.

Тщательно продуманная обстановка комнаты дала Мартину чувство защищенности. На первых порах все музыкальные опыты и совместное музицирование проходили на очень ограниченном пространстве маленького стола, в стороне от больших и громко звучащих инструментов, находившихся в комнате. На третье занятие Мартин пришел весь в предвкушении и направился напрямик к этому столику. Там мы и сидели, рядом, бок о бок. Даже если он приносил с собой любимую вещь, фетиш, например обрывок веревки или кусок дерева, он чувствовал себя настолько защищенным, что охотно убирал его в карман, с глаз долой. Как правило, сначала он брал мелодику, лежащую на столе вместе с другими инструментами. Позднее я стала использовать и второй стол, чтобы расширить поле нашей деятельности и получить возможность заниматься с большим числом инструментов. Таким образом, я увеличивала музыкальную территорию, чтобы потом мы смогли освоить всю комнату.

В целом Мартин относился ко мне дружески. Его трудности больше касались его самого, чем окружающих взрослых. Несмотря на чувство незащищенности, у мальчика были определенные социальные потребности. Разговаривал он со мной монологами, нередко бессистемными, смешивал факты и вымысел, забрасывал вопросами и никогда не дожидался ответов.

Неостанавливающийся поток слов – это защитный механизм, разрушить который очень трудно. Вопросы Мартина обнаруживали

интерес ко мне, моему автомобилю, моей семье. Он все время тревожно спрашивал, приду ли я на следующей неделе.

Мартина завораживали определенные музыкальные отрывки, звучавшие в телевизионных программах. Социальный работник, поддерживавший связь с семьей, помог мне выяснить, какую музыку предпочитают в семье. Это оказалась мелодия из «The Pallisers», которую я приносила потом регулярно в течение двух лет, она вселяла в Мартина чувство, что я никогда не покину его в беде. Он встречал меня словами: «А ты принесла The Pallisers?»

Я продумала окружающую обстановку так, чтобы она была по возможности безопасной и предсказуемой, включая и мое собственное поведение, тон голоса и отношение к музыкальным опытам Мартина. Но я избегала всего стереотипного, изменяла элементы, повторявшиеся слишком часто, сохранив знакомые мальчику модели, посредством которых он смог бы учиться.

Мартин располагал к себе и был музыкален. Любил совместные музыкальные занятия, в которых мы взаимодействовали, как равные «партнеры». Я никогда не просила его использовать и не показывала ему приемы, которые он не мог применить тут же и получить положительный результат, и сама не пользовалась сложными техниками. В то время Мартин реагировал на любое испытание пораженческим настроением и тут же отступал. Прежде чем попробовать сделать что-либо, он всегда говорил: «Я не могу это сделать», даже если имел сильную мотивацию. Тем не менее он был способен испытать чувство глубокого удовлетворения, если быстро достигал каких-либо результатов в музыке. Он стал опытнее и поэтому инициативнее, без стремления достичь какой-то определенной планки, уровня.

Мартину потребовалось два года, чтобы суметь выразить свое ощущение того, что он «делает хорошо». Это явилось результатом его увлеченности виолончелью. Сначала мы вместе исследовали звуки разных инструментов. Самая активная игра – «в барабан» – заключалась в следующем: стоя, каждый старался дотянуться и стукнуть по барабану другого, при этом иногда мы бегали друг за дружкой и даже кричали, когда мальчик был сильно возбужден и активно двигался. И он переставал выглядеть тревожным.

Я должна была следовать за его настроением, нередко изменчивым или же трудноуловимым, не всегда заметным. Реакции Мартина на музыку, как правило, отражали его состояние и настрой и могли провоцировать немедленный выход эмоций. Сегодня он избегал дотрагиваться до тарелки

или других «громких» инструментов, а назавтра давал себе волю: колотил как попало и кричал. В нашей комнате, где мальчик чувствовал себя уверенно и в безопасности, он мог наслаждаться полной свободой, вести себя как вздумается. Такие взаимоотношения складывались у него и с музыкой, и со мной.

Сначала мы занимались без расписания, следуя настроению Мартина, учитывая реальный объем его внимания. Но чтобы ни случилось, любые его усилия оценивались не в категориях «успех», «неудача», а только с точки зрения удовольствия, которое он испытывал от осмысленной деятельности. Отсутствие напряженности и полная свобода позволяли Мартину раскрывать свою музыкальную личность, которая спонтанно проявилась, когда он в первый раз сыграл на мелодике и воскликнул: «Какой красивый звук!». С той поры он неустанно искал «красивые звуки» на цитре и пластинчатых колокольчиках. С мелодикой у него сложились самые лучшие отношения. Она давала возможность заставить Мартина осознавать процесс вдоха-выдоха, особенно когда он пытался выдуть длинную ноту, что положительно повлияло на пение, но не затронуло способность интонировать.

Мартин был восприимчив к длительным вибрирующим звукам. Это выражалось в его любви к плавным, с глубоким тоном, мелодиям из «The Pallisers». Врожденная тяга Мартина к подобной музыке нашла свое выражение позднее, в игре на виолончели.

Мартин не выделялся из ряда эмоциональных, чувствительных к музыке детей. Он не обладал ни слухом, ни чувством ритма и едва мог хлопать или двигать ногами в ритме какого-нибудь марша. Тем не менее он чувствовал мелодический рисунок и его музыкальный смысл. Мы часто, играя на пластинчатых колокольчиках, пропевали его имя или «Мартин, доброе утро» большими терциями или же фразы вроде «Мартин – хороший мальчик» на восходящих и нисходящих гаммах из восьми нот. Он научился делать это самостоятельно и пытался, хотя и без особого успеха, подстроиться под них голосом.

Интеллектуальный багаж Мартина и обучение сформировали у него очень простое понятие числа. Благодаря этому он мог, играя на мелодике, осознавать свои пальцы каждый по отдельности, как то требовалось: 1 2 3 4 4 3 2 1, 1 3 2 4 4 2 3 1, и уже потом, гораздо позднее, играя на виолончели, хотя на той стадии любое продвижение вперед (когда речь шла о струнных инструментах) казалось почти невозможным. Но все же я не забывала мнение психолога, который предположил, что хорошие личные взаимоотношения могут помочь Мартину выйти в реальность, а также, что

за коммуникативными проблемами мальчика, возможно, скрыт потенциал для его развития.

Осознание и контролирование вдоха-выдоха и голоса могут способствовать формированию идентичности и уверенности в себе. Помогая Мартину тянуть длинные простые звуки, я, таким образом, старалась подтолкнуть его к тому, чтобы он начал осознавать свой певческий голос.

Когда он проявлял интерес к числам и размерам, я рисовала у него на глазах линию, соответствующую звуку, и считала в секундах, сколько длилась его попытка. Он явно приободрялся, если мог «здесь и сейчас» постичь какой-либо процесс, посредством которого можно было измерить успех.

Подобный процесс являлся для Мартина свидетельством того, что он сам способен достичь определенных результатов, и его вера в себя и самоуважение укреплялись. Достижение уже само по себе было наградой, выражавшейся как в количественных, так и музыкальных категориях.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППОВАЯ РАБОТА

После седьмого занятия и обсуждения командой специалистов я попробовала побудить Мартина заниматься вместе с двумя обычно развивающимися мальчиками. Это решение принесло удовлетворение лишь частично, так как мальчик все еще был незрелым, а его настроение – непредсказуемым. Мартина смутило то, какое место он занял в группе, он не мог понять, что значит «вести» и «следовать», не следил за игрой мальчиков и нередко самоустранился. И потом его надо было возвращать к действительности.

Активное присутствие других детей не принесло ему особой пользы, разве что провоцировало осваивать все пространство комнаты, двигаясь, прыгая, бегая или крича. Некоторые музыкальные групповые занятия включали ту самую стимулирующую телесную коммуникацию, например обмен сообщениями с помощью ног в позе лежа на полу. Но групповой эксперимент был в какой-то степени преждевременным. С тех пор Мартин вернулся к индивидуальным занятиям, которые больше подходили для развития его музыкальной личности. А заниматься в какой-нибудь группе он мог и в школе.

В первый период мне нужно было оценить личность Мартина, составить четкое представление о его музыкальных потребностях и понять, как именно музыка может способствовать его перцептивному, эмоциональному и социальному развитию. Но я ясно осознавала, что такое развитие может проходить недостаточно быстро для того, чтобы удовлетворить потребности этого незрелого ребенка с проблемами развития.

Теперь все зависело от развития наших с ним личных, один на один, взаимоотношений и от выбранного мною способа раскрыть его потенциал, который медленно начинал проясняться.

Второй период

Главной проблемой Мартина в жизни была его тревожность, неуверенность в себе, даже в простейших задачах, что и мешало налаживанию взаимоотношений с людьми. Мальчик всегда искал одобрение, поддержку, приходил в замешательство, если чего-то не понимал, и самоустранялся, если требовалось приложить интеллектуальные усилия. Все его контакты носили неустойчивый характер. Мартин был, как я уже говорила, ранимым ребенком.

Спустя несколько месяцев у нас с Мартином наладились стабильные взаимоотношения, не зависящие от его настроения. Он нашел в музыкальной комнате безопасную среду, где мог свободно выражать себя, некую эмоциональную отдушину, не таящую в себе угрозы. В то же самое время он нуждался в поддержке в форме упорядоченной структуры. Порядок, присущий музыке, и явился той самой структурой. Для ребенка с аутизмом повторяющиеся элементы музыки играют роль поддержки, однако при этом нельзя допускать, чтобы они превратились в стереотипы.

Вот на этих основаниях Мартин мог довериться мне, с тем чтобы я подбадривала его, но без нажима, позволяла заниматься в его собственном темпе, но и ожидала от него той отдачи, которая ему по силам. И только позднее, после того как он научился выдерживать эмоциональный стресс от учебы, я стала пытаться расширить его интеллектуальные и физические возможности.

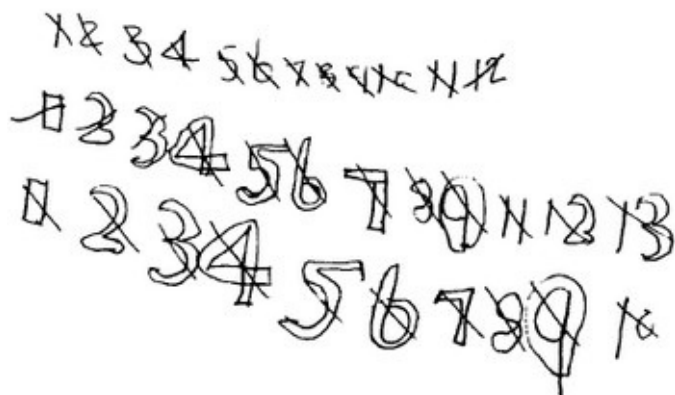
Мартин старался наладить взаимоотношения с окружающим миром и понять его. Для одиннадцатилетнего мальчика с аутизмом, чьи реакции столь часто бывают неадекватными, это болезненный процесс. Нередко он был навязчив во взаимоотношениях с другими людьми, непрестанно спрашивая меня (невзирая на мои ободряющие ответы), не раздражена ли я и не сержусь ли на него.

Но тревоги Мартина никогда не касались музыки. Он всегда обращался с инструментами адекватно, как положено. Использовал их для поиска и изучения звуков. Желание музыкальных открытий выявило лучшее в Мартине, поскольку заключало в себе как любознательность, так и эмоциональный поиск. Это могло (да так оно и случилось) привести Мартина к изучению музыки.

Со временем Мартин вел себя все увереннее. Вместо того чтобы сомневаться в своей способности что-либо сделать, он начал говорить (в

конце и во время занятия): «Я сделал хорошо» и стал более восприимчив к похвалам и успехам. В то же самое время легкие задания, испытания, которые я ему предлагала, заставили мальчика без страха обратиться к себе, и он начал лучше себя осознавать. Музыкальное задание может включать повторение на барабанах ритма, только что сыгранного на пластинчатых колокольчиках, или изучение техники «громкой» или «тихой» игры на тарелке, или четырехкратное повторение одной ноты на мелодике – все это помогает осознать музыку, а уровень сложности может меняться.

Поведение Мартина подсказало, как можно усложнить задания. Шаг за шагом Мартин осознавал смысл четырех нот, последовательно сыгранных одной рукой на мелодике, затем – последовательность из восьми нот, сыгранных двумя руками. Это задание, успешно выполненное, подстегнуло Мартина, и он сам вызвался сыграть такие последовательности несколько раз без остановки. Он попросил меня записывать, в то время как он играет ноты, ряд цифр. И пока он играл, а я писала числа, Мартин проявлял поистине неистощимое терпение. И всегда «доигрывал» до того числа, которое сам же себе и установил, иногда даже до 30, 40 или 50, то есть играл без перерыва десять минут. Это добровольно взятое на себя задание помогло мальчику научиться превосходно контролировать движения пальцев при нажатии на клавиши инструмента.



Хотя Мартин пользовался неограниченной свободой в том, что касалось музыки, движений, использования инструментов и пространства, независимость он обрел не скоро. Мне пришлось поддерживать его не словесно, но музыкально, играя и двигаясь вместе с ним, побуждая осознать музыкальные звуки в комнате, которые он мог воспринять и как-то с ними взаимодействовать.

Постепенно мальчик становился инициативнее, мог выражать себя свободнее, танцевать или двигаться самостоятельно, не глядя на меня в поисках поддержки. Ему потребовалось много времени, чтобы

освободиться, обрести уверенность в себе и научиться радоваться творческой независимости.

Формирование идентичности Мартина произошло благодаря медленной постепенной эволюции. Поначалу он был незрелым, сомневающимся, некомуникативным ребенком, подверженным навязчивым и тревожным состояниям. В общении со мной он нередко вел себя инфантильно, все время развязывая шнурки на ботинках или задавая «детские» вопросы. Личность Мартина начала вырисовываться, утверждать себя и бунтовать против меня в инфантильной манере, которая особенно открыто проявлялась в том, как он играл на музыкальных инструментах. Однако его поведение не было аутичным, скорее дело было в коммуникативных особенностях и в поиске Мартином самого себя.

Речь Мартина—неостанавливающийся поток слов – создавала помеху общению, которая, однако, в музыкальной комнате постепенно ослабевала. Мартин стал лучше осознавать звук, его смысл и эмоциональную окраску, включая звук его собственного голоса, который постепенно развивался благодаря речевой практике. Также мальчик понял социальную значимость речи как средства двусторонней коммуникации, а не как защитных монологов. У него обострилось чувство высоты тона, и ухо стало более чутким к речевым звукам. На третий год он уловил некоторые недостатки в своей речи и захотел это исправить, чувствуя, что они мешают другим понимать его.

Мартин беспокоился, поняв, что не может четко произнести определенные слова, такие, как «виолончель», «струна соль», «черная овца»^[34] и другие, которые приобрели огромную важность, поскольку в последнее время он сильно увлекся виолончелью. Я показала ему, с помощью его же указательных пальцев, как правильно складывать губы и напрягать мышцы лица. У Мартина все получилось, и он убедился, что способен научиться таким вещам. Ему очень понравились записи наших занятий, когда мы записывали его успехи в освоении речи. Он начал более свободно пользоваться голосом, мурлыкал про себя знакомые мелодии и работал над речевыми звуками, которые хотел исправить. Мелодические рисунки служили ему поддержкой, в которой он нуждался, когда, например, он пел слово «Я» на мелодию, которую одновременно играл на виолончели. И делал это по своей собственной инициативе.

Я убедилась, что музыка сильно помогла Мартину на его долгом пути к самоосознанию. Многие составляющие наших музыкальных встреч, как представляется, постепенно сливались в единое русло и, в конце концов, привели к великому событию в жизни Мартина. Занятия с виолончелью так

подействовали на этого тревожного, неадекватного ребенка, как никто и никогда раньше не мог предсказать.

Третий период

Музыкальное развитие Мартина шло крайне медленно. Измерить его успехи было трудно, тем не менее следовало подтолкнуть мальчика к тому, чтобы он осознал свои достижения, несмотря на то, что отставание в интеллектуальном развитии становилось все очевиднее. Мартин нередко жил в воображаемом и нереальном мире, но его фантазии не были психотическим уходом от действительности. Скорее, они коренились в искаженном толковании реальных фактов. В музыке такого не случалось.

Хотя обстановка в семье Мартина была стабильной и надежной, любая новая ситуация влияла на поведение мальчика и его ощущение безопасности. Услышав, что его хотят перевести в другую школу, он крайне встревожился, пришел в замешательство, и общаться с ним стало труднее. Но это никак не помешало его увлеченности музыкой. Напротив, я думаю, что переоценить значение музыки и виолончели в жизни Мартина просто невозможно, особенно в тот период.

В январе Мартин пришел ко мне веселый и сияющий и неожиданно заявил, что хочет играть на виолончели. Никто, включая меня, не мог бы проследить истоки столь острого желания. В школе виолончели не было, и Мартин не знал, что сама я виолончелистка. Он сказал мне, что никогда не слышал этот инструмент, но видел его на картинке в какой-то книжке. Он спросил меня, сколько может стоить виолончель.

На следующей неделе он принес учебник с изображениями струнных инструментов и, указывая на виолончель, произнес: «Я хочу играть вот на этом». Я удивилась, поскольку картинка не выделялась своими размерами среди прочих. В то время Мартин все сильнее очаровывался красивыми звуками. Возможно, он слышал, что мелодия из «The Pallisers» играет на виолончелях.

Я знала несколько отстающих в развитии детей, которые, услышав в записи звук виолончели, были эмоционально потрясены и очень хотели играть на ней.^[35] Мартин был одним из таких ребят. Он рос и уже хотел играть на инструменте большего (чем обычные) размера. Это его желание логически вытекало из нашей почти двухлетней работы. Мартин не переставал спрашивать, сколько у меня дома виолончелей и скрипок. Первая его встреча с настоящей виолончелью в три четверти состоялась несколько недель спустя. Тогда я записала:

«Я никогда не видела, чтобы лицо ребенка выражало столько счастья и удовлетворения. На этот раз Мартин, похоже, ни капельки не сомневается в себе».

С самого первого дня Мартин запомнил названия четырех струн виолончели, мог перебирать их и даже начал примериваться смычком. Несмотря на внутреннее волнение, его тело двигалось свободно, и он сумел справиться со смычком.

Он мог подстраивать голос и петь звуки, одновременно играя на открытых струнах так, как он делал это на пластинчатых колокольчиках. Я обращалась с ним как с обычным учеником и дала ему книгу для начинающих,^[36] поставив ее перед ним на подставку. Мартин был готов усвоить символическое представление четырех нот A D G C. Все, что мы делали раньше, можно было использовать для освоения виолончели. Мартин начал с первой страницы книжки, используя смычок или же перебирая струны:

Открытые струны



Для Мартина это был абсолютно автономный опыт. Лорна Уинг в своей книге *Early Childhood Autism* («Аутизм в раннем детстве». – Прим. пер.) пишет: «...ребенку с аутизмом трудно, наблюдая за действиями других, самому повторять их; он не может понять словесные инструкции, но способен учиться, ощущая движения своих собственных мускулов».^[37]

Мартин не хотел, чтобы я играла вместе с ним, не слушал и не смотрел на меня, если я это делала. Он оставался отчужденным и равнодушным. Поэтому я заставляла его чувствовать инструмент и правильно двигаться во время игры. Если я пускалась в объяснения или предостерегала его от ошибки, он путался и просил не вмешиваться, иногда с раздражением. Мартин идентифицировал себя с виолончелью, всю ее перетрогал, восхищаясь формой и цветом лака. Он обладал эстетическим чувством цвета, текстуры и формы, но чувство это таилось где-то глубоко внутри и проявилось позже, когда он занялся керамикой.

