

О. С. Никольская
Е. Р. Баенская
М. М. Либлинг

АУТИЧНЫЙ РЕБЕНОК

ПУТИ ПОМОЩИ



Москва «ТЕРЕВИНФ» 1997

ББК 74.3

Н62

УДК 615.851

Книга посвящена одному из сложных и загадочных нарушений психического развития детей — раннему детскому аутизму. Освещены особенности и трудности психического развития и социализации аутичных детей, намечены пути помощи в их обучении и семейном воспитании. Рекомендации даются на основе опыта многолетней работы специалистов Института коррекционной педагогики Российской академии образования и Центра лечебной педагогики (Москва). Для широкого круга специалистов, причастных к работе с аутичными детьми, и членов семей, в которых растут такие дети.

Книга рекомендована к изданию ученым советом Института коррекционной педагогики Российской академии образования

Издание осуществлено в рамках совместного проекта «Family Focus» Центра лечебной педагогики (Москва) и Церкви «Аспнес» (Йерфелла, Швеция) при финансовой поддержке Европейской Комиссии (программа TACIS). Финансовое содействие публикации оказала также Дяконическая служба Евангелической церкви Германии.

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ: ВВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМУ

ISBN 5-88707-005-6

© ЦТСО «Тервинф», 1997



СТРАННЫЙ РЕБЕНОК

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

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

* * *

Родителей чаще всего тревожат следующие особенности поведения таких детей: стремление уйти от общения, огра-

ничество контактов даже с близкими людьми, неспособность играть с другими детьми, отсутствие активного, живого интереса к окружающему миру, стереотипность в поведении, страхи, агрессия, самоагрессия. Могут также отмечаться нарастающая с возрастом задержка речевого и интеллектуального развития, трудности в обучении. Характерны сложности в освоении бытовых и социальных навыков.

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

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

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

С подобными вопросами неминуемо сталкиваются родители, воспитатели и учителя таких детей.

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



СИНДРОМ РАННЕГО ДЕТСКОГО АУТИЗМА

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

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

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

критерии этого синдрома, получившего впоследствии второе название — «синдром Каннера». Необходимость идентификации данного синдрома, видимо, настолько назрела, что независимо от Л. Каннера сходные клинические случаи были описаны австрийским ученым Г. Аспергером (H. Asperger) в 1944 г. и отечественным исследователем С. С. Мнухиным в 1947 г.

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

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

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

— *особая характерная задержка и нарушение развития речи*, прежде всего — ее коммуникативной функции. В одной трети, а по некоторым данным даже в половине случаев это может проявляться как мутизм (отсутствие целенаправленного использования речи для коммуникации, при котором сохраняется возможность случайного произнесения отдельных слов и даже фраз). Когда же устойчивые речевые формы развиваются, они тоже не используются для коммуникации: так, ребенок может увлеченно декламировать одни и те же стихотворения, но не обращаться за помощью к родителям даже в самых необходимых случаях. Характерны эхолалии (немедленные или

задержанные повторения услышанных слов или фраз), длительное отставание в способности правильно использовать в речи личные местоимения: ребенок может называть себя «ты», «он», по имени, обозначать свои нужды безличными приказами («накрыть», «дать пить» и т. д.). Даже если такой ребенок формально имеет хорошо развитую речь с большим словарным запасом, развернутой «взрослой» фразой, то она тоже носит характер штампованности, «попугайности», «фонографичности». Он не задает вопросов сам и может не отвечать на обращения к нему, т. е. избегает речевого взаимодействия как такового. Характерно, что речевые нарушения проявляются в контексте более общих нарушений коммуникации: ребенок практически не использует также мимику и жесты. Кроме того, обращают на себя внимание необычный темп, ритм, мелодика, интонации речи;

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

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

Каннер считал также, что детский аутизм не обусловлен умственной отсталостью. Некоторые из его пациентов имели блестящую память, музыкальную одаренность; типичным для них было серьезное, интеллигентное выражение лица (он назвал его «лицом принца»). Однако даль-

нейшие исследования показали, что, хотя часть аутичных детей действительно имеет высокие интеллектуальные показатели, в очень многих случаях детского аутизма мы не можем не видеть глубокой задержки умственного развития.

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

В ряде стран были проведены исследования по выявлению распространенности детского аутизма. Установлено, что данный синдром встречается примерно в 3–6 случаях на 10 000 детей, обнаруживаясь у мальчиков в 3–4 раза чаще, чем у девочек.

В последнее время все чаще подчеркивается, что вокруг этого «чистого» клинического синдрома группируются множественные случаи сходных нарушений в развитии коммуникации и социальной адаптации. Не совсем точно укладываясь в картину клинического синдрома детского аутизма, они, тем не менее, требуют аналогичного коррекционного подхода. Организации помощи всем таким детям должно предшествовать их выявление с помощью единого образовательного диагноза, позволяющего отличить детей, нуждающихся в специфическом педагогическом воздействии. Частота нарушений такого рода, определяемая методами педагогической диагностики, по мнению многих авторов, возрастает до внушительной цифры: ими обладают в среднем 15–20 из 10 000 детей.