Несколько месяцев мы с Мартином работали на открытых струнах, после чего настало время включать в работу со струнами левую руку. Мальчик легко соотнес позицию и движения пальцев с теми действиями,

которые он так терпеливо выполнял, играя на клавишах мелодики. Связь между этими двумя техниками игры помогла Мартину воплотить в конкретных вещах свои представления о числах и положении пальцев. Тот же механизм сработал и для смычка: его длина, которую можно видеть непосредственно, соотносилась с длительностью звука – этот процесс Мартин усвоил, когда рисовал линию, соответствующую длительности непрерывного голосового звука, и измерял его длину на бумаге. Мальчик неуклонно, но крайне медленно совершенствовался и понемногу освоил вторую страницу руководства для начинающих:

Такт и ритм

The image shows three musical staves in bass clef. The first staff shows a sequence of notes with a fermata over the first note and the instruction "Прижать две струны одновременно" (Press two strings simultaneously). The second staff shows two chords with the instruction "Пальцы на струне" (Fingers on the string). The third staff shows a sequence of notes with the instruction "Пальцы на струне" (Fingers on the string).

Наконец, Мартин смог сыграть гамму соль-мажор, а также хорошо знакомую мелодию:

The image shows a single musical staff in bass clef. The first part is a G major scale starting on G2. The second part is a familiar melody starting on G2 and ending with a double bar line.

Мартин, играя на виолончели, несомненно, чувствовал надежную почву под ногами. Основание его достижений закладывалось с первых дней и вызревало очень долго. Поэтому гигантский опыт, полученный им благодаря виолончели, не привел к интеллектуальному хаосу. Занятия с виолончелью были упорядоченными и не предъявляли непомерных требований к интеллектуальным способностям мальчика. Мартин добавил партию виолончели на открытых струнах ко всем мелодиям, которые любил слушать в записи, не беспокоясь о странных гармониях, получившихся в результате. Он сидел с виолончелью и с наслаждением играл длинные ноты, благодаря чему и звук стал лучше, и рука со смычком искуснее. Нередко он одновременно пел или мычал, двигаясь всем телом, и даже притоптывал. Теперь он мог чувствовать, что его идентичность развивается, что он взрослеет, хотя и не избавился от многих аутистических черт, включая и характер взаимоотношений с людьми. Несколько раз Мартину выпадала возможность продемонстрировать посетителям в школе, как надо держать виолончель. Он сделал это на удивление хорошо,

уверенно и сопровождал показ нужными словами. Но во время демонстрации говорил как бы про себя, отчужденно, глядя в пол, не обращаясь непосредственно к слушателям.

На первых порах Мартин, казалось, не осознавал результатов своей игры, не говоря уже об ее уровне. Я записала его виолончель на магнитофон, но сначала он и не слушал запись по-настоящему, не осознавал, что она имеет к нему какое-то отношение. Лишь через какое-то время он соотнес запись со своей игрой. Затем это стало для него очень важным. Мартин избегал смотреть на себя в зеркало во время игры; похоже, это беспокоило его, вместо того чтобы приносить удовлетворение, как было в случае с Джеффри и Кевином.

ДВИЖЕНИЕ ПОД МУЗЫКУ

Оценив музыкальные способности Мартина, я увидела, что он не может двигаться ритмично, воспринимать и интерпретировать ритмические рисунки. Это проявлялось в том, как он двигался и говорил – бессвязно и хаотично. Он не мог контролировать ноги, подпрыгивал, а не ходил. Не мог ритмично хлопать в ладоши, двигать одновременно руками и ногами в такт.

Потребовалось более двух лет, чтобы научиться хоть какому-то контролю. Мартин слабо реагировал на ритмическую музыку или на стимулирующие звуки ударных предметов—инструментов. Его реакции носили характер гештальта.^[38] Он не улавливал различных ритмических рисунков, составлявших структуру музыки. Но постепенно я поняла, что мальчик восприимчив к характеру и настроению музыки в целом и двигается соответственно. Теперь стало легче играть ту музыку, которую Мартин способен был осознавать.

Брать следовало записи, а не импровизировать, с тем чтобы обеспечить стабильность, которая давала Мартину ощущение безопасности, и проигрывать одни и те же произведения достаточно часто. Только тогда музыка превращалась в надежный фундамент, и это помогало Мартину двигаться вместе со мной и воспринимать телесные стимулы. Не давая Мартину погружаться в гипнотическое состояние, когда он слушал записи, я заставляла его более позитивно реагировать во время воспроизведения, однако пока еще не на саму музыку. Это было делом будущего.

Я выбирала подходящую музыку умеренного темпа, с плавным, неакцентированным ритмом, так чтобы под нее можно было двигаться. Сначала мне пришлось направлять Мартина, стоя лицом к лицу, держа за руки и даже подталкивая его в разные стороны. Он никогда не сопротивлялся физически. Мы играли во всякие известные игры с бубном, я бегала за ним по комнате, пытаясь заставить и его бегать, двигать руками и ногами, и даже кричала, если удавалось поймать его. Такие игры уже многого требовали от столь замкнутого, тревожного, подозрительного ребенка. Без полного доверия такое было бы невозможно.

У Мартина вполне развилось ощущение движений, необходимых для того, чтобы сыграть громко или тихо на тарелке или барабанах, но с ритмом оно связано не было. Тем не менее я при всяком удобном случае играла

, и со временем Мартин усвоил его на бессознательном уровне. Несомненно, это заложило основу его чувства ритма.

Поначалу не контролировавший своих движений, Мартин начал все лучше осознавать то физическое удовольствие, которое он испытывал, реагируя на характер музыки: если музыка была энергичная—подпрыгивал, если марш—притоптывал, громкая или быстрая – быстро двигался. Ему было трудно синхронно двигать руками и ногами, хлопать в ладоши и одновременно притоптывать. Наконец, у него получилось, но он не мог соотнести движение на 1–2—1—2 с темпом музыки.

Сначала Мартину не удавалось справиться с ногами: он подскакивал в специфичной для аутизма манере, вместо того чтобы просто ходить. Двигался неуклюже, всем телом сразу.

Но вскоре объем движений увеличился, Мартин стал сгибать запястья, поворачиваться, осваивать большее пространство, распрямлять руки, и было заметно, что он доволен. Постепенно я свела свое участие к минимуму, позволяя ему двигаться самостоятельно.

Тот эмоциональный выход, который Мартин обрел, когда начал свободнее двигать руками, выглядел многообещающе. У него не доставало воображения, но, получив тему или картинку, как-то перекликающуюся с музыкой, он мог действовать успешнее и осваивать больше. Он начал двигаться и жестами имитировать полет морской птицы под одну из своих любимых мелодий («L'Amo-ur est Bleu»), как нельзя лучше подходившую для вдохновения и освобождения.

В этой пантомиме Мартин использовал все освоенные им движения и добавил много других, например образ морской птицы, летящей над водой высоко в небе и планирующей вниз, чтобы схватить и съесть рыбу. По любым меркам это было красивое зрелище, и так волнующе и трогательно было глядеть на лицо мальчика, сиявшее блаженством и безмерным счастьем. Мартин повторял эту сцену каждую неделю, но она никогда не переходила в стереотип.

С тех пор музыкальные занятия с Мартином включали два главных занятия: с виолончелью, требовавшей значительных умственных усилий, и движение под музыку, где Мартин мог абсолютно свободно выражать себя.

Четвертый период

Мартин рос физически и социально, становясь подростком. Он продвинулся вперед во многих областях. Успешно учился в школе, мог теперь читать и писать, расширил словарный запас, лучше стал говорить. В целом по развитию ему было девять лет. Он начал учиться делать керамику и печатать. В школе он играл, плавал, занимался в театре и вместе с группой посещал разные места. Возможно, успешнее всего он был в музыке. Посетив терапевтическое занятие, один из его учителей записал: «Это явилось для меня открытием, показавшим, сколь многому можно научить Мартина: он прекрасно концентрировался и очень старался, играя на виолончели. Он явно наслаждался финальным свободным движением и по-настоящему давал себе волю».

Однако из-за нарушения когнитивных процессов, аутичного поведения, скрытой тревожности (если обстановка внушала страх) Мартин сталкивался с трудностями в учебе. Он все еще вел себя инфантильно. Но теперь он мог взять на себя определенные социальные обязанности, например приготовить кофе для сотрудников или гостей своего подразделения. Также он хорошо присматривал за маленькими детьми и проявлял ко всем доброжелательность. Но несмотря на это, все еще не был готов присоединиться к музыкальной группе мальчиков. Мартин нередко вел себя в музыкальной комнате замкнуто и отчужденно. У него имелся какой-то странный базовый «музыкальный» недостаток. Он не обладал инстинктивной (свойственной почти всем) реакцией на акцент, звук удара. Ему пришлось учиться чувствовать ритм и такты, объединяющие участников музыкальной группы. До сих пор музыкальная группа вызывала у него растерянность и неудовлетворенность.

Несмотря на это, Мартин почувствовал себя как музыкант, стал честолюбивее, музыка сильно расширила границы его мира. Часто Мартин танцевал под концерт Моцарта для трубы и поведал мне, что хотел бы научиться играть на этом инструменте. И тут же добавил: «Но я не хочу бросать мою виолончель, хочу играть на ней тоже». Это была не жажда разнообразия, а стремление обогатить наслаждение музыкой—чувство, уже знакомое мальчику. И Мартин наладил со мной прочные взаимоотношения, далеко выходящие за рамки наших музыкальных занятий и трогательно обнаруживающие себя в разных ситуациях.

Джеффри

Джеффри было десять лет, когда я с ним познакомилась. Это был милый, голубоглазый, светловолосый мальчик, с приятными чертами лица. Он казался моложе своего возраста, худой, физически словно настороже, напряженный. Первому впечатлению от Джеффри как непосредственного, открытого мальчика противоречила его неожиданная необщительность и манера избегать всякого рода контактов, в том числе и зрительных. Настроение у Джеффри постоянно менялось, а аутичное поведение выражалось во множестве форм.

До 16 месяцев Джеффри вел себя как обычный ребенок, но потом стал замыкаться в себе и подрастерял речевые навыки. Его мать уже отметила слабые реакции сына. В возрасте трех лет Джеффри поставили (под вопросом) диагноз психоз. В пять лет психиатр-консультант определил, что он начинает выходить из аутистической самоизоляции в тяжелой форме. К тому времени Джеффри говорил достаточно хорошо, чтобы можно было подумать о детском саде или начальной школе, если бы не поведение, столь непредсказуемое и нарушающее порядок настолько, что его невозможно было там оставить. Джеффри перевели в школу для плохо адаптированных детей, где его поведение оценили как навязчивое, нестабильное и агрессивное. Сложилось впечатление, что Джеффри переполняли глубоко запертые и упорно сдерживаемые эмоции и ярость. Он вообще не выносил наличия препятствия. Но уже хорошо умел управляться с разными механизмами, в том числе и с магнитофоном. Некоторое время спустя он поступил в школу, где учился, когда я с ним встретила. У Джеффри была сестра, на два года младше. Родители, люди образованные, жили дружно, отец – успешный бизнесмен. У них был прекрасный дом. От детей требовали строгой дисциплины. Из музыки предпочитали классическую.

Джеффри был интересным и привлекательным ребенком, но полным конфликтов и противоречий. С одной стороны, аутизм породил проблемы в коммуникации и социальных взаимоотношениях. С другой стороны, мальчик столкнулся с трудностями в учебе, чему виной когнитивные нарушения, затруднявшие развитие музыкальных задатков. Одни из этих проблем следовало решать, другие – оставить как есть. Соответственно, в своих методах я применяла два подхода.

Первый период

Музыкальный дар обычно рождает потребность в музыке. Мои взаимоотношения с Джеффри основывались на том, что он считал меня прежде всего музыкантом, который может помочь ему удовлетворить эту его потребность. Мне пришлось изобретать особые нетрадиционные методы, чтобы преодолеть интеллектуальные проблемы мальчика и помочь ему наладить взаимодействие с музыкой как средством самовыражения.

Со временем между нами сложились стабильные личные музыкальные взаимоотношения, позволившие установить некий уровень исполнения и атмосферу терпимости. Личные взаимоотношения перешли в групповые, когда к нашим музыкальным занятиям, под моим руководством, присоединились еще два обычных мальчика.

Шаг за шагом эта группа из трех ребят обрела независимость и начинала вести себя как единое целое. Джеффри стал автономной частью цельной музыкальной группы, способной управлять собой и предъявлять собственные требования к отдельным ее участникам.

В течение первых индивидуальных занятий главной задачей было понять проблемы Джеффри и то, насколько он способен раскрыться в музыке. Разобравшись в том, какие требования мальчик может выносить, а какие нет, я решила ограничиться только теми из них, которые следовали из самой музыки. Я никак не комментировала поведение Джеффри, каким бы странным или экстремальным оно ни было.

Джеффри находился в плену у своего хаотически меняющегося настроения, иногда неожиданно самоустранялся или выходил из комнаты, не отвечал на вопросы, которые, казалось, и не слышал; или внезапно отводил взгляд и отворачивал голову в сторону. И даже приветливое и жизнерадостное настроение его не влекло за собой положительных взаимоотношений со мной.

Безусловно, музыка дала Джеффри непосредственный выход его эмоциям. Если ему противоречили, он становился упрямым и выпускал ярость в музыку, остервенело терзая струны цитры или колотя по тарелке. Но никогда не швырялся вещами, не сломал ни одного предмета и не нападал на меня. Временами он дулся, как маленький ребенок, сидел согнувшись, опустив голову. В эмоциональном плане его обуревали крайности – от полной отчужденности до неуправляемых, буйных вспышек

гнева. Лицо и тело отвечали на эти изменения настроения судорогами или оцепенением.

Я старалась взять под контроль его бессмысленные внезапные приступы смеха, беспорядочное хлопанье в ладоши, скорректировать его поведение, когда он, пытаясь быть смешным и тем самым снискать публичный успех, издавал невообразимые звуки.

Постепенно тревога и одиночество Джеффри всплыли на поверхность благодаря эмоциональной отдушине, которую мальчик обрел в музыкальной среде, она освобождала его и давала чувство защищенности. С помощью импровизационных дуэтов мне удалось наладить длительную невербальную, сугубо музыкальную коммуникацию между нами. С тех пор Джеффри любил их, включал в работу свои несомненные музыкальные способности и воображение. В дуэтах мы играли на разных инструментах – мелодике, виолончели, пластинчатых колокольчиках и цитре. Выбор инструментов для нас обоих я предоставляла Джеффри.

На взгляд постороннего, реакции Джеффри на музыку выглядели спонтанными и впечатляющими. Музыкальные способности мальчика искушали начать с классических методов обучения музыке. Джеффри владел блестящим даром выражать себя спонтанно. Однако в то время он не мог удерживаться в учебной ситуации. Поэтому вначале я применила метод, названный мною «партнерством», когда учитель не учит, а выступает партнером ученика, свободно меняясь с ним инструментальными партиями. Метод, дающий немедленную отдачу, не навязывающий никаких стандартов игры, не требующий достижений. В процессе этого я пыталась заставить Джеффри осознать присущие ему способности. На первых занятиях мальчик приобрел некоторые двигательные навыки, необходимые для игры на разных инструментах. Его инстинкт подсказывал ему, какие звуки выбрать, чтобы следовать законам музыки. Джеффри некогда усвоил несколько теоретических принципов, однако они не были связаны между собой. Поскольку Джеффри обучала его мать, я спрашивала себя, не усугубила ли какая-нибудь эмоциональная блокада интеллектуальные нарушения мальчика.

«Непосредственная музыка» может удовлетворить незрелого ребенка, она обладает обширным арсеналом средств воздействия. Спонтанные реакции Джеффри на этот невербальный процесс явились для нас обоих вознаграждением, дав работе многообещающий старт.

Но несмотря на обнадеживающие перспективы, я вскоре поняла, что мальчик не способен соединить разрозненные, не связанные друг с другом обрывки музыкальных познаний, усвоенных им в разное время и в разных

местах. Его природные творческие музыкальные способности ускользали, а когнитивные нарушения мешали сформировать ядро музыкальных знаний. На этой стадии обнаружилась неспособность и нежелание Джеффри учиться. Например, спустя три месяца он принес гитару, на которой, как предполагалось, учился играть в школьной музыкальной группе, и принялся беспорядочно брэнчать на ней. Мне сказали, что он не может учиться в гитарном классе. Джеффри осознавал свою неудачу, но, казалось, его это не заботило. Когда я предложила ему попробовать поиграть на цитре, он охотно принял ее вместо гитары. Он весьма умело с ней обращался, аккомпанируя себе во время пения или создавая определенное настроение растянутыми аккордами.

Музыкальный дар, как правило, раскрывает музыкальную идентичность, свойственную данному конкретному человеку. Но скоро я обнаружила, что идентичность у Джеффри не сформирована – ни музыкальная, ни любая другая. Об этом ясно свидетельствовало свойство мальчика всегда изображать другого человека, но никогда самого себя. Он «на полную катушку» использовал свой поразительный талант подражать людям, которых когда-то видел или слышал. Это давало ему чувство идентичности, которого он не имел. Мальчик имитировал поведение актеров, исполнителей, эстрадных певцов и т. д. Столь нежелательное состояние нужно было изменить и ради самого Джеффри, и ради его музыки.

Второй период

Да, Джеффри был музыкально одаренным, но его основная проблема, заключавшаяся в неспособности учиться, тормозила его музыкальное развитие.

У него был естественный голос, он мог петь в тон и в такт, следовать слабым и сильным долям, контролировать ритм. Обладал какой-то быстрой, поверхностной музыкальной непосредственностью. Несмотря на несобранность поведения Джеффри, я чувствовала, что музыкальный опыт может проникнуть в глубины его души. Когда он слушал музыку или играл сам, иногда на лице его отражалась безмятежность, и мне казалось, что музыка затронула его. У Джеффри были ловкие пальцы, он хорошо контролировал свои движения. Однако его обучение сводилось большей частью к подражанию, препятствующему развитию. Так, его гитарные опыты целиком основывались на наблюдении за учителем или другими учениками. Джеффри не соотносил технику игры с музыкальным результатом. Он имитировал и пение преподавателя точно так же, как подражал манере эстрадных певцов, которых видел по телевидению. Я поняла, что попытки обучать Джеффри игре на блок-флейте в музыкальной группе провалились, вероятно, по той же самой причине.

Наши музыкальные занятия выявили некоторые его физические проблемы. Он плохо владел голосом, не мог глубоко вдохнуть, чтобы активно выдохнуть и петь, к тому же прижимал руку к животу, подражая жесту, который где-то видел, но не понимал его смысла.

В итоге Джеффри выбрал для игры инструменты, принесенные мной (мелодику, цитру, тарелку, барабаны и другие), предпочтя их тем, на которых пытался учиться играть. Они допускали спонтанную, интуитивную игру без особых интеллектуальных усилий и позволяли легко достичь определенных результатов. Естественно, Джеффри забросил гитару и блок-флейту. Это не означало, что я отвергла более конструктивные подходы. В дни, когда мальчик был менее напряженным и более открытым, он мог выдерживать процесс обучения. Мы сидели рядом за столом, делая какую-нибудь письменную работу. Джеффри лучше запоминал что-то, если видел, как я это записываю, и лучше понимал музыкальные символы, когда их последовательно записывали на бумаге.

Обучение Джеффри становилось невозможным, если он находился в психотической фазе. Он дергался, хлопал в ладоши, разговаривал сам с

собой, жестикулировал или обезьянничал и, скорее всего, не осознавал окружающее. Временами внезапно «подхватывался» и убегал из комнаты, словно перекасти-поле.

Игра на цитре помогла Джеффри вести себя свободнее. Резонанс от ее аккордов поддерживает голос, не заглушая его, и дает стимул продолжать. Джеффри нередко пел на изобретенные им сюжеты, вскрывавшие многие его навязчивые идеи, страхи и фантазии. Временами он иллюстрировал свой сюжет поразительно правдоподобными звуками или ритмами, подыгрывая себе на разных инструментах. Так обнаруживалось творческое воображение в его нереальном мире. Отсутствие идентичности и ощущение незащищенности были у Джеффри тесно связаны. Он обладал актерским талантом имитировать голоса, но никогда не использовал собственный, естественный голос, когда говорил или пел.

Музыка оказалась сильным стимулом для прекрасных голосовых способностей мальчика и открыла множество путей к выражению глубоко спрятанных чувств. Я подталкивала Джеффри к тому, чтобы он, когда брэнчал на цитре, рассказывал свои истории словами. Игра на цитре требует слегка наклониться вперед, чтобы тронуть струну, и это нередко помогает исполнителю раскрыться и ослабить свои запреты. Мы с Джеффри часто записывали его рассказы. Большинство из них отражали неосознанное чувство незащищенности, глубоко скрытый страх. В них говорилось о мальчишке, который ищет дверь в своем закрытом доме, или заперт в комнате и не может выйти, или о людях, которые бродят вокруг и стучат в запертые двери ногами. Временами, когда Джеффри был более расслабленным и спокойным, он вел себя конструктивнее и упорядоченнее. Придумывал смешные песенки про самого себя и сопровождал их правдоподобными звуками. В них проявлялся явный музыкальный талант и чувство формы. Но пока еще этот дар не мог развиваться.

Когда я проигрывала Джеффри записи его же историй, мне пришлось заставить его понять, что его собственный голос живет не в магнитофоне, и, конечно, он это знал. В тот период он начал осознавать, что у него есть свой собственный голос. Я четко объяснила, что мы записываем только то, что спел или сказал он сам, своим голосом, и при условии, что он говорил о себе в первом лице. И началась долгая работа над голосом, прерываемая тотчас же, если Джеффри принимался подражать чужому голосу. Он понимал, что со мной имитаторство не пройдет. И даже когда мальчик бунтовал, плакал или был готов взорваться гневом, он все равно соглашался с моим решением.

Мы также записывали наши дуэты-импровизации, и я доверила ему

«афишу», то есть объявлять имена исполнителей и название дуэта. Джеффри произносил: «Мисс Алвин и Джеффри Д...» или, позднее, «Я и Мисс Алвин», правда, иногда объявления словно вырывались непроизвольно или же были каким-то странными: симфония Бетховена или сведения о его семье, что не имело никакого отношения к тому, что происходило на самом деле. По окончании записи Джеффри хлопал или издавал прямо в микрофон смешные звуки.

Играя с Джеффри дуэтом, я обычно располагалась к нему лицом, либо играя на виолончели, которая была эмоционально «положительно окрашенным» предметом, находясь между мной и мальчиком, либо поставив перед Джеффри маленький столик. Он не должен был чувствовать, что я слишком близко от него, – предосторожность, пригодившаяся впоследствии.

Отрывки из импровизированного дуэта (8 минут) Джеффри: барабан и мелодика

Д. А.: виолончель

The image shows a musical score for a duet between a drummer and a cello player. The score is divided into four systems, each with two staves: a treble clef staff for the drum and a bass clef staff for the cello. The first system is labeled 'барабан' (drum) above the treble staff and 'виолончель' (cello) below the bass staff. The drum part has a rhythmic pattern of eighth notes, and the cello part has a similar pattern. The second system is labeled 'виолончель' above the treble staff and 'etc.' below the bass staff. The drum part has a rhythmic pattern of eighth notes, and the cello part has a similar pattern. The third system is labeled 'мелодика' (melodica) above the treble staff and 'виолончель' below the bass staff. The drum part has a rhythmic pattern of eighth notes, and the cello part has a similar pattern. The fourth system is labeled 'pizz.' below the bass staff. The drum part has a rhythmic pattern of eighth notes, and the cello part has a similar pattern.

Во время этой игры дуэтом Джеффри общался со мной в музыкальном

плане весьма открыто. Он выбирал инструменты, часто подавал мне знаки, желая отдать мне ведущую партию, остановиться или продолжить игру. Во время исполнения все время смотрел прямо мне в глаза. Слушая свою запись, Джеффри с огромным нетерпением ждал те места, где он сделал что-нибудь особенное. Когда же его обуревала тревога, он, слушая запись, хлопал в ладоши, гримасничал и издавал смешные звуки. Иногда он приходил в сильное возбуждение и, вышагивая вперед-назад по комнате, резко реагировал на любой акцент или изменение высоты своего записанного на пленке голоса. Временами он вообще не слушал. В конце концов он смог принимать мои критические замечания, касающиеся того, что звучало в записи, хотя по-прежнему враждебно относился к моим комментариям во время самого исполнения. Вероятно, музыка, воспроизводимая машиной, не рождала у Джеффри ощущения себя, поэтому и критика его не затрагивала, но ему нравилось, когда я хвалила его игру.

Дуэты-импровизации на любых инструментах явились краеугольным камнем наших музыкальных занятий и взаимоотношений. Джеффри научился выдерживать паузы в игре, слушать другого исполнителя, реагировать на подаваемые им знаки. Моя роль заключалась в придании музыке формы и смысла, что необходимо, если ты хочешь получить от нее удовлетворение. Джеффри был достаточно музыкален, чтобы почувствовать законченность формы. Тогда на лице его появлялось выражение радости и расслабленности. Удовлетворение от музыки помогло Джеффри обрести целостную музыкальную индивидуальность.

Поскольку в тот период Джеффри не мог сконцентрироваться настолько, чтобы удерживать внимание на одном предмете и учиться полезным навыкам, я предлагала ему множество разных занятий, стараясь, по возможности, объединить их музыкально. Если мальчика что-то увлекало, я старалась это развить. Например, мы успешно осваивали ритм на пять ударов, включая его в самые разные упражнения. Джеффри обнаружил, что все пять барабанов, на которых он играл, звучали на разной высоте и различались по звуку. Мальчик крайне изобретательно использовал их, особенно когда я добавила джазовую партию. Джеффри пробовал издавать «смешные звуки», как он их называл, на всех инструментах и голосом. Я же вплетала их в музыкальную ткань и наделяла смыслом. Джеффри обладал чувством юмора в музыке. Нередко он умышленно брал фальшивую ноту, потом, глядя на меня, говорил: «Я тебя дразню», и мы оба смеялись шутке. Это был признак того, что идентичность мальчика развивается и что он берет на себя инициативу

делать нечто, противное правилам, но осмысленное. Он мог найти свое собственное решение, играя на мелодике, например пробуя подобрать знакомый мотив. Сидевшая в нем мучительная жажда успеха проявлялась не только в том, что он смешил своими «смешными звуками», но и в манере подражать успешным людям (он видел себя поп-звездой). У Джефффри образовался впечатляющий репертуар песен, которые он всегда исполнял как-то музыкально небрежно.

В тот период я однажды сделала попытку добиться от Джефффри сколько-нибудь конструктивного результата на новом для него инструменте. Познакомила его с виолончелью. С ее помощью он мог соединить кусочки своих разрозненных музыкальных знаний и, возможно, получить удовольствие. Эксперимент провалился. Хотя Джефффри поначалу заинтересовался виолончелью, но дальше дело не пошло, как это бывало и во многих других случаях, когда его пытались чему-то научить. Джефффри не чувствовал, что значит работать на результат и что такое стандарт, критерии работы. Ему нужны были немедленные, осязаемые результаты. Свои попытки играть на виолончели он оценивал как «делание ужасного шума». Я пробовала показать связь между его теоретическими музыкальными знаниями и упражнениями на виолончели, но мальчик этой связи не осознавал. Он не мог перевести в звуки виолончели написанные четвертные и половинные ноты, уже усвоенные им в других ситуациях. В конце концов виолончель пригодилась для групповых занятий (в группу входили три мальчика), чтобы создавать тембровую окраску или же когда я играла ведущую партию.

Итак, ни в одном из наших занятий Джефффри не выказал подлинного стремления к совершенствованию, к достижениям в музыке, но пользу от музыкальной терапии следовало искать в иных областях. Она заключалась в свободе самовыражения, в спонтанном владении врожденным музыкальным даром. Чтобы добиться этой свободы и удовлетворительных, пусть и временных, музыкальных результатов, мне пришлось налаживать с мальчиком прочные взаимоотношения, в основе которых лежали его свобода и мой авторитет. Джефффри знал, что я готова принять его инфантильное поведение, отчужденность, молчание, привычку внезапно выходить из комнаты.

Мальчик любил наши встречи и часто просил продлить занятие, иногда на час или полтора. Эмоциональное расслабление придавало ему сил, не позволяя устать. Он расценивал меня как предсказуемого человека и музыканта, но, похоже, не испытывал по отношению ко мне ни явной любви, ни выраженного агрессивного неприятия. Наши взаимоотношения

укреплялись благодаря равноправному партнерству в импровизациях. Это помогало Джеффри мириться с моим музыкальным авторитетом, когда я требовала от него каких-либо усилий. Я смогла, наконец, предъявлять какие-то определенные требования, несмотря на свободу и возможность выбора, которым Джеффри так радовался. Я настоятельно добивалась того, чтобы мы с Джеффри жили в позитивном мире действий и впечатлений, занимались бы с инструментами, слушая и наблюдая друг за другом, и не имели бы возможности «отключаться». Думаю, что то настоящее удовлетворение, которое испытывал мальчик, стало возможным благодаря творческим, нешаблонным по своей природе дуэтам, несущим обоюдное наслаждение, соучастие, внимание и свободу выражения.

Наши дуэты не были для Джеффри единственным средством самовыражения. Прекрасная память на популярные песни открывала мальчику полноценную эмоциональную отдушину, неприемлемую, однако, для его семьи, считавшей такие песни «дурной музыкой». Мальчик свободно распевал их и аккомпанировал себе на цитре. Цитра «выдавала» быстрый результат и заменила гитару, с которой Джеффри потерпел полный провал. Бренчание на цитре позволяло отыскать ритмические рисунки, важные для интерпретации этих песен. Такая техника игры не требовала интеллектуальных усилий, она основывалась на заученной имитации, на некоторой ловкости пальцев и внутреннем чувстве ритма. Несмотря на то, что его слуховое восприятие активно работало, этот процесс не приводил к систематическому обучению до тех пор, пока не был использован на втором этапе для импровизаций, не содержащих повторов. При этом Джеффри использовал собственные слова, рассказывал придуманные им же истории, аккомпанируя себе на цитре, которая давала ему необходимую поддержку. Джеффри обладал также внутренним чувством музыкальной формы. В его импровизациях на пластинчатых колокольчиках и мелодике я заметила разнообразные элементы из шести или восьми тактов. Джеффри импровизировал, а я записывала импровизации у него перед глазами, с тем чтобы помочь ему осознать, что он делает, и пробовала заставить его читать записи и повторно воспроизводить написанное в звуке. Особого успеха это не принесло. Музыка словно больше не принадлежала ему, хотя он и придумывал ей название, имевшее смысл лишь для него самого.

Импровизация на мелодике



Третий период

У Джеффри были тяжелые проблемы с социальной интеграцией. Он страстно желал быть принятым и популярным и в то же самое время понимал свое «особое» положение в школе. Для него было важно находиться в группе и действовать так же, как другие, а может, и лучше других. В группе он мог бы равноправно участвовать в чем-либо и получать от этого удовольствие, что он уже и проделывал на наших музыкальных занятиях. Более того, некоторых результатов (чем бы человек ни занимался) можно достичь только через взаимодействие в группе.

Прошло три месяца индивидуальных занятий музыкальной терапией, и я попыталась ввести Джеффри в группу. К тому времени у нас с ним сложились стабильные отношения, музыкальные навыки мальчика уже позволяли музицировать вместе с другими детьми и чувствовать себя адекватно. В течение трех лет я предприняла две попытки начать групповую работу, первую – в конце третьего месяца наших встреч. Но через несколько недель вынуждена была вернуться к индивидуальным занятиям из-за изменившихся внешних обстоятельств. Работа в группе (Джеффри и выбранные им два обычных мальчика) возобновилась годом позже, на тех же основаниях, но с куда как более серьезным подходом.

Джеффри знал и умел уже достаточно для того, чтобы играть в группе уверенно и даже вести главную партию. Во второй группе мы добавили несколько теоретических видов занятий, связанных с формой, нотацией и смыслом музыки, с которыми мальчишкам уже приходилось сталкиваться. Эмоциональный выход, который ребята получили благодаря этому, стал музыкально более осмысленным и упорядоченным. Уже в первой группе я проверила способность Джеффри выдерживать стресс и шумы, находиться вместе с другими детьми, молчать, если нужно, слушать других и даже терпимо относиться к физическим контактам. Выбирать и делиться инструментами Джеффри уже научился на наших с ним занятиях, благодаря чему сейчас в этом плане было все более или менее в порядке.

С точки зрения музыки группа оказалась удачной, все работали дружно и согласованно. Ребята научились постепенно менять музыку, целенаправленно развивать мелодию. Разобрались в том, как играть тихо и громко, вдумчиво (играя крещендо или диминуэндо, ретардандо или аччелерандо) или неожиданно, но осмысленно изменять темп или силу звучания. Научились делать паузы, играть по очереди, слушать друг друга,

повторять или оппонировать ритмическому или мелодическому рисунку, предложенному соседом. Короче говоря, они могли общаться посредством невербальных звуков на доступном им уровне. Здесь Джеффри уже не ощущал себя «особенным» мальчиком. Работал наравне с остальными, и в музыке его приняли как партнера. Некоторые занятия были направлены на то, чтобы освободить голос Джеффри, которому он отвел роль защиты и который порой мешал проявляться его идентичности. Я стимулировала ребят говорить естественным голосом, таким, какой он есть, прежде чем стать социально приемлемым. Их стимулировала ничем не сдерживаемая игра на барабанах и тарелках и использование движения. Они нередко кричали, визжали, выли, вопили, не сдерживаясь, и одновременно носились, состязаясь или играя в догонялки, по всей комнате. Поначалу это был только выход физической энергии, доречевой опыт, даже не имеющий какой-то ритмической организации. Но инстинктивная потребность в некоем порядке вынудила ребят внести определенный ритм в свою речевую неразбериху. Голоса зазвучали по-человечески, осмысленно и стали напоминать коммуникацию. Я надеялась, что таким образом Джеффри осознает свою голосовую идентичность и перестанет пользоваться голосом патологически.

Вторая группа сформировалась двумя годами позже, когда Джеффри стал более зрелым во многих областях и начал лучше осознавать самого себя. Эта группа включала трех ребят—Джеффри и двух других мальчиков, его ровесников, музыкальных, с живым воображением и бойких. Никакого отношения к школьным музыкальным классам она не имела. Конечно, наши занятия не превратились в обучение, так как существовал риск, что Джеффри не справится. Они открывали перед мальчиками огромные возможности действовать творчески, так что Джеффри мог показать себя на высоте в музыкальном плане. Этот творческий процесс был важнее интеллектуального или когнитивного процесса, который Джеффри пока не мог освоить.

Каждое занятие состояло, во-первых, из некоей упорядоченной части, требующей определенного контроля и самодисциплины, например игра вариаций на тему «Frare Jacques» на разных инструментах. Все мальчики по очереди должны были дирижировать (и делать это технически верно), следя за остальными и неся ответственность за игру. Каждый мальчик мог придумать и запомнить свой собственный ритмический рисунок. Мы записывали их в партитуре. Джеффри оказался самым изобретательным, единственная трудность заключалась в необходимости заставлять его придерживаться его же собственного ритма.

Эта была та область, где Джеффри мог использовать и развивать свой талант без опасности испытать чувство крушения в случае неудачи. Он научился правильно держать барабанные палочки, независимо действовать руками, следовать своему ритмическому рисунку и доводить его до конца. Играя вместе со старшими ребятами, он достиг достаточно высоких результатов в плане исполнения и, возможно, был способен совершенствоваться и дальше. Также ребята более или менее хорошо справлялись с ритмами на пять и семь ударов, играя одновременно на разных барабанах, отличающихся по тону, на пластинчатых колокольчиках и исполняя долгие ноты на открытой нижней струне виолончели. Они импровизировали так называемую «китайскую музыку», или «безумную музыку» в пентатонном звукоряде. Перед началом они обсуждали название своей группы и импровизации.

Три барабанщика

Исполнители: Джеффри и два других мальчика

The image shows a musical score for three drummers, labeled G, D, and R. The score is organized into three systems, each with three staves. The first system shows a complex rhythmic pattern with many sixteenth notes. The second system shows a more varied pattern with some rests. The third system shows a pattern with many rests, indicating a more sparse or syncopated rhythm. The notation uses various note values and rests to represent the drumming patterns.

Затем ребята исполняли хорошо продуманную серию коротких фраз, демонстрировали умение слушать друг друга. Некоторые темы

представляли собой музыкальную последовательность вопросов и ответов. А отдельные отрывки искрились юмором.

Многие из этих импровизаций выросли на сюжетах, рассказанных кем-либо из ребят, обычно Джеффри. Рассказы подразумевали сопровождение в виде звукоподражаний, связанных с образами пожарной команды, дома с привидениями, бури в джунглях, нешаблонно и с богатым воображением сыгранных на музыкальных инструментах. Барабанные палочки, если ими правильно пользоваться, оказывается, могут звучать подобно косточкам скелета, когда те стучаются друг о дружку. Импровизация все совершенствовалась, я же отходила и садилась в дальнем конце комнаты. Джеффри, наконец, был готов действовать самостоятельно в окружении ровесников, без взрослых, и в течение этого занятия чувствовал себя вполне адекватно. Его трио уже могло влиться в большую группу, если бы таковая нашлась. А Джеффри, даже если он, несмотря на свой музыкальный дар, и не особенно преуспел в овладении исполнительским мастерством, по крайней мере, получил (благодаря работе в группе ударных инструментов и своему таланту) шанс общаться и быть с успехом принятым в обществе.

РОДИТЕЛИ

Все дети, работа с которыми описана в этой книге, проходили музыкальную терапию в течение длительного периода, по меньшей мере четыре года. Ни один из них в продолжение терапевтических занятий не был госпитализирован. Все они жили в благоприятной домашней обстановке, в хороших семьях, где о них заботились, у каждого были родные братья или сестры.

Если бы в книге описывалась работа и с теми детьми, которые лечились в клиниках, это нарушило бы цельность сравнительного исследования. Атмосфера в семье сильно влияет на поведение детей с аутизмом, столь чувствительных к внешним факторам. Более того, как правило, присутствие ребенка с аутизмом нарушает нормальное течение жизни в семье, в клинике же этого не происходит.

Сравнение преимуществ жизни в семье и в клинике выходит за рамки этой книги. Музыкальную терапию можно успешно проводить и в стенах клиник. Ценность музыки как средства коммуникации и самовыражения универсальна, а описанные здесь методы музыкальной терапии применимы везде, при условии, что музыкальный терапевт работает в терапевтической команде специалистов.