Исследования показывают, что, хотя формально раннее развитие таких детей может укладываться в параметры нормы, оно необычно с самого их рождения. После первого года жизни это становится особенно явным: трудно организовать взаимодействие, привлечь внимание ребенка, заметна задержка его речевого развития. Самый тяжелый период, отягощенный максимумом поведенческих проблем —



ОТ ЧЕГО СЛЕДУЕТ ОТЛИЧАТЬ ДЕТСКИЙ АУТИЗМ

самоизоляцией, чрезмерной стереотипностью поведения, страхами, агрессией и самоагрессией, — отмечается с 3 до 5–6 лет. Затем аффективные трудности могут постепенно сглаживаться, ребенок может больше тянуться к людям, но на первый план выступает задержка психического развития, дезориентированность, непонимание ситуации, неловкость, негибкость, социальная наивность. С возрастом неприспособленность в быту, несоциализированность становятся все более явными.

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

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

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

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

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

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

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

Важно также помнить о характерном различии реакций на социальные и физические стимулы. Для нормального ребенка социальные стимулы чрезвычайно важны. Он прежде всего отзывается на то, что исходит от другого

человека. Аутичный ребенок, наоборот, может игнорировать близкого человека и чутко откликаться на иные стимулы.

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

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

В случаях депривации у детей с глубокой умственной отсталостью возможно развитие специальных стереотипов

аутостимуляции, например раскачивания, как это бывает и в случае депривации у детей с сенсорными нарушениями. Решение вопроса о том, имеем ли мы дело с детским аутизмом, как и в первом случае, потребует проверки: сочетается ли это проявление стереотипности в поведении ребенка с невозможностью установления с ним эмоционального контакта на самом простом и, казалось бы, доступном ему уровне.

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

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

Самым же главным идентифицирующим признаком является характерное для глубоко аутичного ребенка глобальное нарушение коммуникации: в отличие от ребенка с чисто речевыми трудностями, он не пытается выра-

зять свои желания вокализацией, взглядом, мимикой или жестами.

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

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

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

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

Это противоречие разъяснится, если мы учтем отличия в понимании шизофрении в разных клинических школах.

Большинство западных школ определяет ее как болезненный процесс, сопровождающийся острыми психическими расстройствами, включающими галлюцинации. Господствовавшие же до недавнего времени российские психиатрические школы относили к шизофрении и вялотекущие болезненные процессы, нарушающие психическое развитие ребенка. При первом понимании связь с аутизмом действительно не прослеживается, при втором — детский аутизм и шизофрения могут пересекаться.

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

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

Наконец, в-пятых, необходимо остановиться на различении синдрома детского аутизма и **нарушений общения, обусловленных особыми условиями жизни, воспитания**



ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ АУТИЧНОГО РЕБЕНКА

ребенка. Такие нарушения могут возникнуть, если еще в раннем возрасте ребенок лишен самой возможности установить эмоциональный контакт с близким человеком, т. е. в случаях так называемого детского госпитализма.

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

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

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

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

Рассматриваемое нарушение не является простой механической суммой отдельных трудностей — здесь просматривается единая закономерность дизонтогенеза, охватывающая все психическое развитие ребенка. Дело не только в том, что нарушается или задерживается нормальный ход развития, — оно явно искажается, идет «куда-то не в ту сторону». Пытаясь осмыслить его по законам обычной

логики, мы все время встаем перед непонятной парадоксальностью его картины. Эта парадоксальность выражается в том, что при случайных проявлениях как способности к восприятию сложных форм, так и ловкости в движениях, а также умения говорить и многое понимать, такой ребенок не стремится использовать свои возможности в реальной жизни, во взаимодействии со взрослыми и другими детьми. Эти способности и умения находят свое выражение лишь в сфере странных стереотипных занятий и специфических интересов подобного ребенка.

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

Более того, результаты психологических исследований, семейный опыт, наблюдения профессионалов, занимающихся коррекционным обучением, говорят о том, что упомянутое предположение вообще не соответствует действительности. Человек, тесно контактирующий с аутичным ребенком, редко сомневается в том, что тот не только хочет быть вместе с людьми, но и может глубоко привязываться к ним. Существуют экспериментальные данные, свидетельствующие о том, что человеческое лицо столь же эмоционально значимо для такого ребенка, как и для любого другого, но вот глазной контакт он выдерживает гораздо менее длительно, чем все остальные. Именно поэтому его взгляд производит впечатление прерывистого, загадочно ускользающего.

Несомненно также и то, что таким детям действительно трудно понимать других людей, воспринимать от них информацию, учитывать их намерения, чувства, трудно вступать во взаимодействие с ними. Согласно современным представлениям, аутичный ребенок все-таки скорее не может, чем не хочет общаться. Опыт работы показывает также, что ему трудно взаимодействовать не только с людьми,

но и со средой в целом. Именно об этом говорят многочисленные и разнообразные проблемы аутичных детей: у них нарушено пищевое поведение, ослаблены реакции самосохранения, практически отсутствует исследовательская активность. Налицо тотальная дезадаптация в отношениях с миром.

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

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

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

— нарушение возможности активно взаимодействовать со средой;

— снижение порога аффективного дискомфорта в контактах с миром.

Первый фактор дает о себе знать и через снижение жизненного тонуса, и через трудности в организации активных отношений с миром. Сначала он может проявиться как общая вялость ребенка, который никого не беспокоит, не требует к себе внимания, не просит есть или сме-

нить пеленку. Чуть позже, когда ребенок начнет ходить, аномальным оказывается распределение его активности: он «то бежит, то лежит».

Уже очень рано такие дети удивляют отсутствием живого любопытства, интереса к новому; они не исследуют окружающую среду; любое препятствие, малейшая помеха тормозят их активность и заставляют отказаться от осуществления намерения. Однако наибольший дискомфорт такой ребенок испытывает при попытке целенаправленно сосредоточить его внимание, произвольно организовать его поведение.

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

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

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

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

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

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

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

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

поведение.

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

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

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

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

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

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

Так, в развитии моторики задерживается формирование навыков бытовой адаптации, освоение обычных, необходимых для жизни, действий с предметами. Вместо этого

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

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

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

Характерно и наличие более сложных форм сенсорной аутостимуляции. Ранний интерес к цвету, пространственным формам может проявиться в увлечении выкладыванием орнаментальных рядов, причем этот интерес может отразиться даже в развитии речи ребенка. Его первыми словами могут быть далеко не самые нужные обычному малышу названия сложных оттенков цветов и форм — например «бледно-золотистый», или «параллелепипед». В

двухлетнем возрасте ребенок может всюду выискивать форму шара или очертания знакомых ему букв и цифр. Его может поглощать конструирование — он будет засыпать за этим занятием, а проснувшись, увлеченно продолжать соединять все те же детали. Очень часто уже до года проявляется страстное увлечение музыкой, причем у ребенка может обнаружиться абсолютный музыкальный слух. Порой он рано обучается пользоваться проигрывателем, безошибочно, по непонятным признакам, выбирает из груды нужную ему пластинку и снова, и снова прослушивает ее...

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

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

Ребенок зачастую вообще не может направленно обратиться к другому человеку, даже просто позвать маму, попросить ее о чем-то, выразить свои нужды, но, напротив, способен рассеянно повторять: «луна, луна, выгляни из-за туч», или: «почем лучок», чисто произносить интересные по звучанию слова: «охра», «суперимпериализм» и т. д. Используя для дела только скудный набор речевых штампов, он может одновременно проявлять острую чувствительность к речевым формам, словам как таковым, засыпать и просыпаться со словарем в руках. Для аутичных детей обычно пристрастие к рифмам, стихам, чтению их наизусть «километрами». Музыкальный слух и хорошее чувство речевой формы, внимание к высокой поэзии — это то, что поражает всех, кто близко сталкивается с ними в жизни.

Таким образом, то, что в норме является основой организации речевого взаимодействия, становится объектом

особого внимания, источником аутостимуляции — и снова мы не видим активного творчества, свободной игры с речевыми формами. Так же, как моторные, развиваются и речевые стереотипии (однообразные действия), позволяющие снова и снова воспроизводить одни и те же необходимые ребенку впечатления.

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

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

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

В то же время в ситуации полного контроля над происходящим у таких детей может развиваться стереотипная игра отдельными мыслительными операциями — развора-

чивание одних и тех же схем, воспроизведение каких-то счетных действий, шахматных композиций и т. п. Эти интеллектуальные игры бывают достаточно изоциренными, но они тоже не являются активным взаимодействием со средой, творческим решением реальных задач, и лишь постоянно воспроизводят приятное для ребенка впечатление легко совершаемого умственного действия.

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

И, наконец, мы должны рассмотреть наиболее яркие проявления синдрома в виде непосредственных реакций ребенка на собственную дезадаптацию. Речь идет о так называемых поведенческих проблемах: нарушении самосохранения, негативизме, деструктивном поведении, страхах, агрессии, самоагрессии. Они возрастают при неадекватном подходе к ребенку (равно как усиливаются при этом аутостимуляция, отгораживающая его от реально происходящих событий) и, наоборот, уменьшаются при выборе доступных для него форм взаимодействия.

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

Так же трудно понять и принять необходимость для

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

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

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

Часто страхи возникают из-за склонности ребенка слишком остро реагировать на ситуации, в которых присутствуют признаки реальной угрозы, инстинктивно узнаваемые каждым человеком. Так возникает и закрепляется, например, страх умывания: взрослый долго и тщательно моет лицо ребенка, захватывая одновременно

его рот и нос, что затрудняет дыхание. Подобного же происхождения и страх одевания: голова застревает в вороте свитера, что рождает острое ощущение дискомфорта. Летом такого ребенка пугают бабочки, мухи и птицы из-за их резкого встречного движения; лифт создает у него ощущение опасности из-за стесненности в небольшом замкнутом пространстве. И тотален страх новизны, нарушений сложившегося стереотипа жизни, неожиданного развития ситуации, собственной беспомощности в непривычных условиях.

Когда такому ребенку плохо, он может стать агрессивным по отношению к людям, вещам и даже самому себе. По большей части его агрессия не направлена ни на что специально. Он просто в ужасе отмахивается от «наступления» на него внешнего мира, от вмешательства в его жизнь, от попыток нарушить его стереотипы. В специальной литературе это описывается с помощью термина «генерализованная агрессия» — т. е. агрессия как бы против всего мира. Однако безадресный характер не снижает ее интенсивности — это могут быть взрывы отчаяния чрезвычайной разрушающей силы, сокрушающие все вокруг.

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

Как и почему это происходит, мы можем понять исходя из собственного опыта. Чтобы заглушить отчаяние, мы сами иногда готовы биться головой об стенку — переживая нестерпимую душевную боль, мы стремимся к боли физической, лишь бы не думать, не чувствовать, не понимать. Однако для нас это экстремальный опыт, а аутичный ребенок может переживать такие минуты ежедневно —

раскачиваясь, он начинает биться обо что-нибудь головой; нажимая на глаз, делает это так сильно, что рискует повредить его; ощущая опасность, начинает бить, царапать, кусать себя.