Мы видели, что постепенная социализация помогает ребенку шаг за шагом расширять свое музыкальное пространство, так что в нем появляются сначала музыкальный терапевт, а потом и другие люди, с которыми он может вместе музицировать. Эти люди – его педагоги, родители и другие дети. Благодаря такому развитию Оливер присоединился к сверстникам-струнникам, Джеффри – к группе ударников. Мартин и Памела научились партнерским отношениям в музыке. В клинике есть группа для детей с аутизмом, этим ребятам нравится вместе танцевать под музыку. Успехи некоторых из детей были в первую очередь обусловлены отношением их родителей к музыке.

Почти все родители, как причастные, так и непричастные к музыке, были убеждены, что музыка может принести их ребенку только пользу, раз уж их сыну или дочери она, вроде бы, нравится. Бывало, что музыка создавала на более глубоком уровне некую связь или мостик между родителем и ребенком в случаях, когда родитель был готов или даже активно стремился участвовать в этом процессе. Обычно так получалось, если дома у них звучала музыка или когда кто-либо из родителей увлекался

ею, или даже имел музыкальное образование.

Отношение родителей к музыке влияет на качество их взаимоотношений с музыкальным терапевтом. Оно колеблется от беспочвенных упований до полного непонимания возможностей терапии. Большинство родителей всецело вверяются в этом смысле терапевту, некоторые проявляют заинтересованность и спрашивают совета, какую музыку ребенок должен слышать дома, третьи хотят сами участвовать в музыкальных занятиях, радоваться музыке вместе с сыном или дочерью и пытаются наладить с ним активную коммуникацию. Но как бы там ни было, мы в любом случае должны помнить, что родители ребенка с аутизмом по меньшей мере столь же ранимы, как и их сын или дочь, независимо от того, как они к этой ситуации относятся. Отец и мать ребенка с аутизмом – это разочарованные родители разочарованного ребенка, запутавшиеся родители запутавшегося ребенка, напуганные родители напуганного ребенка, тревожные родители тревожного ребенка. Иногда они оценивают поведение своего сына или дочери как «непослушание», «нежелание учиться слушать и говорить». Они могут не подозревать о его манипулировании или быть не в состоянии ему сопротивляться или выносить его приступы ярости. Члены терапевтической команды, включая и музыкального терапевта, должны всецело понимать ребенка и его родителей, сочувствовать им (однако ни в коем случае не погружаясь эмоционально в их жизнь!), должны быть для них теми людьми, которым они могли бы доверять.

Атмосфера, которую родители создают вокруг своего ребенка, жизненно важна для его общего развития и поведения. Их отношение к еде, сну, манерам поведения в обществе, речи может либо помогать ребенку, либо вредить ему. Отношение родителей к музыке влияет на реакции их сына или дочери на музыку и на результаты терапии. Члены семьи ребенка с аутизмом нуждаются в особой помощи, советах и ободрении тех, кто работает с их ребенком, – семейного врача, психиатра, социального работника, учителей и терапевтов. Все они – участники одного процесса.

Ниже приведено несколько примеров того, как родители могут помочь или помешать работе музыкального терапевта и налаживанию между ним и ребенком межличностных отношений. Как правило, родители бывают признательны терапевту, работающему с их сыном или дочерью.

Возможно, один из самых трудных аспектов взаимоотношений между терапевтом и родителями заключается в том, что некоторые родители возлагают на музыку абсолютно напрасные надежды, полагая, что у ребенка обнаружится блестящий музыкальный талант, который и сможет

компенсировать связанные с обучением проблемы. Нелегко иметь дело с такими упованиями и заставить родителей понять, чем же именно музыка ценна для их ребенка.

Терапевту нужно также выстроить конструктивные взаимоотношения с родителями, основанные на взаимном доверии и заботе о ребенке. Он (или она) должен избегать собственнического чувства и ревности, столь опасных и вредоносных, когда они скрываются под маской любви. Наладить взаимоотношения легче, если родители сами заинтересованы в музыкальной жизни их сына или дочери и участвуют в ней.

Мать ребенка с аутизмом – человек, не сумевший наладить общение с собственным ребенком, – остро чувствует эту свою потерю. И если она сможет взаимодействовать с ним на уровне самого простого музыкального опыта, оба только выиграют от этого. Последнее замечание в той же мере относится и к отцу.

Даже если ребенок не был и не будет способен достичь хоть каких-то результатов, музыка может протянуть ниточку эмоциональной связи между ним и родителями. Приведу пример девочки десяти лет с тяжелой формой аутизма, страдавшей серьезным поражением мозга и не способной к коммуникации. Несмотря на все свои проблемы, она откликалась на музыку, которую кто-либо для нее исполнял, наслаждалась мягкими, успокаивающими звуками. Ее отец, профессиональный музыкант, радовался тому, что музыка нашла отклик в душе его дочери со столь несчастливой судьбой. По крайней мере так думал ее отец, он заложил в дочери любовь к музыке и окружил ее прекрасными звуками.

Каковы музыкальные пристрастия родителей, есть ли у них музыкальное образование, есть ли дома условия для прослушивания или исполнения музыки—все это важные факторы для налаживания связи между домом и дневным стационаром или школой, где занимаются с ребенком.

Один папа, весьма разборчивый музыкально, хотел знать, будет ли полезно для ребенка слушать дома музыку только XVIII века, поскольку родители считали лучшей именно ее. Обо всех других жанрах и видах музыки они отзывались пренебрежительно. Они не осознавали того, что их однобокие и предвзятые вкусы явно отражают их жестко дисциплинарное отношение к своему сыну в домашнем кругу. Они не задумывались о том, что роль музыки в жизни их сына – обогащать его жизнь, а не сдерживать и ограничивать. И я предоставила мальчику полную свободу, какую только могла предложить музыка, и даже мирилась с ошибками, когда он умышленно делал что-то против правил^[39] или подражал поп-певцам.

Другие родители осознают ценность музыки для их ребенка. Некоторые семьи покупают стереосистемы и записи, с тем– чтобы вместе с ребенком слушать понравившиеся ему произведения. Именно так поступили родители одного пятнадцатилетнего мальчика, «прощавшегося» со своим аутичным состоянием. Родители, подобные этим, не ждут от ребенка непосильных результатов, но зато верно оценивают роль музыки в его жизни.

Во многих семьях, если ребенок ведет себя беспокойно, его сажают перед телевизором или радиоприемником и предоставляют самому себе на долгие часы. При этом он сидит тихо, однако постепенно погружается в некое гипнотическое состояние, замыкаясь в своем собственном мире, который становится все менее и менее доступен окружающим. Этот процесс отнюдь не полезен для ребенка, и терапевту приходится заново пробуждать к жизни его спонтанные реакции на музыку.

Когда родители проявляют хоть какой-то интерес к музыкальным занятиям ребенка, тем самым обретая с ним связь и поддерживая его, это в итоге приносит пользу всем. Так получилось с тем папой, который проделывал долгий путь, чтобы привезти дочь^[40] к терапевту и участвовать в занятиях. Эти длительные путешествия нравились им обоим. Мать или отец, который посещает занятия, имеет возможность обсуждать проблемы и поведение своего ребенка дома, его успехи или регресс, связанные с музыкальной терапией. Мама ребенка с аутизмом может изменить свое представление о сыне или дочери, если будет участвовать в хорошо продуманных терапевтических занятиях, когда она своими глазами видит, что ее ребенок становится контактнее, более управляемым и, возможно, начинает вести себя почти совсем как обычный ребенок – вроде бы радуется жизни. В поведении матери могут отразиться ее чувства: тревога, страхи, вызванные припадками гнева у ребенка, стремление баловать его, разочарование или чувство вины. Часто бывает, что после этого мать становится более восприимчивой к советам и участию специалиста. Музыкальная атмосфера помогает матери так же, как и ребенку, раскрыться.

Так произошло с мамой одного ребенка с серьезными нарушениями, когда она увидела на занятии его счастливое лицо и обнаружила, что он более управляем, чем дома. На третьем занятии она сказала терапевту: «Видел бы его здесь отец!» Наблюдая за тем, как терапевт спокойно и терпеливо общается с ее сыном, она многому научилась. Спустя некоторое время она уверилась в том, что музыка поразительно влияет на сына, так что он стал почти что «хорошим мальчиком». В действительности же мать

просто начала принимать его таким, какой он есть, внимательнее и теснее общаться с ним, благодаря музыкальным занятиям, подарившим ей множество открытий. На занятиях он танцевал или играл на пластинчатых колокольчиках с терапевтом, теперь же он, при полном одобрении родителей, танцевал и дома – с маленькой сестрой, а вместе с мамой играл на пластинчатых колокольчиках.

Если, как это нередко бывает на занятиях музыкальной терапии, ребенок раскидывает по комнате предметы, то мать, присутствующая на занятии, скорее всего, сама начнет поднимать их с пола, хотя терапевт просил ребенка собрать их. Обычно на такое требование ребенок отвечает агрессивными манипуляциями – ситуация, в домашнем кругу хорошо известная. Постепенно мать начинает понимать, что вмешиваться и поднимать вещи ей не следует, если она, подобно терапевту, не допускает попыток манипулировать собой.

Иногда бывает, что ребенок с аутизмом рождается у родителей с высоким уровнем интеллекта. Еще до рождения сына или дочери родители создают для себя его (ее) образ – ребенка, восприимчивого к окружающей его культурной атмосфере, наследника их интеллектуальных занятий. Однако их надежды на то, что они дадут сыну или дочери выдающееся образование, рушатся, хотя мать с отцом могут и не отвергать своего ребенка.

Вот случай с одной женщиной—решительным, образованным и музыкальным человеком. Она мечтала открыть своему ребенку мир культуры, к которому принадлежала сама. Ее сын, шести лет, первый в семье, страдал аутизмом, был пассивным и замкнутым. Когда было решено, что ему нужно заниматься музыкой, мы дали матери возможность, о которой она так мечтала, а именно: самой заниматься интеллектуальным и эмоциональным развитием сына.

Мальчик хорошо откликался на музыку, несмотря на свою пассивность и негативизм. Однако семья жила слишком далеко от Лондона и не могла часто привозить маленького ребенка на занятия, а музыкального терапевта в то время в их районе не было. Мы сошлись на том, что приезжать к терапевту вместе с сыном мама будет лишь время от времени, но регулярно будет ездить к нему одна, с тем чтобы получать советы и инструкции для домашних занятий с сыном и еженедельно рассказывать терапевту, как продвигаются дела.

Такой подход, конечно, нельзя назвать музыкальной терапией, но при профессиональной поддержке, он оказался вполне удовлетворительной заменой терапии. Он помог матери, страдающей психологически, наладить

музыкальные и личные взаимоотношения со своим сыном. Мальчик смог кое-чему научиться в музыке, что помогло ему, когда он позже пошел в школу ESN.^[41]

Поначалу мать пыталась построить занятия с сыном именно на обучении, но потом обнаружила, что музыка значит для ребенка с аутизмом нечто иное, чем для других людей. Мать была для мальчика проводником в мир музыки, и это благотворно повлияло на его поведение по отношению к ней. Он ходил за матерью по всему дому и просил «музыку». Она заметила, что припадки с криками и воплями случаются у сына все реже и что он начал проявлять независимость.

Также мальчик в какой-то мере научился петь, играть на пластинчатых колокольчиках и барабанах, усвоил некоторые элементарные законы музыки настолько, насколько это было в его силах. Мать была удовлетворена и обрадована. Она играла ему только то, что любила сама, а именно произведения XVIII века. Эмоциональной романтической музыки она избегала. Мне пришла в голову мысль, что мы могли бы поэкспериментировать и дать ему послушать красочную, вызывающую к чувствам плавную музыку. Начали с «Влтавы» композитора Сметаны. Результаты оказались поразительные и обнаружились немедленно. Мать записала:

«Это самое волнующее зрелище – наблюдать, как страстно он увлечен ею. Стоит ему только услышать первые ноты – он тут же бросает любое занятие и замирает, сидит абсолютно неподвижно, погружаясь в ее звуки. Это уже стало самой любимой его музыкой».

Вокруг мальчика многое менялось. Мама очень хотела еще одного ребенка, и теперь она была беременна, полна надежд и тревог. Хотя мальчик выглядел спокойным, она отметила резкую перемену в его реакциях на музыку Сметаны, объяснения которой не находилось. Несколько недель спустя мать записала:

«Похоже, его очень тревожит та часть, где река с шумом прорывается через пороги. Он часто прячет голову в моих коленях или затыкает пальцами уши и успокаивается только тогда, когда музыка становится тише».

И еще одна запись:

«Я больше не могу слушать с ним Сметану. Его пугает не только крещендо, но и главная тема, он затыкает уши и прячет лицо в моих коленях».

Даже если бы можно было провести аналитическое исследование такой реакции мальчика, то и в этом случае выбранный подход нельзя было бы назвать музыкальной терапией. Однако основанные на обучении совместные занятия помогли матери различными музыкальными средствами построить уникальные взаимоотношения со своим сыном. Мать сожалела о том, что в их районе нет музыкальных терапевтов. Тем не менее музыкальные навыки позволили мальчику, к всеобщему удовольствию, участвовать в семейном музицировании. Позднее он был направлен в специализированную школу-интернат. Сама мама тоже многому научилась. Она нашла в музыке ни с чем не сравнимое средство общения со своим сыном, но не только. Этот опыт подвиг ее на более глубокое изучение музыки, которая позднее стала для нее источником силы и вдохновения в нелегкой жизни.

Эти крохотные музыкальные успехи ребенка с аутизмом лучше измерять не результатами, а тем, затрагивает ли музыка ребенка, получает ли он удовлетворение или нет. Для мамы ребенка с аутизмом настал великий день, когда на родительском собрании она гордо объявила, что «Джон может играть на пианино и читать ноты». Эта «игра» – мелодия из пяти нот – результат двухлетней работы, но достигнутое нельзя мерить стандартной мерой. Даже если родители не увлекаются музыкой и лично не вовлечены в процесс, они все равно могут оценить роль музыки для их ребенка, взяв в качестве «шкалы» удовольствие, которое испытывает их ребенок, и благотворные перемены в его поведении. Если родители музыкальны и не впадают в отчаяние из-за отсутствия блестящих результатов, то они способны осознать ценность музыки для своего сына или дочери. Именно об этом сказал отец Памелы:

«Музыкальная терапия, которую моя дочь с аутизмом проходила у мисс Джульетты Алвин, как мне представляется, была сначала контролируемой стимуляцией, а затем средством дать выход чувствам, до той поры скрытым. Тем самым она развивала интеллект и провоцировала реакции, которые позволили терапевту предлагать более сложные задачи для выполнения и понимания ребенку, который до этого момента делал все ниже своего возможного уровня. И еще не стоит

забывать самое главное: ребенку все это очень нравилось».

НОВОЕ ИСПЫТАНИЕ^[42]

В сентябре 1984 года я затеяла предприятие, предъявившее новые требования к моему профессиональному уровню (как терапевта). До этого времени мой опыт работы с аутичными детьми ограничивался школами при больницах, где учились ребята, имевшие в дополнение к аутизму серьезные проблемы с усвоением знаний. Это потребовало более бихевиористского подхода, с акцентом на коррекцию проявлений самоагрессии. Мне пришлось изменить цели и задачи работы, например определить, что музыкальная терапия может быть эффективной при состояниях, когда ребенок бьется обо что-нибудь головой (снижать частоту появления такого состояния), однако выражение чувств и эмоциональный отклик оставались в центре терапевтической работы.

Джульетта Алвин работала в Центре по оказанию помощи детям с аутизмом города Чиннор три года, и как дети, так и сотрудники Центра испытали на себе ее огромное влияние (как музыканта и личности). Когда у меня появилась возможность что-то изменить в школах, которые я посещала регулярно, я получила любезное приглашение продолжить терапевтическую работу, оцененную положительно. Этот Центр стал известным как внутри страны, так и за рубежом. Туда стекается множество посетителей, привлеченных его философией и методами работы. Помимо образовательных программ, он предоставляет детям доступ к различным видам терапии, это терапия Уолдона, холдинг-терапия, музыкальная терапия, психодрама и, при необходимости, психотерапия.

Центр имеет три базы: Чиннор (начальная школа), Тейм (средняя школа) и Оксфорд (начальная, промежуточная и средняя школа).^[43] Все они работают в рамках общеобразовательных школ, так что, когда это становится возможным, дети могут быть включены в обычные классы по программе интеграции, при наличии соответствующей поддержки. Сила Центра – в его философии сосуществования обучения и терапии. Это новая идея, и, вероятно, у кого-то она вызовет возражения. К тому же она прагматична, являясь скорее психодинамически, нежели поведенчески ориентированной.^[44] Все, что может работать для отдельного ребенка, испытывается, тестируется и оценивается. Жизненно важный момент – это участие родителей, для них двери всегда открыты, они могут прийти и обсудить вопросы, касающиеся обучения, воспитания ребенка, а также

семейные проблемы. Педагогов и помощников готовят для работы на дому. Персонал придерживается такого подхода к детям, когда насильственное вмешательство сведено к минимуму, благодаря чему уровень тревожности у ребенка чрезмерно не повышается.

Все сотрудники Центра хорошо подготовлены для решения проблем конкретного ребенка. От сотрудников требуется, чтобы они умели приспосабливаться к ситуации, исповедовали творческий подход, были спокойны, проявляя при этом решительность и твердость в общении с детьми с самыми разными аутистическими чертами, от аутизма умеренной степени до тяжелой. Однако у этих детей проблемы с обучением, как правило, не столь серьезны и мучительны, как у тех, с которыми я работала в школе при клинике.

Проработав некоторое время в Центре, я присоединилась к работе над исследовательским проектом, в котором участвовали и мамы, и дети. Доктор Джон Ричер, ведущий клинический психолог отделения педиатрии Клиники Джона Рэдклифа в Оксфорде, пригласил меня провести лекцию с показом видеоматериалов для группы специалистов. С детьми, о которых шла речь, он был знаком, поскольку консультирует Центр. Его комментарий меня поразил. Он отметил несколько прекрасных примеров коммуникации между мной и каждым из детей. И жаль, сказал он, что этот дуэт не превратился в трио так, чтобы мама могла соучаствовать в такой особого рода коммуникации. Подобная мысль приходила и мне в голову, особенно в связи с моими новыми интересами в области семейной терапии. Но я отвергла ее, сочтя, что реализовать ее в учреждении системы образования невозможно, поскольку я подчинялась отделу образования, а не медицины. Однако обстоятельства распорядились иначе. Психолог Пьеретта Мюллер, с которой я была знакома по предыдущей работе, где она выступала наблюдателем, сильно заинтересовалась проектом, и после консультации со специалистами, включая доктора Ричера, и родителями, было решено начать реализацию проекта. Миссис Мюллер могла использовать данные исследования для докторской диссертации. Реализация проекта началась в сентябре 1986 года и закончилась в июне 1987 года.

Выбирая детей для участия в исследовании, мы должны были убедиться, что они удовлетворяют четырем главным критериям, отмеченным Майклом Руттером в его определении детского аутизма: 1) аутизм проявился у ребенка в возрасте до 30 месяцев; 2) наблюдаются нарушения социального развития; 3) имеются задержка и искажение речевого развития; 4) у ребенка возникают поведенческие стереотипы, например он крутит в руках предметы или хлопает в ладоши, находясь

перед источником света. А также упорно сопротивляется переменам в привычном распорядке.