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

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



ТРУДНОСТИ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С АУТИЗМОМ

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

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

Состояние стресса для семьи, которая продолжает «сражаться» за своего ребенка, с этого момента нередко

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

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

Но и в западных странах, где лучше налажена помощь таким детям и нет проблемы в нехватке информации об аутизме, семьи, воспитывающие аутичного ребенка, тоже оказываются более страдающими, чем семьи, имеющие ребенка с умственной отсталостью. В специальных исследованиях, проводившихся американскими психологами, обнаружено, что стресс в наибольшей степени проявляется именно у матерей аутичных детей. Они не только испытывают чрезмерные ограничения личной свободы и времени из-за сверхзависимости своих детей, но и имеют очень низкую самооценку, считая, что недостаточно хорошо выполняют свою материнскую роль.

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

щения.

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

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

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

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

Кроме того, таким семьям вообще полезно общаться между собой. Они не только хорошо понимают друг друга,

но каждая из них имеет свой уникальный опыт переживания кризисов, преодоления трудностей и достижения успехов, освоения конкретных приемов решения многочисленных бытовых проблем.



ВАЖНОСТЬ КОНСТРУКТИВНОЙ ПОЗИЦИИ ВЗРОСЛЫХ

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

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

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

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

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

Такая позиция способна уберечь от многих ошибок. Одной из них может стать стремление к тому, чтобы ребенок прежде всего был «удобным». Откликаясь на жалобы родителей, и доктор, и психолог действительно могут сделать его более спокойным, но надо отдавать себе отчет, будет ли этот успех работать на преодоление аутиз-

ма, развитие и социализацию ребенка. Другая вероятная ошибка — пытаться во что бы то ни стало подвести его под шаблон возрастной нормы. Часто на это толкает понятное стремление доказать другим людям интеллектуальные способности своего ребенка, его возможность обучаться. Однако подобная зависимость от мнения посторонних может привести к потере надежных ориентиров в работе.

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

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

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

Разумеется, воспитание аутичного ребенка требует от близких много душевных и физических сил, и необходимо научиться их сохранять, восстанавливать, распределять. В этом отношении огромное значение для родителей имеет установление эмоционального контакта с ребенком. Его

привязанность, эмоциональная связь с ним становятся главным источником сил близких. Те родители, которые со стороны выглядят самыми стойкими, чаще всего как раз и не рассматривают воспитание ребенка как специальную трудную работу. Они не определяют для себя рубежных сроков, не сосредотачиваются на поиске какого-то идеального метода, приема, специалиста, могущего решить все проблемы. Конечно, они обычно тоже не могут избежать кризисов, но в целом им удается очень естественно жить, радуясь каждому новому шагу ребенка.

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

ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ АУТИЧНЫХ ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНЫМ ШКОЛЬНЫМ НАВЫКАМ

Заломаева Н. Б.

Для обучения аутичных детей чтению и письму была модифицирована методика «глобальное чтение». Эта методика была первоначально разработана для глухих детей (см. Корсунская Б. Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. — М.: Педагогика, 1971). В нее были введены некоторые традиционные приемы работы по развитию способности выделять звук и букву в слове, по отработке графических навыков и обучению началам письма.

ПЕРВЫЙ ЭТАП

Первый этап работы, во время которого ребенок должен постепенно привыкнуть к учебной ситуации, начинается с рассматривания фотографий из семейного альбома. Мама вместе с ребенком перебирают снимки, сделанные летом на даче, на отдыхе, во время памятных событий, праздников, — фотографии членов семьи, самого ребенка, в том числе сделанные, когда он был совсем маленьким. Мама комментирует снимки, подробно рассказывая ребенку о том, что он видит на фотографии. Вместе они как бы заново переживают приятные моменты, причем важно, чтобы и мама, и ребенок получали от этого удовольствие.

Затем отбираются фотографии самого ребенка и членов его семьи. Мама (или вместо нее педагог) готовит для всех фотографий таблички с надписями: «Я», «МАМА», «ПАПА», «БАБУШКА», «ДЕДУШКА», «СЕСТРА», «БРАТ».

Занятие проводится в удобной для ребенка обстановке — не обязательно за столом, можно на диване, на полу. Мама раскладывает перед ребенком фотографии слева, а таблички с надписями — справа (в начале занятий используется не больше пяти снимков и, соответственно, не более пяти подписей). Затем их количество можно увеличить до 7–10). Она берет одну фотографию и кладет ее посередине, затем находит для этого снимка табличку с надписью и кладет ее под фото, комментируя: «Смотри, это наш папа (показывает на снимок). А здесь написано: „Папа” (показывает на табличку)». То же самое мама проделывает и со всеми остальными снимками.

Позже, когда ребенок привыкает к такой организации занятия, мама выполняет это задание руками ребенка. Она берет его левую руку, выбирает ею нужную фотографию и кладет ее посередине (в центр зрительного поля ребенка). Затем правой рукой ребенка мама берет нужную табличку и кладет ее под фотографию. При этом она объясняет: «Это фотография бабушки. А вот написано: „Бабушка”». После нескольких совместных занятий ребенок усваивает способ действий с фотографиями и табличками, и часть заданий может выполнять самостоятельно.

Во время занятия мама находится рядом с ребенком. Если ему необходима помощь, она может либо взять его рукой нужный снимок или подпись, либо просто подсказать ему, что сейчас нужно сделать.

На этом этапе обучения мы используем простые слова, произношение которых совпадает с их написанием (например, слово «дом»), так как в этом случае ребенку будет легче справиться с заданием.