Наши ребята, подходившие под это определение, имели умеренную и тяжелую степени аутизма. Мой опыт работы с детьми с тяжелым аутизмом показал, что этологический подход (наблюдение за поведением ребенка) крайне полезен. Это убедительно подтверждено и Тинбергеном, и, позднее, Джоном Ричером. Особенно меня заинтересовала концепция поведения «приближение/ отдаление» у ребенка с аутизмом. Можно явно видеть, как ребенок избегает социального взаимодействия. Например, отворачивается, если к нему обращаются, или смотрит, скорее, сквозь человека, пытающегося установить контакт, а не на него. При навязчивых попытках сближения ребенок просто уходит. Когда такой ребенок находится в состоянии конфликта, то в поведении, отражающем этот конфликт, можно увидеть движение к человеку или предмету и следующее за этим отдаление от него.

Я это замечала несколько раз, когда в комнате появлялся новый инструмент. При этом важно, чтобы у ребенка было достаточно свободы в пространстве, чтобы он мог обнаружить предмет в своем собственном темпе. Нередко я наблюдала, что ребенок действовал по этой схеме «приближения/отдаления» до тех пор, пока не убеждался, что прикосновение к инструменту и эпизодическая игра на нем не таят в себе опасности. Количественное исследование этого аспекта представляло интерес для миссис Мюллер как одно из составляющих ее анализа проекта.

Она решила свести вместе четыре гипотезы, требовавшие исследования:

1. Музыкальная терапия оказывает определенное положительное влияние на детей с аутизмом.
2. Это влияние будет распространяться на повседневную жизнь.
3. Распространению этого влияния на повседневную жизнь будет способствовать участие матери.
4. Восприятие матерью своего ребенка и ее отношение к нему станут более позитивными, что, в свою очередь, поможет наладить коммуникацию через звуки и музыку, коммуникацию, начинающуюся на том уровне, который доступен ребенку.

Программу начали с десятью детьми, разделенными на две группы, а закончили исследование, длившееся от двадцати до двадцати двух занятий, девять детей. Число занятий (20) было оговорено заранее, но там, где требовалось особое вмешательство, их количество увеличили до двадцати

двух. Было два основных блока по десять занятий, соответствовавших первым двум четвертям учебного года. Занятия музыкальной терапией проходили раз в неделю, каждое терапевтическое занятие длилось около 20–25 минут. Первые десять недель на занятиях группы 1, в отличие от группы 2, мамы не присутствовали. В начале второго блока занятий эти две группы «поменялись»: мамы детей из группы 2 ходить перестали, а из группы 1, наоборот, начали посещать занятия.

Мы работали на дому, что позволяло обеспечить подходящие условия, так чтобы и мать и ребенок чувствовали себя комфортно в знакомой обстановке. Все занятия записывались на видеопленку.

Так как миссис Мюллер интересовал пролонгированный эффект, имеющий место до и после терапии, мы просили мам побыть со своими детьми по пятнадцать минут до и после занятия. В течение этого времени они могли рисовать, складывать пазлы, строить из кубиков или лего, играть в разные игры или рассказывать истории. Пока ребенок находился в комнате, было неважно, был ли он всегда активен или нет.

В начале, в середине и по окончании проекта родители заполняли набор анкет. Анкеты включали вопросы о том, какое определение они дали бы музыкальной терапии и чего ждали от нее для своих детей. Нас один или два раза спрашивали, почему в проекте участвуют именно матери, а не отцы. Это объяснялось сугубо практическими соображениями. Мы не имели возможности привлекать отцов, которые все дни заняты на работе, ведь сами мы могли работать только днем. Сотрудничество двух школ, Центра и школы при клинике (ныне ликвидированной) весьма помогало нам, а мы, в свою очередь, старались не сильно нарушать расписание ребенка. Занятия проходили по утрам, в начале школьного дня, во время обеденного перерыва и после школы.

До этого времени я не имела опыта «двойных» взаимоотношений: одни между мной, матерью и ребенком, другие – между мной и психологом-исследователем, которая всегда присутствовала на занятии в качестве видеооператора. Впервые придя домой к ребенку, и я, и миссис Мюллер чувствовали себя неуверенно. Мы еще только должны были стать там «своими». Чтобы взаимоотношения приносили пользу, нам пришлось завоевывать доверие и уважение. Уже по одной этой причине участие в таком проекте было очень ценно. Здесь, в отличие от школ, где я работала раньше, я была на чужой территории, поэтому не могла «с налету» критиковать и судить о чем бы то ни было – искушение, которому легко поддается специалист, не имеющий практического знания домашних обстоятельств. Мне пришлось изучать динамику отношений, с которой

сталкиваешься в каждой семье, и приспосабливаться к ней.

Исследователь и терапевт должны учитывать по возможности цели друг друга. Цели терапевта—активно участвовать в происходящем, четко формулировать свои задачи, обеспечивать обратную связь и при необходимости советовать, уметь приспосабливаться, учитывать потребности ребенка и матери. Исследователь же ведет себя нейтрально, придерживается заведенного распорядка, избегает перемен и старается вести себя ненавязчиво. Наше партнерство оказалось удачным, и я чувствовала молчаливую поддержку, если в ней нуждалась, и внимательного слушателя рядом.

У меня имелись некоторые опасения по поводу взаимоотношений ребенок—мать—терапевт. Насколько я знала, активное, по возможности, участие мам в музыкальной терапии и перевод их в статус партнера-терапевта не практиковались в ситуации, когда проводится постоянное наблюдение исследователем. Меня волновало то, как я могу вовлечь в занятия мать. Насколько директивной я должна быть, чтобы не помешать естественному общению матери с ребенком, и как справляться с теми ее реакциями, которые, на мой взгляд, мешают ребенку, ограничивая его? Я хотела, чтобы мать чувствовала себя комфортно (насколько это возможно) в музыкальной среде, где она могла стусеваться из-за отсутствия у нее хоть какой-то музыкальной подготовки. Мне следовало быть внимательной, чтобы не подорвать ее уверенности в себе. С детьми было проще. Я привыкла работать с ними, а несколько ребят из группы, занятой в проекте, ходили ранее на мои индивидуальные терапевтические занятия в школах, где они учились.

Детям, уже проходившим музыкальную терапию, пришлось приспосабливаться к иному подходу из-за участия в занятиях их мам. Им пришлось учиться музицировать вместе с мамами и со мной. Фортепьяно – моего излюбленного помощника в музыкальных импровизациях ребенка – использовать не было возможности. Оно имелось только в двух домах, и я решила заменить его гитарой. Также мы играли на большой тарелке на подставке, бонгосе,^[45] который тоже можно было поместить на подставку, альтовом ксилофоне, гlockenшпиле-сопрано и наборе небольших (их держат в руках) ударных инструментов без настройки.

Проект начался, и я предчувствовала, что степень участия матерей будет зависеть от их уверенности в себе и готовности к содействию. Я начала понимать, насколько они уязвимы и сколь велика их тревога по поводу своей семьи. Матери, как и их дети, нуждались в терапии, и нередко я сожалела, что не могу пригласить ту или иную мать самую пройти курс

занятий. Становилось очевидно, что некоторые матери сдерживают свои чувства в угоду чувствам детей. Им было трудно принять музыкальный «вызов» своего ребенка и соответствовать заданной им динамике, например играть очень громко. Негромкий, успокоительный ответ нередко производил эффект, противоположный ожидаемому.

К началу второго блока занятий восемь матерей, занятых в проекте (у одной из них было два сына с похожими нарушениями), уже можно было разделить на три основные группы:

1. Те, кто легко общался со своим ребенком, – с помощью звуков и музыки в качестве посредника общения.

2. Те, кто испытывал трудности во взаимоотношениях с ребенком, как в приведенном выше примере. Каждая из этих женщин нуждалась в том, чтобы ей помогли обрести уверенность и позволили выразить свои настоящие чувства, создали бы клиническую ситуацию, где она смогла бы выпустить наружу гнев и отчаяние, вызванные необходимостью справляться с ребенком, неспособным общаться так, как это делают обычные дети.

3. Те, кто (по разным причинам, и самая распространенная – это крайняя тревожность) был слишком навязчивым и сверх меры заботился о том, чтобы ребенок активно участвовал всегда и во всем. Естественно, что у детей просто не было ни времени, ни пространства для собственной активности.

Матерям из второй группы удалось через некоторое время утвердиться, укрепить уверенность в своих силах. Мама из третьей группы представляли более серьезный случай. Здесь требовалось прямое вмешательство. Супервизоры, исследователь и я решили давать им три простых указания перед началом каждого занятия:

1. Избегать зрительного контакта с ребенком.

2. Не прикасаться к ребенку до тех пор, пока он сам не подойдет.

3. Не пытаться физически принуждать ребенка к активности, несмотря на то, что он не всегда участвует в происходящем.

Эти мамы были людьми разумными. Они смогли понять наши инструкции на сознательном уровне, но (в силу глубокой эмоциональной вовлеченности) с большим трудом им следовало. Дилемма заключалась в том, что программа подходила к концу, а я чувствовала, что не могу подрывать их уверенность в себе в столь деликатной ситуации. К тому же они смущались соседства всевидящего ока видеокамеры. Я решила, учитывая недостаток времени и необходимость проведения исследования, что здесь мало чем можешь. К счастью, одна из мам захотела продолжить

терапию со своим сыном и после завершения проекта; у нее было время осознать и разобраться в собственных чувствах и реакциях на терапевтических занятиях, и, таким образом, проблема решилась положительно.

Краткосрочность программы не позволила в большинстве случаев увидеть реальные позитивные результаты. Говорю это независимо от того, какие именно результаты исследования (которое до сих пор анализируется) будут получены. При тяжелой форме аутизма, описывая достижения, время следует измерять, скорее, годами, а не месяцами.

Три мамы желали продолжать домашние занятия со своими детьми. Тщательное планирование школьного расписания позволяло это сделать, поскольку, когда программа закончилась, я вернулась к работе в школах.

Вне рамок исследования и при отсутствии видеокамеры и мать, и ребенок, и я почувствовали себя свободнее и получили во владение большее пространство как физически, так и психологически. Мы ощутили, что терапевтический процесс расширяется и приносит свои плоды. Тем не менее и во время исследования нам с некоторыми мамами удалось наладить крепкие взаимоотношения. Занимаясь вместе, общаясь и пытаясь понять друг друга, мы многое приобрели.

ИССЛЕДОВАНИЕ: СЛУЧАЙ ПЕРВЫЙ

Энн и Сара

Ранние годы

Сара—старшая дочь Энн и Марка. Роды сопровождалась хирургическим вмешательством, но беременность прошла без осложнений. Однако Энн забрали в клинику за неделю до родов, подозревая у нее диабет. Хотя тесты были отрицательными, врачи решили простимулировать ее за день до предполагаемой даты рождения ребенка. Роды длились долго, Энн очень устала, но, зная, что иногда они длятся и дольше, ни о чем не беспокоилась. Она ничего не подозревала до тех пор, пока Саре не исполнилось восемь месяцев. Девочка родилась с косоглазием, и когда Энн обратилась к врачу, тот направил ее к педиатру. Беспокойство врача вызвало не столько косоглазие (им можно было заняться позднее), а отставание в общем развитии. Врач просил их прийти через три месяца.

Энн и Марка потрясло это сообщение. Они были уверены, что их дочь – обычный ребенок, так как выглядела она довольной, не капризничала, с веселым видом лежала на животе и глядела на свои руки. Косоглазие девочки мешало родителям понять, смотрит ли она на них или куда-то еще. Оглядываясь назад, Энн чувствовала, что ее неопытность в общении с маленькими детьми была причиной плохой осведомленности об этапах нормального развития ребенка. Хотя в своей семье Энн была самой старшей из четырех детей, она не помнила, какими были ее братья и сестра в раннем возрасте. Когда родители вновь пришли к педиатру, он просто констатировал факт, что с развитием Сары что-то неладно, однако ни диагноза, ни прогнозов объявить не мог.

Семья посещала педиатра с интервалом в шесть месяцев. Сару направили в офтальмологическую клинику, ей также дважды под общим наркозом проверяли слух. Возникло подозрение, что у девочки тяжелое нарушение слуха. Энн и Марк не соглашались. Они знали, что дочь может слышать, но селективно относится к тому, что слышит. Сару интересовали только те звуки, которые имели для нее особое значение или притягательность.

Наступил долгий и мрачный период, когда Энн и Марку пришлось мириться с мыслью, что их желанный ребенок имеет какие-то проблемы. Энн и сама прожила детство с чувством собственной неполноценности—из-за плохой успеваемости в школе и неудач, однако поступила в колледж и

получила диплом педагога. Ей казалось, что Сара словно повторяет ее собственное, полное неудач детство, от которого у Энн остался в душе горький осадок. Энн чувствовала, что она проецирует на дочь свои неадекватности и полна агрессивных чувств по отношению к ней.

Энн плохо справлялась с воспитанием Сары. Дочь ни на что не реагировала, а, начав ходить, день напролет бродила от одного мебельного ящика к другому и вытряхивала их содержимое. Пришлось ради безопасности повесить замки. Энн дошла до той точки отчаяния, что уже была готова (как она сказала медработнику, наблюдающему семью) убить своего ребенка. Бабушки и дедушки со стороны как отца, так и матери жили далеко и поэтому не могли реально помогать. Энн понимала, что им тоже приходится привыкать к тому, что их внучка не вполне обычный ребенок. Никто не мог сказать Энн и Марку, в чем же, собственно, дело. Марку тоже было трудно общаться с дочерью. Хотя в целом он, казалось, поначалу справлялся с ситуацией лучше Энн, однако пошел по пути отстранения – физического и эмоционального. Он был честолюбив и много работал. Для него было легко с головой уйти в работу, раствориться в ней как в деловой жизни, так и в домашней.

В возрасте 2,5–3 лет Сару, по совету друга семьи (медика), направили к психологу. Психолог дал положительное заключение и посоветовал не беспокоиться. Но Энн находилась в глубокой депрессии. Все сверстники Сары живо болтали и учились играть. Сара же не делала ни того, ни другого. Когда Саре было два с половиной года, родилась Луиза, ее сестра. В конце концов медработник подыскал для Сары детский сад, оказавшийся равноценной заменой специальной игровой группе для детей с трудностями в обучении. Впервые Сару приняли такой, какая она есть, в то время как в местном деревенском садике она выделялась на фоне сверстников своей неадекватностью.

Переехав в другой район, семья нашла для Сары специальную игровую группу. Приближался ее пятый день рождения, когда она уже должна была пойти в школу, и на занятия группы пришел психолог. У него сложилось положительное впечатление, однако он был не вправе поставить диагноз. Психолог порекомендовал отдать девочку в особый детский сад, где был социальный работник. Там Сара начала делать ощутимые успехи. У нее улучшилась речь, и девочка могла заниматься с речевым терапевтом. Также она стала общаться с окружающими и училась играть.

В возрасте шести лет Сара, при содействии психолога, перешла из детского сада в местную специальную школу, где в течение первых двух недель за ней внимательно наблюдал директор школы. Он пригласил Энн и

Марка на беседу, обеспокоенный тем, что эта школа для Сары не подходит. Со своей стороны, он навел справки и решил, что нашел выход лучше – Центр в Чинноре. Родители приехали в Центр, где их направили в Оксфорд, к доктору Джону Ричеру. Впервые они обсуждали свои проблемы с человеком, который прекрасно понимал, о чем идет речь. Он уже сталкивался с поведением, подобным тому, как вела себя Сара, и впервые в своей жизни родители получили полезные практические советы, как с ней взаимодействовать. Центр мог предложить то, в чем девочка нуждалась, – определение, чем ей можно помочь, и оказание этой помощи, а также возможность общаться и учиться в обычной группе, если она будет готова к этому. Энн могла встречаться здесь с мамами, которые испытывали похожие трудности (у их детей был аутизм).

Поскольку семья жила не в Оксфордшире,^[46] им пришлось ждать, пока местные чиновники из отдела образования разрешат послать Сару в специальную школу, расположенную за пределами их графства. Разрешение было получено, и в возрасте шести с половиной лет Сара начала учиться в Чинноре. Ее успехи становились все стабильнее благодаря той помощи, которую она получала в Центре. Сначала она просто просила то, что хотела, затем научилась поддерживать разговор. Девочка стала постепенно осознавать себя и уже понимала, что у нее есть проблемы, и временами впадала в глубокое уныние. Она поняла, что иметь друзей, – это нормально, и ей не терпелось с кем-нибудь подружиться. Однако Сара плохо представляла, как общаться со сверстниками, заводить друзей и дружить. Эти проблемы у девочки остались и по сей день.

В 1984 году, когда Саре исполнилось восемь лет, ее направили ко мне для индивидуальных занятий музыкальной терапией. Девочка любила музыку и, лишь заслышав ее (будь то в школе, в Центре, на школьной встрече или концерте), тут же погружалась в звуки. Но не это было главной причиной для направления ее на музыкальную терапию. Основная причина заключалась в характере ее коммуникативных нарушений: если бы ей удалось наладить взаимоотношения с помощью музыки, то это могло бы распространиться и на другие области. Девочка нуждалась также в средстве, через которое она могла бы выразить себя, не испытывая при этом трудностей с пониманием языка. При первой встрече уровень понимания Сары, благодаря сравнительно развитой способности читать и говорить, казался несколько более высоким, нежели это было на самом деле. Ответы девочки частично были просто заучены, и сама она не всегда их понимала. В то же самое время иногда у Сары случались такие всплески понимания, что они могли привести в замешательство тех, кто ее хорошо

знал.

Музыкальная терапия

На первом терапевтическом занятии Сара—хорошенькая девочка, голубоглазая, с каштановыми волосами – вела себя очень тихо. Она не была готова болтать со мной. Однако с помощью музыкальных инструментов мы сошлись чуть ближе. Сара ощущала разницу между громкими и тихими звуками и интуитивно чувствовала структуру музыки, длительность фраз. Занятия шли, и стеснительность девочки рассеивалась, раскрывая весьма сильную личность, которая упрямо выбирала свой собственный путь, искусно манипулируя взрослыми, чтобы этого добиться. Ей нравилось играть по очереди, и она могла подхватить и развить любой музыкальный намек, брошенный мною. Окончательно избавившись от стеснительности, Сара начала спонтанно петь очень правильно интонированным голосом, и ей нравились наши речета-тивы-импровизации.

Она обладала прекрасным чувством ритма, и когда играла на ударных инструментах без настройки, например бонгосе, то на поверхность выплывали некоторые ее внутренние конфликты. Иногда Сара просила, чтобы мы играли тихо, в медленном темпе, но выдерживала такую музыку недолго, после чего могла или вступить быстрым аччелерандо, или внезапно разразиться мощной, бешеной барабанной дробью. Лицо ее принимало выражение, подходящее лишь под одно определение – испуганное ликование. Эти сдерживаемые внутри чувства следовало направить в верное русло. Музыкальная терапия была одним из способов сделать это, но со временем я приходила к выводу, что этот способ не должен быть единственным. Еженедельных занятий с ней было явно недостаточно.

В течение следующего года в Центре организовали групповые занятия холдинг-терапией, с наблюдением и поддержкой. В эту группу попали Сара и Энн. Данная форма терапии предписывает матери (или отцу) непосредственно пресекать попытки ребенка уйти от контакта. Она включает крайне плотный телесный контакт в положении лицом друг к другу, предоставляя возможность родителю и ребенку наладить эмоциональный контакт в условиях поддерживающей среды. В такой ситуации замкнутость ребенка может смениться яростью, раздражением, за которым может последовать разрядка, когда ребенок успокаивается и приникает к матери.

По окончании проекта я выступила в роли помощника Сары и Энн на занятиях холдинг-терапией. Это позволило мне наблюдать за происходящим и, что еще важнее, обогатило и расширило мои взаимоотношения с Энн и Сарой. Холдинг-терапия помогла им, однако и ее было еще недостаточно.