На первом этапе ребенок должен усвоить понятия «карточка» и «надпись-табличка». Для этого мама может специально подписать некоторые предметы домашнего обихода, например сделать этикетки для продуктов, наклейки на баночки с крупами. Можно просто отправиться с ребенком на кухню — «проверить запасы», и показывать ему пакеты с сахаром, солью, крупами, макаронами, одновременно прочитывая надписи на них. Можно «навести порядок» на книжной полке, где хранятся детские книги и журналы, прочитывая названия книг; можно также разложить пластинки, диафильмы, показывая ребенку этикетки на них и прочитывая надписи. На улице надо обратить внимание ребенка на таблички с названиями улиц, прочитывать названия магазинов. Потом дома мама может

нарисовать маршрут прогулки, подписывая в нужных местах: «Аптека», «Продукты» и т. п.

ВТОРОЙ ЭТАП

Второй этап может начаться с оформления альбома, куда мама наклеивает все фотографии и подписи к ним (или просто их подписывает). Затем подбираются 7–10 картинок с изображениями хорошо знакомых ребенку предметов (картинки должны быть выполнены в одном стиле) и готовятся таблички с надписями: «ЧАШКА», «ЛОЖКА», «МОЛОКО», «СОК», «СТОЛ», «СТУЛ», «МАШИНА», «КУКЛА», «СОБАКА», «РУБАШКА» и т. п. Занятия проводятся по той же схеме, что и на первом этапе.

Отметим, что для детей третьей и четвертой групп первый этап необязателен. С ними можно сразу заниматься по картинкам, включив в набор 2–3 фотографии близких людей и самого ребенка. С этими детьми возможно также обойтись без манипулирования их руками, так как большинство из них смогут выполнить задание сами после того, как педагог несколько раз покажет, как нужно его выполнять.

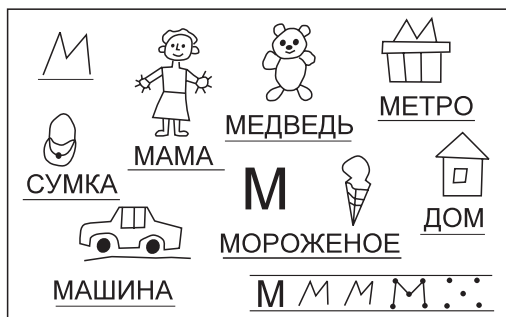
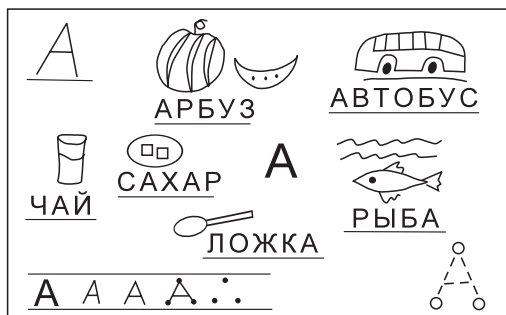
Постепенно набор картинок и табличек нужно увеличивать. Это можно делать двумя способами. Первый — последовательно осваивать категории предметов, т. е. предлагать ребенку картинки и подписи к ним по теме «Транспорт», затем, когда он их освоит, брать тему «Одежда», потом — «Продукты питания» и т. д. Второй способ — предлагать ему несколько картинок из разных тем. При этом важно учитывать интересы и привязанности ребенка, выбирать интересные ему темы.

Работа с альбомом. Одновременно с работой над картинками мама (или вместо нее педагог) начинает работу с альбомом. На каждой странице альбома осваивается новая буква. Вначале мама сама пишет эту букву, затем просит написать ее ребенка — краской, фломастером, карандашом, ручкой. Потом рисуются предметы: вначале те, название которых начинается с данной буквы, затем такие, в середине названия которых есть данная буква, и, наконец, те, название которых заканчивается данной буквой. Если ребенок может, то он рисует нужный предмет сам по

просьбе педагога, либо педагог рисует рукой ребенка. Можно не рисовать предмет, а вырезать картинку с изображением этого предмета из какого-нибудь журнала и наклеить ее в альбом.

Затем картинка (рисунок) подписывается печатными буквами, причем слово может написать мама сама, оставляя ребенку место, чтобы он мог дописать нужную букву (либо она дописывает эту букву рукой ребенка).

Вначале изучаем буквы «А», «М», «П», «У», «Б», «Д». Затем добавляем буквы, из которых состоят имена ребенка, мамы, папы. Потом переходим к оставшимся гласным: «О», «И», «Е», «Я» и т. д., затем идут оставшиеся согласные: «К», «Л», «Т», «Р», «Ш» и т. д. На каждую букву в альбоме отводится страничка. Размещение буквы, рисунков, слов такое:



Итак, наверху слева крупно пишется изучаемая буква, а остальное место занимают картинки с подписями. Для буквы и для каждого слова рисуем предварительно линию, на которой они потом будут написаны. Это делается для того, чтобы ребенок постепенно привыкал писать вдоль линии, не вылезая за ее пределы. Однако сами буквы в словах мы можем делать разного размера, разного цвета, чтобы ребенок стереотипно не «застревал» на том изображении буквы, которое ему в первый раз написал педагог. Нам нужно, чтобы ребенок узнавал эту букву в разных книгах, журналах, на вывесках и т. д. Поэтому мы добиваемся того, чтобы он начал понимать, что каждую букву можно изобразить по-разному: она может быть и красной, и синей, и пластилиновой, и вырезанной из бумаги и т. д., а не только такой, какой ее рисует мама.

Если ребенку трудно сразу написать печатную букву, мы либо ставим предварительно точки, и ребенок пишет букву, соединяя эти точки линиями, либо даем ему палочку и, водя его рукой, «пишем» эту букву в воздухе (так ребенку легче усвоить необходимое движение).