Когда началось исследование, связанное с музыкальной терапией, Энн и Сара попали в ту группу, которую в течение первого блока занятий посещают и мать, и ребенок. Энн проявила себя заинтересованным участником, так как понимала, насколько музыка важна для ее дочери. Сара имела преимущества, поскольку уже два года проходила музыкальную терапию. Она была знакома с формой занятий и не могла взять в толк, почему маме приходится учиться использовать музыку так, как раньше она этого не делала, а именно спонтанно импровизируя. Несмотря на эпизодическую критику Сары, Энн, занимаясь, развивала свои навыки обращения с мелодическими инструментами. Она легко управлялась с барабанами, тарелкой или бубном (в основном для ритмической поддержки) и любила петь.

Со временем Сара все очевиднее пыталась манипулировать Энн и, в меньшей степени, мной. Главное испытание выпало на пятом занятии. Энн нездоровилось от предменструального напряжения и простуды. Сара, заметив, что мама не совсем в форме, решила занять место лидера в нашем трио. Девочка была почти в маниакальном состоянии, она была очень беспокойной, из-за чего ей было трудно управлять своими движениями, когда мы сидели на полу во время музицирования. До игры мы разговаривали об имитации, или «подражании» (более понятное слово для Сары). Она зациклилась на этой теме и настаивала на том, чтобы в течение занятия мы подражали всем ее действиям. Я постаралась четко объяснить, что мы будем подражать, только если захотим. А так мы будем играть и петь, как решили раньше. Может быть, ей даже понравится подражать нам. Но Сара предпочла отказаться.

Это занятие началось с долгих приветствий: «Привет!», «Всем привет!», «Как у тебя сегодня дела?» Сара выбрала гlockеншпиль, Энн – альтовый ксилофон (эти инструменты стояли рядом). Они были настроены в пентатонике: до, ре, фа, соль, ля. Я спела и сыграла на Сарином гlockеншпиле коротенький мотивчик на слова «Всем привет», девочка наблюдала за мной и тут же скопировала и пение, и игру. Энн повторила на ксилофоне. Мелодия захватила Сару, и девочка играла ее с некоторыми передышками все занятие. Эта вступительная звуковая последовательность сильно помогла музыкальному общению между нами троими. Я

продолжила, стала петь импровизированными фразами о погоде (на улице шел дождь). Энн аккомпанировала мне, играя мягкое нисходящее и восходящее глиссандо на ксилофоне. Сара выступала контрастом – быстро отбивала мой ритм на гlockenspielе, прежде чем симитировать глиссандо Энн. Для мамы с дочкой это были мгновенья единения через музыку.

Занятие шло, и Сара стала предъявлять (словесно и музыкально) свои требования. Она хотела, чтобы мы просто копировали ее и только. Я была готова к компромиссу, но если не соглашалась с Сарой, то музыкальными средствами явно выражала протест. Энн действия Сары показались столь назойливыми, что она попыталась «уйти в себя», тихо наигрывая мелодию, которую она играла в начале занятия. Временами Сара начинала агрессивно тыкать своей палочкой в сторону маминого лица, на что Энн предпочитала никак не реагировать. Я возвращала девочку к инструментам, с помощью которых она могла выразить свои переживания, вызванные нашей размолвкой.

Заключительная часть занятия, полностью посвященная импровизациям, включала совместное музицирование и обмен инструментами, если нам того хотелось. В партии Сары все чаще и яснее проступали музыкальные «взрывы», с неистовым ритмом и резкой динамикой. Я пододвинула барабаны ближе к Энн, с тем чтобы она, играя на них, могла сильнее влиять на импровизации. Думаю, Сара осознала, что мы не всегда готовы удовлетворять ее требования, поэтому придумала другую уловку: словами указывала нам, когда останавливаться и начинать снова. Мы с Энн молча согласились подчиниться. Далее последовали энергичные, размашистые, ритмичные фразы. Завершилась эта импровизация громкой совместной кульминацией и затем короткой паузой.

Я запела: «Расставаться нам пора». Сара прервала меня, пропев: «Это песенка прощальная», выместив свое раздражение на бубне и тамбурине, лежавших по обе стороны от нее на полу. Я пропела: «До свидания, Энн». Сара вступила с громким «Пока, бум!», снова делая вид, что сейчас стукнет маму палочкой. Я продолжала. Сара взглянула на меня и объявила, что я должна повторить за ней. Я спела: «Зачем?». «Потому что я так хочу», – пропела она в ответ. Этот речитатив продолжился моим настоящим предложением попрощаться. Занятие нужно было заканчивать. Сара отплатила тем, что спела и сыграла мотив: «Привет всем!» на гlockenspielе. Энн тихонько аккомпанировала ей на ксилофоне. На двойное «пока» Сара ответила «приветами». Когда я предложила девочке спеть «До свидания» своей маме, она выбила яростную дробь на тамбурине и бубне. Я настаивала, и Сара быстро повернулась к матери, спела: «Пока, бум!» и

ударил ее по щеке...

Она испугалась внезапных маминых слез и торопливо извинилась. Я тихо поинтересовалась, почему она так поступила. Девочка сказала, что и сама не знает, и лицо ее исказилось усмешкой, за которой скрывался страх. Это была неискренняя улыбка: рот растянут, верхняя губа сильно прижата к зубам. Она придвинулась к матери, провела рукой по ее волосам, убирая их со лба, и спросила, не расстроена ли она. Я подсказала Саре, чтобы она обняла маму. Девочка послушалась, зачарованная мамиными слезами, и спросила: «Почему ты так грустишь?» Энн объяснила ей, что она расстроилась не из-за того, что Сара ее ударила, а потому что хотела ударить. Тут я подошла к матери с дочкой со спины и обняла их обеих. Сара предложила обсудить это на завтрашнем занятии холдинг-терапии.

Энн и Сара разговаривали и успокаивались, и было очевидно, что девочка не вполне осознает последствия своих действий. Энн разъяснила, как много раз делала я, что инструменты предназначены для того, чтобы по ним ударяли и выражали свои чувства в игре, людей же бить нельзя. Сара повернулась ко мне и поинтересовалась, серджусь ли я на нее. На Сару я не сердилась, но была возмущена ее поступком. Я повторила, что инструменты здесь для того, чтобы они с мамой могли выразить свои чувства. Если мы сердимся на нее, мы можем показать это с помощью музыки, а не рукоприкладства. Занятие мы закончили, тихо попрощавшись друг с другом.

После этого занятия мне пришлось разбираться уже в своих чувствах. Я чувствовала себя виноватой в том, что не предотвратила такую ситуацию. Возможно, мне следовало быть жестче. Анализ происшедшего и видеозапись занятия наводят на мысль, что, вероятно, это произошло бы в любом случае. Саре нужно было осознать, что мы здесь не для того, чтобы потакать ее желаниям всякий раз, когда она о них объявит. Она не могла все время эгоцентрично нас контролировать. Казалось, единственным способом как-то управляться с происходящим были для Сары ее разрушительные непредсказуемые вспышки физической агрессии. Если она впадала в ярость, ей нужно было дать время, чтобы справиться с собой.

Персонал Центра тоже сталкивался с таким ее поведением. Девочка отчаянно протестовала против окончания занятия, что не редкость в практике музыкальной терапии. Мне пришлось вновь проанализировать проблему, касающуюся степени эмоциональной вовлеченности терапевта в общение с пациентами. Терапевт может понять пациента, лишь будучи готовым разделить (в определенной мере) его раздражение и боль, но вместе с тем отрешаясь от них. Поскольку музыкальный терапевт активно

участвует в музицировании вместе с пациентом, он неминуемо разделяет с ним эмоции, однако при этом он должен уметь отстраняться и анализировать перемены во взаимоотношениях (с сочувствием, но без сентиментальности).

На следующем занятии я предложила, чтобы Энн тоже выразила в музыке свое отношение ко мне и Саре. Она пришла в замешательство и испугалась возможности потерять над собой контроль. Энн нуждалась в сильной поддержке. Постепенно она все же стала увереннее вести свою партию, играя вместе с дочерью, принимала ее вызовы, не отставала ни по темпу, ни по динамике. Такой вспышки агрессии, какая случилась на пятом занятии, больше не повторялось.

Тем не менее мы решили провести два дополнительных занятия в конце второго блока наших встреч, чтобы Энн снова поучаствовала в нашей игре. При необходимости я была готова встретиться с Энн индивидуально после первого дополнительного занятия. Однако этого не понадобилось.

Я решила в начале двадцать первого занятия вести себя строже. Здороваясь сначала с Энн, затем с Сарой, я пела: «Привет!», аккомпанируя себе на бубне и предлагая матери и дочери тоже поиграть на нем, однако сама не выпускала инструмент из рук. Это вызвало смех, особенно когда я быстро «закруглилась» с приветствиями, ускорив темп. Поскольку и мать и дочь были людьми восприимчивыми, такое начало задало настроение на все занятие. В основном мы импровизировали, перемещаясь вокруг инструментов, как кому захочется. Иногда получалось, что двое играли на одном инструменте. Эти передвижения принесли более ощутимые результаты, чем на предыдущих встречах.

Случалось, Сара пыталась прервать нас, заговаривая со мной или с матерью. Обычно мы игнорировали это и продолжали играть. В какой-то момент Сара пожаловалась матери, что терпеть не может мечтать. Энн предложила Саре выразить это в звуках.

Наши отношения стали более равноправными, чем раньше. Сара, которая с великой охотой делала набег на наши инструменты, не возражала, когда мы посягали на ее инструменты. Однако было и исключение, ближе к концу импровизации, когда Энн с Сарой играли на гlockеншпиле, а я начала бить в бубен, лежавший на коленях у девочки. За предыдущие два года мы научились доверять друг другу настолько, что я не боялась вызывать ее на ответную реакцию. Сара взорвалась раздражением и уже готова была меня ударить, но передумала, услышав наш с Энн вопль: «Нет!». После она смирилась с тем, что мы играем на ее инструментах, и даже начала находить удовольствие в том, что раньше так ее тревожило.

Закончили мы все вместе серией быстрых ударов, причем мама с дочкой били в бубен, все еще лежавший у Сары на коленях. Ей было нужно, чтобы последний удар остался за ней, и мы дали ей сделать это.

Я предложила завершить встречу пением хором, если все согласны. Сара пошла за песенником, который привлек ее обложкой. Когда мы его просматривали, девочка узнала песенку «Puff, the Magic Dragon». Мы решили спеть ее под гитару. Девочка пела с нами неохотно, и мы предложили ей спеть соло, если она хочет. Она засомневалась и вступила каким-то странным, словно не своим голосом. Но мы, в конце концов, уговорили ее, и Сара запела естественно, хотя и негромко. Потом я познакомила их с «эхо»: я пою, они вторят мне. Получилось очень удачно, повторяя строки стиха, мать с дочкой все чаще переглядывались. Они улыбались друг другу, а во второй части последнего стиха девочка повернулась к маме, положила руки ей на колени и нежно поцеловала ее.

Настало время прощаться. Я сопровождала свои «До свидания» треньканьем на открытых струнах гитары. Затем передала гитару Саре, чтобы та сыграла и спела перед тем, как передать инструмент Энн. Наконец, я пропела: «Всем пока», на что мать с дочкой ответили в один голос.

Это занятие показало, насколько позитивно разрешаются конфликты Сары, если она готова воспринимать окружающее. Энн воодушевляла возможность делать что-то вместе с дочерью, если та позволяла вовлечь себя в общение и, в какой-то степени, избавлялась от тревоги, правящей ее жизнью и мешающей пускаться на поиск чего-то нового. Поэтому, когда проект закончился, Энн и Сара продлили наши домашние занятия еще на год у себя дома.

В течение этого года я познакомила их с синтезатором, так как девочка предпочитала мелодические инструменты. Она заинтересовалась музыкой как таковой, и объем внимания у нее увеличивался по мере того, как она изучала аккорды и звуки разнообразных тембров. Мы не вмешивались в ее поиски. Я и не пыталась учить Сару, хотя она не единожды выказывала желание познакомиться с фортепьяно. Но ее настроение было слишком непредсказуемо, а объем внимания слишком мал, чтобы девочка могла выдержать более традиционные методы обучения. Она осваивала гораздо больше, играя импровизации, когда приходилось полагаться на свой тонкий слух. Иногда мы с Энн по очереди играли с ней дуэтом, используя синтезатор или задавая ритм. По-прежнему мы то воодушевлялись, то впадали в уныние, однако отношения, нас связывающие, только укреплялись.

Начало следующего учебного года изменило жизнь Сары: она пошла в соседнюю общеобразовательную школу,^[47] где Центр имел свою базу. Домашние занятия пришлось прекратить, но я продолжала встречаться с Сарой индивидуально. Я могла заниматься в одном из классов специального музыкального корпуса, расположенного неподалеку от школы. Здесь стояло фортепьяно, что позволяло расширить границы терапии, поскольку Сара любила этот инструмент, и, учитывая его огромные экспрессивные возможности, мы многого могли достичь в понимании разнообразных чувств. Благодаря музыке, холдинг-терапии, подходу, который исповедовали сотрудники Центра, Сара начала осознавать свои чувства, однако они приводили ее в замешательство и пугали. Девочка часто нуждалась в том, чтобы обговаривать это с нами.

Музыкальные занятия продолжались, обретая новое измерение. Обычно мы играли дуэтом на фортепьяно: я упорядочиваю музыку и поддерживаю басами, а Сара импровизирует, играя отдельные ноты и аккорды. Она рассказывает о том, что ее волнует во время нашей игры. Как правило, это касается страхов; стороннему наблюдателю эти страхи покажутся банальными, но в сознании девочки они реальны и огромны. Поскольку я поддерживала Энн и Сару и на холдинг-терапии, наши взаимоотношения вышли за границы сугубо музыкальных. Сара часто говорила о том, что было на холдинг-терапии. Из-за того, что ей трудно осваивать абстрактные понятия, включая понятие об эмоции, девочка редко говорит о своих переживаниях, не считая тех случаев, когда она испытывает раздражение. Она лучше предложит тему для импровизации, например: какой-нибудь танец, человек, который засыпает или плачет, гром и молния.

Сара взрослеет. Семье и тем, кто работает с девочкой, стало трудно отличать аутистические черты ее характера от того, что обычно называют свойствами переходного возраста. Энн нередко впадает в отчаянье. Марк занят своим бизнесом и Луизой, младшей дочерью, у которой есть своя школьная жизнь и свои друзья. Энн и Сара предоставлены в основном сами себе, и Сара начала заявлять права собственности на мать. Порой поведение девочки переходит всякие границы, и тогда, чтобы помочь, ей уделяется много индивидуального внимания. Мы не знаем, что ждет Сару в будущем, но мы должны быть оптимистами. Как музыкальный терапевт Сары, я знаю, что музыка навсегда останется чем-то важным и значимым в ее жизни.

ИССЛЕДОВАНИЕ: СЛУЧАЙ ВТОРОЙ

Хелен и Мэтью

Ранние годы

Хелен и Саймон поженились в 1980 году. Оба окончили университет, биологи. Они решили не откладывать надолго рождение ребенка, и в октябре 1982 года у них родился Мэтью. Хелен перестала работать, будучи на пятом месяце беременности. На работе она больше шести лет имела дело с пестицидами, но в то время о последствиях не задумывалась. Мать не знает, повлияли ли пестициды на Мэтью. В любом случае, сама Хелен была здорова, а беременность прошла нормально. Роды длились долго, и женщине поставили капельницу с гормональным препаратом, а также дали две дозы обезболивающего петидина. Младенец весил почти четыре килограмма. Мать описывала его как «жизнерадостного малыша» с завидным здоровьем. Не было и намека на какие-то проблемы (позднее Хелен смогла просмотреть историю болезни), да и роды, хоть и долгие, стрессом для малыша не явились.

Сильно уставая, Хелен первые три недели в основном лежала. К счастью, Мэтью оказался спокойным мальчиком: ел хорошо (грудное молоко), быстро перешел на кормление раз в четыре часа и в промежутках между кормлениями почти все время спал. Садиться мальчик научился в пять месяцев. Он улыбался и вел себя спокойно, хотя мог и заплакать, прося еды. Вместе с тем он мало «разговаривал» и удовлетворялся тем, что сидел в коляске или кресле и наблюдал за родителями.

Первые тревожные признаки появились в возрасте пяти месяцев. Поскольку Мэтью был крупным малышом, Хелен начала кормить его твердой пищей с четырех месяцев, например рисовыми хлопьями для маленьких детей с разбавленным коровьим молоком. По совету патронажной сестры мальчик пил компот и ел прочую довольно пресную пищу. Один из пакетиков детской смеси, куда входили помидоры и яйца, в тот же день вызвал у Мэтью сильные колики. Они пошли к врачу, и тот сказал им, что у мальчика инфекция и прописал антибиотики. На несколько недель наступило облегчение, но после шести с половиной месяцев и до десяти Мэтью плохо ел. При любом беспокойстве желудка, будь то голод, еда, езда по тряской дороге или прогулка в коляске, мальчик начинал хныкать, хныканье переходило в визг, бьющие по барабанным перепонкам вскрики, длившиеся от двух до трех минут. Затем мальчик как-то обмякал,

тихо сидел, пока не засыпал.

К десяти месяцам он, случалось, дергался, с посеревшим лицом и устремив неподвижный взгляд куда-то вбок, и оставался таким минуту или больше. При этом, казалось, что он не теряет сознание. Тогда-то Хелен сказали, что у него малые припадки.^[48] Когда Мэтью стал худеть, ей посоветовали пойти в детскую клинику при главной местной больнице. Было высказано предположение, что у него пищевая аллергия и что нужна трехмесячная безмолочная диета, после чего следует крайне постепенно снова вводить в рацион молоко. В течение первых двух недель диеты колики заметно обострились. Затем внезапно прекратились. Мэтью начал есть, обращать внимание на происходящее, дольше не спал и начал прибавлять в весе. По выражению Хелен, между Мэтью и едой завязался «любовный роман».

Он стал ползать в тринадцать месяцев и пошел в шестнадцать. Молоко уже больше не вызывало болезненных симптомов, однако аллергия на яйца сохранялась до двух лет. Физически мальчик развивался быстро, так что мама даже называла сына «ураганчик»: он карабкался куда попало и выделял опасные трюки с неустойчивым равновесием.

Хелен радовалась, что сын здоров, казалось, что под ногами вновь твердая почва. Однако, когда Мэтью исполнилось восемнадцать месяцев, медицинский осмотр, проведенный патронажной сестрой, выявил проблемы. Мэтью протестовал, когда ему пытались проверить слух. Хелен была уверена, что со слухом у сына все в порядке, хотя она заметила, что слышит он избирательно. Мэтью слышал, как готовят пищу, звенит посуда, ездят автомобили, словом все, что ему нравилось. В аудиологической клинике, куда его направили, врачам с большим трудом удавалось заставить его сконцентрироваться, но благодаря терпению персонала мальчик продемонстрировал реакцию на множество разных звуков. Врачи пришли к выводу, что со слухом у Мэтью все в порядке, однако отказ от взаимодействия с его стороны мешал сделать точное заключение. Примерно в это же время у него стали возникать вспышки неконтролируемой ярости. Также Мэтью тащил в рот странные вещи, которые другие дети его возраста уже оставили в покое, – особенно ему нравились мокрицы. Он любил разного рода движение: кататься на качелях, ехать в своей прогулочной коляске, кататься на машине или в тачке.