Многим детям очень нравятся такие занятия, когда они проводятся в игровой форме вместе с родителями. Например, педагог и мама с ребенком, или мама, папа и ребенок берут палочки, затем по очереди рисуют в воздухе каждый свою букву и придумывают про нее истории (конечно, взрослые рассказывают историю и за ребенка или помогают ему в этом). «Моя буква „О” очень любит пончики и всякие сладости, — начинает папа. — Она у меня очень большая, ходит вперевалочку и говорит: „Ох-ох”». — «А моя буква „О”, — подхватывает мама, — совсем не толстая, а худенькая и очень любит петь „О-о-о”» (рисует в воздухе свою букву). — «А у Васи буква „О” еще совсем маленькая», — продолжает мама и Васиной рукой рисует в воздухе «его» букву. Затем ведутся диалоги от имени букв — о том, как они дружат между собой, ходят друг к другу в гости, что они любят делать и т. д.

Освоить написание буквы ребенок может и по трафарету. Трафарет кладется на лист бумаги, ребенок обводит его карандашом, а затем проводит пальчиком по нему и по своей букве, усваивая тем самым ее «моторный образ».

В целом, работа в альбоме идет в следующей последовательности:

1) новую букву пишет сначала взрослый, а затем сам ребенок (или взрослый его рукой);

2) рисуются предметы, в названиях которых есть изучаемая буква. Ребенок либо сам по просьбе взрослого рисует этот предмет, либо дорисовывает какую-то деталь в его рисунке;

3) нарисованные предметы подписываются. Ребенок сам по просьбе взрослого пишет в слове знакомую букву (при необходимости написание буквы предварительно отрабатывается с помощью указанных нами упражнений).

С изученными буквами можно поиграть: лепить их из пластилина, вырезать ножницами из цветной бумаги, из конфетных фантиков, выкладывать их из счетных палочек, элементов мозаики. При этом мы фантазируем, придумываем, на что буква похожа: «Н» — на лесенку, вытянутая вверх «О» — на огурчик, «Т» — на антенну, «М» — мамина буква, похожа на качели, «П» — папина буква — на футбольные ворота; для букв можно строить домики. Вечером мама листает альбом вместе с ребенком и комментирует, фантазирует, внося в рассказ новые детали.

На изучение одной буквы отводятся 1–2 занятия. Педагог старается выделить эту букву голосом, интонацией, чтобы ребенок освоил ее звучание. Постепенно ребенок начинает понимать, что все буквы звучат по-разному.

Таким образом, альбом становится «копилкой» всех впечатлений ребенка, связанных с изучением букв: того, что он знает, умеет, что ему нравится, о чем ему приятно вспомнить, поговорить.

К концу второго этапа ребенок уже может найти и взять нужную картинку из ряда других, может выбрать табличку-подпись и положить ее под соответствующую картинку. Иначе говоря, он теперь узнает нужное слово, прочитывает его целиком. Кроме того, ребенок выделяет в словах и умеет писать печатные буквы, а иногда и короткие слова.

Возможны и другие варианты работы с альбомом. Так, например, изучая новую букву, взрослый вместе с ребенком рисует в альбоме предметы, в которых эта буква находится в начале, конце, середине слова. Затем они пишут названия этих предметов на отдельных полосках бумаги. Под каждым рисунком в альбоме делается прорезь, куда на последующих занятиях ребенок будет вставлять надписи. Внизу странички можно приклеить конверт, в котором эти надписи будут храниться.

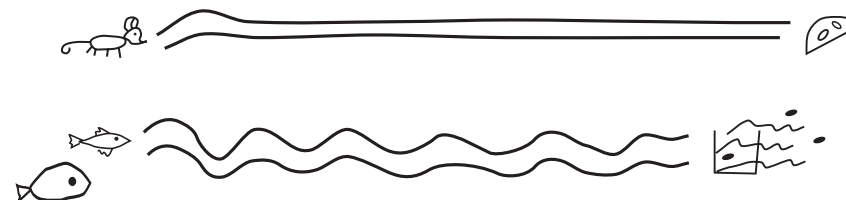
Следующий шаг — педагог с ребенком рассматривают предметы, которые они рисовали в альбоме, затем достают из конверта надписи, после чего ребенок должен подобрать

к каждой картинке соответствующую надпись и вставить ее в прорезь под картинкой. Затем мы просим ребенка поочередно прочитать надписи и снова написать их на полосках бумаги (т. е. делаем дубликаты надписей). И, наконец, мы учим ребенка соотносить то, что он написал, с надписью в прорези. Взрослый комментирует все действия ребенка, учит его находить ошибки в тех словах, которые он написал, и исправлять их.

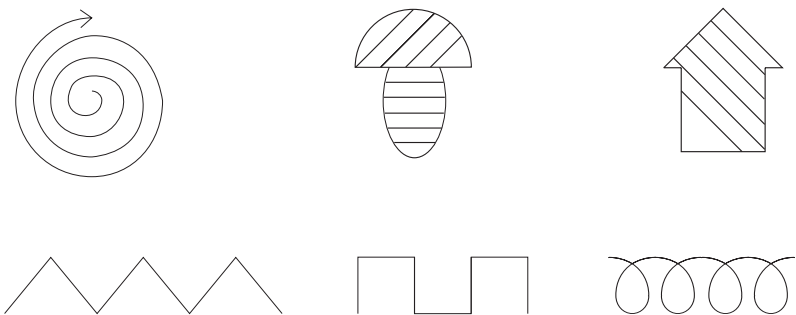
Еще один шаг — работа с дубликатами. Мы на глазах у ребенка разрезаем ножницами дубликат на отдельные буквы (получается «рассыпанное слово») и учим ребенка это слово собирать. Мы объясняем ему, что у каждой буквы есть свое место в слове, что если какая-то буква потеряется, нам будет трудно понять, какое слово написано и что оно означает.

Очень важный момент, на который следует обратить внимание, — это разница в произношении слова и его написании. Мама объясняет малышу, что многие слова нужно писать не так, как мы их произносим («Например, слово „молоко“, в котором мы пишем три буквы „о“, произносится „ма-ла-ко“»). Таким образом, мы помогаем ребенку произнести слово, понять его смысл, а затем — запомнить его написание.

Подготовка руки ребенка к письму. Скажем теперь несколько слов о развитии у ребенка графических навыков. Некоторым детям очень сложно правильно держать ручку, писать линии, буквы. Им поэтому нужна специальная тренировка для подготовки руки к письму. Лучше при этом обыгрывать все занятие, использовать игровой комментарий заданий, например, «Помоги мышке пробраться к сыру» или «Помоги рыбке уплыть от акулы»:



Ребенок проводит прямые, волнистые линии, рисует зигзаги, дорожки-серпантины, штрихует фигуры, обводит их по контуру, соединяет точки и т. д.:



Вместе с педагогом ребенок складывает из палочек узор, дом, дорожку, корабль, машину, елочку, заборчик. Все это помогает ему увереннее держать ручку, приобретать необходимые для письма графические навыки.

Кроме того, для подготовки руки ребенка к письму можно использовать трафареты букв, предлагая ему вначале обвести букву, а затем ее заштриховать. Руку ребенка развивает также работа с пластилином, конструктором, мозаикой. Вместе с мамой он может лепить буквы из пластилина, глины, теста — и даже выкладывать при этом целые слова. Помогают развитию мелкой моторики и такие известные приемы, как пальчиковая гимнастика, массаж кистей рук.

Конечно, аутичный ребенок может не принять какой-то из этих приемов. К примеру, ему может быть неприятен массаж, настаивать на котором в таком случае не стоит. Если ребенок все же «принимает» массаж, то мы начинаем с поглаживания, разминания пальцев, кистей рук, направляя массажные движения от кончиков пальцев к локтевому суставу. (Подробнее о подготовке руки ребенка к письму см. книгу: Тригер Р. Д., Владимирова Е. В., Мещерякова Т. А. Я учусь писать. — М.: Галс-Плюс, 1994.)

Еще одна важная задача, которую мы должны решить на втором этапе работы, — научить ребенка слышать

звуковой состав слова и уметь его воспроизводить, т. е. передавать письменно. Другими словами, мы учим ребенка анализировать состав слова.

Работа с буквами магнитной азбуки. Работать с магнитной азбукой мы начинаем в тот момент, когда ребенок уже понимает, что написанное слово можно прочитать вслух, произнести, «озвучить». Педагогу необходимо подготовить сюжетную картинку (лучше всего выбрать или нарисовать ее, исходя из интересов ребенка) и проговорить вместе с ребенком ее содержание (рассказывать при этом будет сам педагог, а ребенок может вносить дополнения). На следующем занятии педагог кладет перед ребенком картинку и рядом с ней — магнитную азбуку. Педагог начинает рассказ по картинке, например: «Захотелось коту поесть рыбки. Стал он собираться на рыбалку. Достал рюкзак и начал его собирать».

Затем педагог называет предметы, которые нарисованы на картинке, или провоцирует ребенка на их название: «Сначала кот положил...» (показывает на пакет молока на картинке). — Ребенок: «Молоко». — Педагог: «Давай сложим слово «МО-ЛО-КО». Возьмем букву «М» (берет из магнитной азбуки букву «М»), потом «О» (берет «О»), «М» и «О» — будет «МО». «ЛО» — возьми «Л» и «О» (педагог рукой ребенка или сам ребенок по просьбе взрослого берет эти буквы). «КО» — возьмем «К» и «О». Получилось «МОЛО-КО».

Таким образом идет работа над анализом слов.

Педагог: «Что еще положил кот? Он положил...» (показывает на сахар). — Ребенок: «Сахар». Затем он по просьбе педагога складывает слово «САХАР» из букв магнитной азбуки. Педагог может помочь — положить перед ним буквы слова «сахар», а ребенок сам выложит их в нужной последовательности.

На последующих занятиях ребенок должен искать нужные буквы самостоятельно, но если у него возникают трудности, то педагог кладет нужную букву его рукой. После того, как слово выложено, педагог просит прочитать его вслух. В случае затруднений нужно прочитать за ребенка: «У тебя получилось слово „сахар“». Так ребенок знакомится со «звучащим словом» и учится его анализировать.

ТРЕТИЙ ЭТАП

На этом этапе происходит обучение ребенка составлению фраз, чтению целых предложений. Работая над фразовой речью, нужно использовать любимые им детские книги, сказки — желательны простые, такие, как «Репка», «Колобок», «Теремок» и т. п. Научившись работать с ними, ребенок переносит свой опыт на другие книги. Но бывает, что ребенку эти сказки стали уже неинтересны — тогда будет легче, если он сам назовет свою любимую книжку.

Работа над фразой ведется одновременно в двух направлениях: 1) по материалам любимой книжки; 2) используя опыт самого ребенка. Остановимся на этих направлениях немного подробнее.