В возрасте от восемнадцати до двадцати четырех месяцев Мэтью даже не пытался разговаривать. Педиатр, наблюдающий за ним, насторожился. Он чувствовал, что мальчик развивается с задержкой и что за ним надо понаблюдать. Родителей попросили прийти через три месяца, а затем через

шесть. Мэтью определили в игровую группу для малышей, но последствия оказались ужасны: каждый раз у мальчика возникали вспышки ярости. В гостях у сочувствующих друзей семьи он вел себя лучше, но ненавидел физические контакты. Мэтью уже не был прежним милым ребенком.

Хелен и Саймон проконсультировались с психиатром, своим знакомым, который согласился (хотя и не специализировался по нарушениям психического развития), что мальчик отстает в развитии, и посоветовал, если до трех лет улучшений не будет, обратиться за помощью. В этот период в семье родился еще один сын, Ричард. К новому члену семьи Мэтью привыкал очень долго.

Мальчика направили в центр развития детей. Наконец-то семье предложили практическую помощь. Встретить людей со сходными проблемами было для родителей утешением. К семье был прикреплен педагог-консультант, связанный по работе с центром. Хелен почувствовала себя увереннее, поняв, что в каких-то случаях интуитивно она поступала правильно. Педагог-консультант предположил, что у Мэтью могут быть нарушения умственного развития, и предложил семье поддержку в этот мучительный для нее период шока и переживания утраты. Хелен чувствовала себя так, словно она потеряла ребенка, и с благодарностью приняла помощь от человека, сочетавшего в себе прямоту и сочувствие и не избегавшего говорить о проблемах. Они обсудили возможность специального обучения для Мэтью.

Мэтью было два с половиной года, когда ему поставили диагноз – тенденция к аутизму. Слово было найдено, и это принесло Хелен облегчение. Но для нее и Саймона наступило трудное время. По словам Хелен, «тебе требуется несколько месяцев, чтобы привыкнуть к мысли, что твой ребенок будет странным всю жизнь, а не только несколько лет. Не в первый раз со мной случается нечто, что заставляет на мгновение остановиться и воскликнуть: „Почему я?!“, но это бесполезный вопрос, бессмысленный, бес-гшодный».

К этому моменту было проведено полное педагогическое обследование Мэтью. Документы были готовы к отправке в отдел образования уже в июле, но из-за летнего перерыва официальное уведомление об их получении пришло лишь в сентябре. Предполагалась длительная и изматывающая процедура. Хелен и Саймон остались без какой бы то ни было помощи. В августе семья переехала. Крики сына доводили мать до отчаяния. Она поняла, что уже не в силах даже смотреть на него во время припадков, и закрывала Мэтью в его комнате. И снова я цитирую Хелен: «Я помню три ужасных случая, когда я пинала его, –

достаточно сильно, чтобы он пролетел через всю комнату... „Сейчас, – крутилось у меня в голове, – ты начинаешь избивать этого ребенка“. И как кошмарно видеть ребенка, который, даже превращенный в дрожащую кашу, не прекращает орать. Я просто ударила его изо всей силы, а на нем ни синяка. Что, черт побери, делают люди, которые колошматят своих отпрысков так, что те покрываются с головы до ног черными и синими пятнами... Это было ужасно, поскольку я думала: насколько далеко я могу зайти?»

Когда Хелен поделилась своими переживаниями с педагогом-консультантом, он посоветовал безотлагательно и настойчиво обратиться в отдел образования. Хелен умела хорошо излагать свои мысли, и ее доводы действовали. Через неделю из отдела образования пришел ответ, а через три Мэтью пошел в детский сад при местной специальной школе. Это был черный период для семейной жизни Хелен и Саймона. Саймон видел, что делает с женой круглосуточное общение с Мэтью, и сильно негодовал на сына. Он был готов переодевать, мыть и кормить сына, если бы ему пришлось это делать, но даже не пытался наладить с ним общение. У него самого было трудное детство, поэтому нормальная семья и собственный дом значили для Саймона всё. Благодаря школе родители получили передышку и поддержку, в которой мучительно нуждались в то время.

Спустя немного времени клинический психолог, наблюдавший за Мэтью, узнал о нашем исследовании, связанном с музыкальной терапией, и предложил включить в число участников себя и Хелен, так как это могло быть очень полезным для них обоих. Хелен с радостью согласилась. Музыка играла важную роль в жизни семьи, став естественной ее частью. Хелен умела играть на фортепьяно и любила петь. Мэтью с самого детства слышал пение, так как мама поняла, что оно успокаивает сына и помогает расслабиться.

Музыкальная терапия

Мэтью, симпатичный, темноволосый и темноглазый малыш, начал ходить на занятия музыкальной терапией в сентябре 1986 года, в возрасте трех лет и одиннадцати месяцев. Первый блок из десяти занятий мы с ним провели один на один. Я надеялась, что на первых занятиях нам удастся наладить взаимодействие через музыку, что помогло бы укрепить доверие между нами и взаимно наслаждаться общением. Благодаря такому общению в безопасной обстановке мальчик понял бы, как здорово делать

что-нибудь вместе – что-то получать, но и что-то отдавать другому.

На первой встрече Мэтью получил в полное распоряжение дудочку. Я ему подыгрывала. Мы занимались в детской спальне, достаточно просторной, чтобы расположиться там со всем своим снаряжением. Чтобы физически быть с ним на одном уровне, я выбрала в качестве «рабочего места» пол (такой подход мы исповедуем и по сей день). Начала я с того, что открыла футляр с гитарой и провела ладонью по открытым струнам, приглашая Мэтью подойти и посмотреть. Потом пропела его имя, а затем: «Привет, Мэтью!» Мальчик смотрел на меня не двигаясь. Я вынула гитару из футляра и несколько раз сыграла, подпевая: «Привет, Мэтью!», делая паузу между фразами, таким образом давая ему возможность при желании ответить. Мэтью решил подойти ближе и провел пальцами по струнам, сперва мягко, а потом усиливая нажим. Тут я спела: «Бе-е-е, бе-е-е, черная овца» под его треньканье. Когда я положила гитару обратно в футляр, Мэтью следил за моими движениями, приблизив лицо к инструменту.

Я взяла барабаны бонгос и положила их на пол. Мэтью перевернул их и стал крутить гайку, имевшуюся внутри бонгоса. Я вернула инструмент в правильное положение и пальцами легонько побарабанила по нему, а Мэтью убежал и спрятался за шкаф. Я простучала и спела: «Мэтью, где ты?» Мальчик выглянул. Я подняла с пола бубенчики и маракас. Мэтью вышел из своего укрытия и взял бубенчики у меня из рук. Я сымпровизировала: «А у Мэтью бубенчики», аккомпанируя ему на бонгосе. Следующую мою фразу «Мэтью может позвенеть» прервали первые вокальные ответы мальчика: «А йа», чередовавшиеся с «Ой ей». Я сымитировала эти возгласы, превратив их в чуть более длинные музыкальные фразы.

Не выпуская из рук бубенчиков, Мэтью прыгнул на свою кровать. Я продолжала петь, тряся маракасом в такт его прыжкам, и импровизировала, на ходу меняя маракасы на барабан: «Мэтью скачет на кровати». Ответа не последовало. Я подобрала бубенчики, которые он бросил, и потрясла ими высоко над его головой. Мэтью в этот момент лежал. Он потянулся за ними, случайно их задел, и они зазвенели. Я снова вступила аккомпанементом (голосом и барабаном) к прыжкам и этому перезвону. Когда я предложила мальчику маракас, он взял его, однако играть раздумал. Лучше было попрыгать.

Мэтью снова заскакал, а я запела под гитару: «Тебя зовут Мэтью. Мэтью в голубом». Временами мальчик останавливался глянуть, что я делаю. Я протянула гитару ему потренькать, он ответил коротким и резким голосовым звуком. На мое пение не отреагировал. Вытянул ноги, положив

их на гитару, там, где струны. Затем спрятал голову под одеяло. Я запела: «Пора заканчивать». Он поднял бубенчики и уронил их на пол. Я повторила, что пора расставаться и спеть: «До свидания». Мэтью издал короткий плачущий звук. Я спела несколько раз: «До свидания» и – «Пока, гитара», убирая инструмент в футляр. Пока я пела, я перебирала открытые струны гитары, как делала в начале занятия. Потом взяла Мэтью за руку и подвела к футляру, прежде чем закрыть его. Мальчик, как и раньше, приблизив лицо к гитаре, наблюдал, как мягко опускается крышка.

На этом занятии я отчетливо увидела некоторые определяющие моменты. Например, отдельные положительные реакции, пусть и на крайне инфантильном уровне. Мэтью мог отвлечься на музыкальные звуки, однако его внимание скоро рассеивалось. Стремление вызвать и направить эти реакции в русло музыкального взаимодействия сулило мне настоящее испытание. Для этого нужно было долго удерживать внимание мальчика, чтобы мотивировать его и развить способность сосредоточиваться.

Мэтью оказался из тех детей, кто сильно зависит от своего внутреннего мира. Он едва участвовал в жизни семьи и почти не интересовался окружающим, за исключением жизненно необходимых вещей.

На следующих занятиях Мэтью стал чаще подходить и чаще пользоваться голосом. Что у него хороший слух, выяснилось, когда он стал озвучивать свои реакции в той же тональности, в какой я играла на гитаре или же на гlockenшпиле-сопрано. Перед заключительным занятием этого блока, когда мы с Мэтью встречались наедине, Хелен заметила, что эта неделя не удалась. Без видимых причин Мэтью перешел все границы, и мать заключила, что белая полоса (длительностью три месяца) сменилась черной.

Во время десятого занятия мальчик был неутомным. Часто хихикал, что, скорее, мешало коммуникации, чем улучшало ее. Больше всего его привлекал гlockenшпиль. Он постоянно подходил ко мне – посмотреть и послушать, как я играю. Один раз он даже взял две небольшие палочки и положил их поперек пластин гlockenшпиля. К концу музыкальной фразы мы с ним смогли установить зрительный контакт, и это был огромный шаг вперед. Мальчик частенько прыгал на своей кровати, но не подолгу, лихорадочно переходя к другим занятиям. Особенно сильно Мэтью отреагировал в конце занятия, когда мы готовились расстаться, и во время самого прощания. Я играла на бонгосах, стоящих на подставке, сопровождая фразу «Пора говорить: „До свидания!“» Тут Мэтью, который стоял и слушал, подошел к тарелке, коснулся ее, затем вскарабкался на

низкий столик, где в ящике лежали небольшие инструменты. Снова слез вниз и крикнул. Подпрыгнул и потянулся, чтобы схватить микрофон, который я успела спасти.

Мэтью был возбужден, подбежал к окну и вскарабкался на подоконник. Я приблизилась к нему, играя на гlockеншпиле.

Мальчик затих и быстро взглянул на меня. Снова закричал, я опустила его на пол и перенесла к гитаре, лежавшей в открытом футляре. Тронула струны. Мэтью противился, чтобы его держали, и был отпущен. Постепенно он успокаивался, как бывало, когда он слушал, решая, присоединиться ко мне или нет. Один раз вздохнул; затем я услышала несколько смешков. Я предложила закрыть футляр вместе. Еще один вскрик. Мальчик сел напротив меня, пока я закрывала замки. Вдруг забеспокоился, потянул футляр к себе и стал двигать его, толкая, по полу. Ему не понравилось, что я снимаю тарелку с подставки, и он настоял, чтобы я поместила ее обратно на подставку, пытаюсь сделать это сам. Я пропела несколько раз прощальные слова, но мне пришлось проявить твердость, объясняя, что занятие закончилось.

Примерно в этот период Хелен сообщила нам, что беременна и что срок родов подойдет в июле 1987 года. Второй блок занятий, подразумевающих участие и матери, начался в январе. Когда, после рождественских праздников мы встретились вновь, Мэтью принял нас как нечто само собой разумеющееся. Он пребывал в миролюбивом настроении.

Я предложила Хелен присоединиться к нам, если она почувствует себя достаточно комфортно, чтобы это сделать, или же по моей просьбе. Мои методы работы с Мэтью остались прежними, то есть, по возможности, мне не следовало быть навязчивой и авторитарной.

Я начала занятие, как обычно: открыла футляр с гитарой, стала перебирать струны и петь имя мальчика, а Хелен молча сидела на полу возле меня. Мэтью тут же отвлекся на тарелку, стоящую на подставке, но, поскольку я продолжала петь и играть, делая паузы, чтобы он мог отреагировать, если захочет, он вернулся к гитаре и принялся наблюдать. Затем ушел к своей кровати. Я последовала за ним с гитарой и предложила сказать вместе маме: «Привет!» Мэтью перебирал струны, а я поприветствовала Хелен, после чего мальчик стал прыгать на постели. Хелен пропела свой ответ и потянулась к сыну. Мэтью и ухом не повел, продолжая скакать спиной к нам, восторженно визжа. Тут Хелен по своей инициативе спела его имя. В ее голосе слышалась грусть. Хелен снова потянулась, чтобы заставить мальчика повернуться к нам лицом, но он развернулся быстрее, чем мать его коснулась. И опять Мэтью затренькал на

гитаре, я же предложила дать поиграть маме. Она заиграла, и Мэтью остановился, чтобы посмотреть и послушать. Потом он собрался было сбежать, но мать не останавливала игру, и он подошел ближе так, что она смогла обнять его одной рукой и усадить к себе на колени. Мальчик не сопротивлялся, и на какое-то время образовался союз: они играли на гитаре по очереди, а я ее держала.

Еще одна ниточка общения ненадолго связала их, когда Мэтью сидел на низком столике, а Хелен играла на гlockеншпиле. Мальчик соскользнул на пол, наклоняясь в сторону звуков. Мать прекратила играть, Мэтью коротко вздохнул и приблизил свое лицо к маминому, да так, что они почти соприкасались. Хелен посадила его к себе на колени. Мальчик не выказал недовольствия, когда мать вложила ему в руку палочку, крепко держа его за кисть и показывая, как играть на гlockеншпиле. Сыграв так стремительное глissандо на всех пластинах инструмента, она отпустила сына, и он закончил краткой музыкальной фразой, после чего сбежал, крепко зажав в кулаке палочку.

Вскоре после этого я сыграла «Rock-a-bye BaBy».^[49] Мэтью пошел было к окну, но после первой фразы остановился, слушая, вернулся и сел на пол около меня. Я остановилась, а Хелен продолжала петь. Она напомнила сыну, что, когда он был совсем маленьким, эта песенка сопровождала его сон. Затем она сыграла первую строчку на гlockеншпиле, и мы с ней промурлыкали песенку до конца. Несколько минут спустя Мэтью спел нечто очень похожее на первую строчку. Хотя объем его внимания был невелик, музыку он осознавал.

Прошло еще какое-то время, и Хелен показала Мэтью, держа его руку и касаясь палочкой тарелки, как на ней играть. Как и в случае с гlockеншпилем, мальчик смог благодаря направляющему усилию маминой руки отбить более длинную серию ударов. Когда подошло время прощаться, мама с сыном вместе играли на гитаре, хотя здесь Хелен, вероятно, была слишком навязчива. Мальчик уже не нуждался в помощи. Он ясно дал это понять, захотев встать и уйти, похлопав при этом рукой по тарелке, как уже бывало раньше.

Мои размышления по поводу этого первого занятия в составе «трио» касались согласования разных подходов – терапевта и матери: терапевт объективнее оценивает происходящее, а мать, с ее четырехлетним опытом эмоциональных переживаний, пытается справиться с трудным ребенком. Хелен вела себя более директивно, чем это требовалось. Иногда это шло на пользу, однако указания должны чередоваться с передышками, когда Мэтью мог бы отойти и быть свободным, если чувствовал такую потребность. Я

работала с ним достаточно долго, чтобы понять, что у него есть потребность в музыкальном общении, он вернется к музыке, была бы мотивация. Но мне также пришлось взглянуть на проблему и с точки зрения Хелен. Она ждала еще одного малыша и, хотя младший брат Мэтью (Ричард) был здоров и смышлен, тревожилась за своего будущего ребенка. Я чувствовала, что эта тревога проецировалась на Мэтью, обнаруживаясь в желании, чтобы он на музыкальных занятиях делал успехи, и в больших надеждах на его развитие. Хелен также выражала неуверенность при импровизациях в спонтанной и свободной манере, особенно на мелодических инструментах. Хелен легче справлялась с инструментами, задающими ритм, например барабанами, тарелкой, бубном. Она начала понимать, насколько сковывающим и формальным было ее музыкальное образование.

В процессе занятий становилось очевидно, что моя цель—вовлечь Мэтью в совместное музицирование—долгосрочная. Огорчение, посещающее как меня, так и Хелен, было вызвано теми прекрасными и ускользающими моментами, когда мальчик показывал, на что он способен, однако нам следовало идти с его скоростью. Мэтью привык манипулировать людьми. Ему нравилось, чтобы мы шли за ним и возвращали его в игровое пространство, когда он вдруг решал уйти в другой конец комнаты. Это давало ему возможность еще больше сопротивляться нам. Если же мы игнорировали его и импровизировали вдвоем, он возвращался. Постепенно Хелен набиралась уверенности и смелости придумывать свои собственные мотивы на мелодических инструментах, а не выбирать из уже известных ей детских песенок.

Структура занятий была всегда одна и та же, несмотря на то, что спектр импровизаций и набор инструментов менялся в зависимости от настроения Мэтью и от его готовности к соучастию.

Звуки, которые он издавал, уже приобрели более определенную высоту и гармонию. В импровизациях он всегда позитивнее откликался на минорный лад, особенно на ре-минор. И общаться с ним было легче голосом, чем при посредничестве инструментов. Возможно, голос как средство коммуникации не выглядел столь угрожающим, как игра на инструментах, являвшихся не частью самого Мэтью, а частью внешнего мира, взаимодействовать с которым было куда как труднее.

Срок беременности Хелен увеличивался, а взаимоотношения сына и матери менялись. Мальчик стал активнее физически, любил лазать по маме и лежать поперек нее. В то же самое время, для того чтобы Хелен сильно не напрягалась, стремясь держать его или направлять его действия, я

предписала ей избегать зрительного контакта с сыном и не удерживать его, если только он сам не подойдет. Эмоционально маме было трудно так поступать. Она тревожилась и быстрее уставала физически. Я начала вмешиваться, чаще затевая с ним возню. Мэтью нравилось, чтобы ему пели, кружили его и подбрасывали одновременно. Он позволил мне возиться с ним, но ему пришлось осознать, что я не шучу, если прошу передышку и перехожу к более спокойным занятиям.

Ближе к концу одного из заключительных занятий проекта Мэтью подвел мать к двери, желая, чтобы его кружили и танцевали с ним. Я недолго аккомпанировала им, потом присоединилась и взяла мальчика за руку. Он отреагировал так: отпустил мамину руку и ухватился за мою свободную. Я соединила их ладони, и наша троица запела и пустилась в пляс по кругу, сначала в одну сторону, потом в другую. Все мы наслаждались танцем. После Хелен выразила удивление тем, что Мэтью согласился. Обычно он всегда держал обе руки человека, с которым танцевал или ходил, а здесь впервые мальчик встал звеном в круг.

Проект-исследование завершился в июне. И Хелен, и Саймон хотели, чтобы терапевтические занятия с Мэтью продолжались в сентябре, после каникул. В июле родился еще один малыш, Эдвард. Он во многом походил на Мэтью. У них с Мэтью было много сходных черт характера, которых не было у Ричарда, среднего сына. Меня заинтересовал комментарий Хелен, высказанный в сентябре, когда мы продолжили нашу работу. Хелен сказала, что, наблюдая за развитием Эдварда, она чувствует, что Мэтью уже родился с аутизмом. Она не верила, что аутизм Мэтью связан с болезнью. С рождением Эдварда ее тревоги рассеялись. Хелен уже спокойнее и свободнее общалась с Мэтью, и на занятиях мы много импровизировали (на инструментах и голосом). Хелен осознала, что временами вела себя слишком авторитарно и что, если Мэтью переставал воспринимать происходящее, мы могли предоставить его самому себе, продолжая петь и играть дуэтом до тех пор, пока он не надумает присоединиться. Она уже увереннее позволяла сыну распоряжаться временем и пространством, а это один из главных принципов терапии. Мэтью то издавал голосовые звуки, то (даже если находился далеко от нас) вслушивался. Он действительно использовал данное ему время и пространство.

Вскоре после этого мы переехали из спальни Мэтью в гостиную, где стояло фортепьяно. Хелен часто играла для сына. Он особенно любил композиторов эпохи барокко и классического периода—Баха, Генделя, Гайдна и Моцарта, хотя позднее, переживая один из самых тревожных периодов, охотнее откликался на Мендельсона и Шумана. Я использовала

фортепьяно главным образом в качестве поддержки, но, случалось, Мэтью выказывал гнев и отчаянье с помощью упорядоченных, взятых мощными аккордами порций нот. Бывало также, что мы втроем общались, играя на фортепьяно по очереди. А один раз при его посредничестве Хелен очень эмоционально выразила свои чувства.

Во время одного из занятий Мэтью потянул маму к фортепьяно, явно показывая, что хочет послушать ее игру. Она посмотрела на меня, ожидая указаний. Я согласилась. Хелен сыграла первую прелюдию из первой части сборника сорока восьми прелюдий и фуг Баха. Мэтью стоял рядом с ней молча примерно до половины прелюдии, затем вскрикнул и пустился в пляс. Хелен отреагировала совершенно спонтанно: прекратила играть, повернулась взглянуть на сына и взяла громкий и мощный диссонанс-ный аккорд. Мальчик замер. В изумлении посмотрел на мать. Этот музыкальный выпад, выразивший возмущение тем, что он пренебрег ее игрой, подействовал гораздо эффективнее, чем любое увещание.

Мы работаем вместе и сейчас, уже в течение почти четырех лет, и за этот период развитие Мэтью как общее, так и эмоциональное проходило разные стадии (и подъема, и упадка). Если оглянуться далеко назад, можно сказать, что мальчик стал контактнее, чем раньше, успешнее учится в школе. На терапевтических занятиях музыкальное взаимодействие между Хелен и Мэтью, особенно когда в дело идут цитра, свисток, барабан или кабаса, может длиться скорее несколько минут, а не секунд. Оба радуются общению и нередко хохочут. Мэтью все еще нуждается в определенных предписаниях, но они более эффективны, если заданы самой музыкой, а не высказаны нами устно. Как правило, на занятиях Хелен выступает в роли терапевта, я же просто помогаю ей.

В будущем у Хелен с Мэтью найдется много такого, чем они смогут поделиться друг с другом с помощью музыки. Я могу реже посещать их. Это одна из семей, с которыми меня связывают крепкие узы доверия и любви. Такие взаимоотношения уникальны и многого стоят. Мы делим и черные, и светлые дни, делим удачи и неудачи. Заключительное слово я предоставляю Хелен:

«После этих лет музыкальной терапии Мэтью начал ясно осознавать других людей, окружающее, и ему удалось наладить очень близкие, нежные отношения со мной. Мы давно знали, что Мэтью охотно откликается на музыку. Музыка может проникнуть в его душу, повлиять на его настроение и поведение, ничему другому такое не подвластно. Зная это, я очень хотела

участвовать в занятиях музыкальной терапии вместе с ним. Эти занятия давали возможность, и упускать ее было нельзя, принять участие в раскрытии личности Мэтью и установить с ним уникальные взаимоотношения. Для Мэтью это единственная возможность за целую неделю побыть час со мной наедине, делая вместе что-то очень важное для нас обоих. Нехорошо то, что терапевту, который и так уже обязан быть очень терпеливым, приходится нести на себе дополнительное бремя – справляться с неоправданными надеждами (например, ожидание классических музыкальных уроков), комплексами и непониманием родителя. Я поняла, что мое собственное музыкальное образование, каким бы плохим оно ни было, является настоящим препятствием на ранних стадиях. Я чувствую, что когда ребенок с аутизмом учится принимать и давать любовь, вместе смеяться шутке, веселиться в семейном кругу – это огромное достижение».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

У такой работы не может быть завершения. Завершение подразумевает однозначный ответ и окончание проводимой работы, работы которая привела нас к границе, когда ребенок вступает в подростковый возраст. Однако мы можем сделать уверенную оценку того, что было достигнуто; той роли, которую музыка сыграла в воспитании и терапии некоторых детей с аутизмом, возможно, и не ведущей, но в некоторых случаях ставшей жизненно важным компонентом сложной работы, направленной на развитие ребенка.

Музыкальная терапия основана на всестороннем использовании музыки. Эта терапия начинается с применения простой вибрации, которая проникает в мир ребенка, вызывает резонанс и приводит к ответной реакции. Для этого могут быть использованы любые приемы, дающие эффект резонанса, учитывая то, как они воздействуют и что с их помощью можно сделать для развития ребенка, если применять их с умением и пониманием.

Реакции аутичных детей на музыку очень разнообразны, поэтому существуют весьма сложные техники, ведущие к осознанию такими детьми того удовольствия, которое приносит музыка.

В книге говорится о том, как мы можем оценивать и направлять музыкальное развитие ребенка на разных этапах на протяжении нескольких лет. Но мы не можем прийти к какому-то завершению, поскольку мы имеем дело с процессом развития, которое может идти по нарастающей, по мере того как ребенок становится взрослым.

Довольно трудно оценить, что же музыка дала ребенку, но еще более трудно оценить, что сам ребенок привнес в музыку, здесь мы можем использовать только относительные суждения. Тем не менее длительная музыкальная терапия ведет к положительным изменениям в поведении такого ребенка, развивает его сознательность, дает ему средство самовыражения и творчества в переломные моменты его жизни.

БИБЛИОГРАФИЯ И УКАЗАТЕЛИ

Публикации о музыкальной терапии, в которых упоминается аутизм

1. Juliette Alvin: Music Therapy, Hutchinson 1975.
2. Rolando O. Benenzon: Musicoterapia y educaciyn, Paidos 1971.
3. Rolando O. Benenzon: Music Therapy in Child Psychosis, Charles C. Thomas 1982.
4. British Society for Music Therapy: Journal and Papers.
5. C. Gallasch: Musiktherapie mit autistischen Kindern, Musik-Medizin, March 1977.
6. E. Thayer Gaston: Music in Therapy, Collier-Macmillan, New York 1968.
7. D. E. Michel: Music Therapy, Ch. Thomas, Springfield, Illinois 1976.
8. Nordoff-Robbins: Music Therapy for Handicapped Children, Gollancz 1973.
9. Mary Priestley: Music Therapy in Action, Constable 1975.
10. A. Wigram and R. West (eds.): Music and the Healing Process: A Handbook of Music Therapy, Garden Publications 1991.
11. H. Willms: Musiktherapie mit psychotischen Erkrankungen, G. Fisher 1975.

Публикации об аутизме, в которых упоминается музыка

1. Bachrach, Moseley et al.: Developmental Therapy for Young Children with Autistic Characteristics, University Park Press, Baltimore 1978.
2. Leo Kanner: Childhood Psychosis, W. H. Winston and Son, Washington DC 1973.
3. Ann Lovell: In a Summer Garment, Seeker & Warburg 1978.
4. Ann Lovell: Simple Simon (paperback edn. of above), Lion paperbacks 1984.
5. Gerald O'Gorman: The Nature of Childhood Autism, Butterworth 1970.
6. Ruttenberg, Dratman, Franknoi, Wenar: «An instrument for evaluating autistic children*», Journal of the American Academy of Child Psychiatry, vol. 5 No. 3, 1966.
7. Rutter: Infantile Autism, Churchill Livingstone 1971.
8. E. A. and N. Tinbergen: Early Childhood Autism, an Ethological Approach; Advances in Ethology, Paul Parey, Berlin-Hamburg 1972.
9. Lorna Wing: Autistic Children, Constable (2nd edn. 1975).
10. Lorna Wing: Early Childhood Autism, Pergamon Press (2nd edn. 1976).
11. Lorna Wing: and Sybil Elgar: Teaching Autistic Children, National Society for Autistic Children, 1969.

Предметный указатель

активная методика 27–35
первый этап 28–32
контакт с инструментом 29–31 голос 32
духовые инструменты 32
второй этап 37—40
импровизация 38–40
вербальный язык 27
взаимоотношения один на один (личные) 44–45
взаимоотношения ребенок-мать-терапевт 161
вибрация 19 восприятие звуков 17
вспышки неконтролируемой ярости 47, 103—104
гипнотическое воздействие радио/телевизора 149
групповая работа 140
групповые взаимоотношения 45—48
движение под музыку 124—127
долгосрочное исследование 14
духовые инструменты 32
звук, сила 15—16
игра «в барабан» 115
импровизация 38—40
мать см. также родители
вовлечение (участие) в терапию 161–163
мелодия 33–35
молчание, пауза 16, 37
музыка 12—19
выбор 20—21
услышанная по радио/телевизору 31
«непосредственная» 132
живая/в записи 21
музыкальное развитие 32—37
мелодия 33—35
ритм 35–37
музыкальные инструменты выбор ребенка 29
первый контакт 29—31
геометрические формы 53—54

духовые 32
народный танец 46—47
народная танцевальная музыка 21
новое предприятие 156—163
окружающая обстановка 22—24
«партнерство», метод 131
пренатальное состояние 19
поведение приближение/отдаление 158, 184—185
навязчивость 74—75, 162, 171—172, 188—189
стереотипное 42, 50, 67, 88, 103, 158
причудливые звуки, поиск 33
проект-исследование 94—143
ребенок с аутизмом голос 34—35
запоминание звуков 42
интерес к геометрическим формам 53—54
когнитивные нарушения 13
период регрессии 56
развитие речи 43
собственная территория 23—24
навязчивости 89, 101—102, 118
отношение к механизмам 63—64
реакция на музыку 19—20
чувство высоты звука 74
рецептивная методика 17—26
Рутгер М. определение детского аутизма 158
цитата 13
родители 146—153
отношение к музыке 147
анкеты 160
высокий интеллект 151
синдром хрупкой Х-хромосомы 5—6 слушание 17
социализация 146
Тинберген Н. 96, 158
Уинг Л. цитата 122—123
физический контакт 24—26

Указатель имен детей

- Джеффри 32, 34, 129–143
первый период 130–132
второй период 133–139
третий период 139—143
- Кевин 30, 98—111
первый период 98—102
второй период 102–104
третий период 105–111
- Кэролайн 23
- Майкл 17—18
- Мартин 112—128
первый период 113—117
экспериментальная групповая работа 117
второй период 117–122
третий период 121—127
движение под музыку 124–127
четвертый период 127—128
- Мэтью 180—192
ранние годы 180–184
музыкальная терапия 184—192
- Оливер 23, 24, 50—69
первый период 51—56
тарелки 55–56 второй период 57—65
импровизация 58—61
прослушивание музыки 62—64
голос 61–62 третий период 66—69
музыка и движение 68—69
фортепьяно 66—68
- Памела 24, 30, 70—91
отец, цитата 153
первый период 71—78
второй период 78—86
третий период 86–91
- Патрик 19
- Сара 166—177

ранние годы 166—169
музыкальная терапия 169—177
Филип 18

Указатель музыкальных инструментов

альтовый ксилофон 161—171
барабан 30, 161, 169, 185, 186
бубен 29, 174
виолончель 21, 105, 121—122
гитара 28, 161, 175, 184, 186
глокеншпиль 39, 161, 171, 186, 188
маракас 30, 185
мелодика 32, 119
метроном 88
пластинчатые колокольчики 29, 31, 35, 37, 73—74
скрипка 29
тарелка 17, 24, 55—56, 81—82, 161
фортепьяно 19, 24, 30, 66—67, 75—76
цитра 21, 29, 30

notes

Примечания

Термин mental handicap относится к снижениям интеллекта легкой и умеренной степени тяжести, выявляемого с помощью стандартного IQ теста, т. е. его можно применить к лицам с самыми различными нарушениями развития – от педагогической запущенности до некоторых случаев нарушений аутистического спектра. – Прим. ред.

В Международной классификации болезней последней редакции (МКБ-10) между аутизмом и психозом проводится четкая дифференциация – психоз характеризуется наличием продуктивной симптоматики (такой как бред, галлюцинации и т. д.), что не входит в число признаков аутизма. – Прим. ред.

Rutter. Special Education, vol. LVI, no. II, p. 19.

4

Осознанная переработка информации. В отличие от ощущения в процессе восприятия в сознании представлен целостный образ. – Прим. пер.

Ударный музыкальный инструмент. – Прим. пер.

Металлофон, состоящий из одной пластинки, укрепленной на резонаторной трубке с отверстием. В школьной практике западноевропейских стран и США он получил широкое распространение. Подобные инструменты используются, как правило, в наборе (несколько металлофонов различной высоты звучания). – Прим. ред.

«The Pallisers» – популярный английский телесериал BBC (1974) по романам английского писателя Энтони Троллопа (Antony Trollope; 1815–1882). – Прим. пер.

Тем не менее во многих случаях музыкальная терапия используется для повышения общего уровня активности, проявлением чего может быть и моторная активность. – Прим. ред.

Существуют и другие подходы, в рамках которых конфликт, ведущий к продуктивному разрешению ситуации, рассматривается как неотъемлемый элемент терапевтического процесса. В частности, подчеркивается, что конфликт способствует формированию у ребенка психологической границы «Я – Другой». В действительности, как можно видеть при прочтении книги, автор также не сторонник простого сглаживания конфликта или ухода от конфликтных ситуаций. – Прим. ред.

Сравнение детей с отставанием в умственном развитии (retarded child) и детей с аутизмом носит не вполне корректный характер, поскольку в англоязычной литературе термин retardation означает отставание от нормативных показателей стандартного IQ теста. Таким образом, отставанием в умственном развитии может характеризоваться очень широкий круг дезонтогений, в том числе и аутизм. – Прим. ред.

Казу – вид мирлитона (полая трубка с боковым отверстием, закрытым мембраной. – Прим. пер.

Клавишная разновидность губной гармоники. – Прим. ред.

Мелодическая фигура, неизменно повторяющаяся в басовом голосе музыкального произведения. – Прим. пер.

Малая (в том числе детская) модель металлофона. – Прим. ред.

Под идентичностью в психологии личности понимают ощущение целостности своей личности, непрерывности ее существования во времени, а также представление о своей неповторимости. Формирование личностной идентичности является необходимым условием для осуществления осознанного свободного выбора. – Прим. ред.

Точнее, такое поведение внесоциально, поскольку для аутичного ребенка социум не существует, так что его поведение не может быть направлено против социума. – Прим. ред.

Alvin J. Study in Depth of an Autistic Child, 1971, British Society for Music Study in Depth of an Autistic Child, 1971, British Society for Music Therapy; Alvin J. Work with an Autistic Child // British Journal of Music Therapy, vol. I, no. 3, 1971.

Постепенное ускорение темпа. – Прим. пер.

Постепенное замедление темпа. – Прим. пер.

То есть он перестал пассивно подчиняться звукам, которые издает инструмент, он стал сам пытаться выразить свое настроение с помощью инструмента. – Прим. ред.

Hickery-Dickery Dock – английская детская песенка. Детские рифмованные песенки (Nursery Rhymes) с четким ритмом и интонацией, которая то повышается, то понижается, подчеркивают музыкальный элемент языка. В Великобритании и США они часто используются для развивающих занятий (например, считается, что рифмы в сочетании с движением помогают соотнести движения и соответствующие им слова, их используют в танце как элемент, организующий ритм, и т. д.).

Hickery dickery dock – Хикери-дикери док.

The mouse ran up the clock – Мышь на часы – скок!

The clock struck one – Часы бьют: Бом-м-м!

And down he come – Мышь вниз кувырком.

Hickery dickery dock! – Хикери-дикери док! – Прим. пер.

Сурдина – приспособление в музыкальных инструментах для приглушения и уменьшения силы звуков и частичного изменения их тембра. – Прим. пер.

Примитивная песенка в стиле рэгги. – Прим. пер.

Alvin J. Musiktherapie mit einem autistischen Mädchen // Journal der Deutschen Gesellschaft für Musiktherapie, I.2 1973, pp. 27–32.

Отказ от речевого общения в определенных ситуациях (например, у ребенка на занятиях в школе) или с определенным человеком. – Прим. ред.

Здесь словосочетание «сила воли» (will-power) употребляется в смысле «психическая энергия», обычно в англоязычной литературе этот непрофессиональный термин используется для обозначения способности к самоконтролю или способности преодолевать желания, искушения. – Прим. ред.

Африканский музыкальный инструмент. – Прим. пер.

Часть звукоподражания «тик-так». – Прим. пер.

Alvin J. Research on Three Autistic Children / British Society for Music Therapy, 1976.

Tinbergen E. A. Early Childhood Autism – an ethological approach. – Paul Parey, Berlin—Hamburg, 1972.

Здесь: пиццикато (итал.) – прием извлечения звука щипком пальцами на струнном смычковом инструменте. – Прим. пер.

Каденция – особый вид окончания музыкального произведения. –
Прим. ред.

«Frère Jacques» – детская песенка, широко известная как во французском, так и в английском вариантах. – Прим. пер.

«Black Sheep» – детская песенка. – Прим. пер.

Alvin J. Music for the Handicapped Children, OUP (second edition, 1976),
p. 6. 2 Alvin J. Cello Tutor for Beginners, Augener.

Alvin J. Cello Tutor for Beginners, Augener.

Wing L. Early Childhood Autism, Pergamon International Library (second edition, 1976), p. 201.

Имеется в виду сугубо целостное восприятие ритма, неразличение его составляющих. – Прим. пер.

Имеется в виду Джеффри. – Прим. ред.

Имеется в виду Памела. – Прим. ред.

Школы ESN – это школы для детей с умеренным отставанием в развитии (Educationally subnormal). – Прим. ред.

Главы 5–7 написаны музыкальным терапевтом Эриел Уорик, ученицей Джульетты Алвин. – Прим. пер.

британская система школьного образования вообще, и система образования для детей с особыми потребностями в частности, сильно отличаются от российской. Начальное образование – для детей от 5 до 11 лет, а в рамках среднего образования есть школы двух видов: для детей от 9 до 13 лет и от 11 до 18 лет. – Прим. пер.

Поведенческие направления делают акцент на анализе объективных поведенческих реакций. В центре внимания динамических направлений находятся мотивы, влечения, которые, как предполагается, определяют поведение, но которые не могут быть непосредственно зарегистрированы наблюдателем. – Прим. ред.

Парные одномембранные барабаны. Их корпуса соединены между собой деревянной планкой. – Прим. ред.

Английское графство, куда входит город Оксфорд. – Прим. пер.

Здесь имеется в виду обычная единая средняя школа английской системы образования. – Прим. пер.

Малые припадки, в отличие от больших, характеризуются кратковременной, всего до десятка секунд, потерей сознания с небольшими судорожными компонентами. Особенно часто случаются в детском и подростковом возрасте. – Прим. ред.

Колыбельная песенка. – Прим. пер.