1) Педагог готовит таблички с надписями, отражающими содержание текста. В отличие от первых двух этапов, на табличке пишется уже не слово, а целая фраза. На первых порах это пять коротких фраз (из двух или трех слов), затем фразы становятся длиннее и их количество доводится до семи — десяти. Педагог рассказывает ребенку сказку, например, «Теремок», потом останавливается, открывая подходящую картинку в книжке: «Сейчас мы с тобой расскажем, что делали звери. Вот лягушка», — при этом он выбирает табличку с фразой «Вот лягушка» и кладет ее около картинку. Далее возможен следующий диалог.

Педагог: «Что у нее?»

Ребенок: «Пирог». (Педагог находит табличку с фразой «У нее пирог» и кладет рядом с предыдущей.)

Педагог: «Пирог для кого? Наверное, для мышки». (Выбирается табличка со словами «Пирог для мышки» и добавляется к предыдущим.)

Педагог: «У мышки есть...»

Ребенок: «...Метла». (Выбирается табличка с фразой «У мышки метла», кладется к предыдущим.)

Педагог: «Мышка подметает...»

Ребенок: «...Пол». (Педагог добавляет табличку «Мышка подметает».)

Таким образом, ребенок, зная содержание сказки и видя перед собой картинку-иллюстрацию к ней, одновременно слышит образец фразы и видит, в каком порядке выкладываются таблички с фразами. Ребенку будет удобнее, если книга с картинками лежит в верхнем углу стола, а таблички располагаются в столбик рядом с книгой (но не в

том порядке, в котором их надо выкладывать при пересказе), а нижняя часть стола прямо перед ним свободна — на ней мы, составляя рассказ, постепенно выкладываем таблички в линию.

На следующих занятиях мы просим ребенка самостоятельно выложить эти фразы (при необходимости, педагог подсказывает, где лежит нужная табличка, или выкладывает ее рукой ребенка). Так табличками с фразами выкладывается вся сказка. Затем, когда мы переходим к другой сказке, рассказывает в основном педагог, а ребенок самостоятельно работает с табличками уже освоенным способом. Если он испытывает затруднения, педагог оказывает ему необходимую помощь.

2) Одновременно мы работаем над фразой, используя опыт самого ребенка, т. е. составляя рассказы о нем самом, о его жизни. Вначале педагог вместе с ребенком рисуют на большом листе какой-то сюжет из жизни ребенка (о прогулке, о том, как готовили для папы ужин, или о том, как покупали и всей семьей украшали елку). Всё на рисунке подписывается словами и короткими фразами, причем фразы начинают писать педагог, а ребенок дописывает последнее слово. Например, педагог пишет: «Елка была очень...» — ребенок дописывает: «...красивая». Педагог проговаривает те фразы, которые пишутся и которые уже написаны.

Затем готовятся десять табличек с фразами по содержанию рисунка. На занятии ребенок смотрит на рисунок, рассказывает (с помощью педагога) изображенную историю и выкладывает таблички. Например:

Я, мама и папа ходили за елкой.
Мы взяли санки.
Все выбирали елку.
Елка была очень красивая.
Елку положили на санки.
Папа вез елку домой.
Елку поставили на пол.
Мама принесла игрушки.
Я с мамой украшал елку.
Я повесил звезду.

Итак, работа идет в два приема: сначала создаем рисунок и подписываем его (или даем это задание на дом маме), а потом на занятии выкладываем с ребенком таблички с

фразами. Вместо рисунков можно использовать фотографии, на которых ребенок купается в реке, играет с кошкой, празднует свой день рождения и т. п. Работу с рисунком и со сказкой полезно чередовать.

«Дочитывание» в книгах и диафильмах. На данном этапе работы с аутичным ребенком для развития навыка чтения удобно использовать его склонность завершать незавершенное. Можно устроиться с ним на полу или диване и почитать ему сказку или посмотреть диафильм. Когда читается сказка, желательно, чтобы шрифт в ней был крупным. Взрослый читает начало предложения, делает паузу, и последнее слово дочитывает ребенок. Чтобы ему легче было найти нужное место в книжке, взрослый при чтении водит по тексту пальцем. Например, педагог читает: «Захотелось волку поесть...», а ребенок дочитывает: «...рыбки». Для «дочитывания» хорошо использовать и стихи (А. Барто, С. Маршака, С. Михалкова, К. Чуковского). Так же идет работа по диафильмам: взрослый прокручивает пленку, читает предложения и делает в конце паузы, а ребенок дочитывает концовку.

Важно, что при «дочитывании» ребенок слышит себя и осознает свою роль в чтении. Весь текст вслух ребенку читать пока еще трудно — этого от него требовать и не нужно. Какие-то слова могут вызывать у него затруднения, сочетание какого-то предлога и слова также может быть ему незнакомо. Взрослый, когда он провоцирует ребенка на дочитывание двух-трех слов в конце фразы, должен все это учитывать.

Для того, чтобы ребенок перешел к чтению нескольких слов подряд, а затем целых фраз, педагог вначале сам водит пальцем по строчкам текста, а затем просит ребенка «помочь»: «Теперь ты последи, пожалуйста». Так мы переходим к попеременному чтению: например, два предложения читает педагог (или мама), а следующие два — ребенок. Затем осторожно приучаем его читать самостоятельно, постоянно внося в занятия игровые моменты. Например, говорим ребенку, что «сегодня будем читать для бедного зайца, который лапку подвернул» или «сегодня мы плывем на корабле, и ты — капитан, будешь читать капитанским голосом». Можно пофантазировать: «А как бы ты читал, если бы был Карлсоном?» Можно потренироваться в чтении с утра, а вечером удивить папу; или почитать по телефону бабушке — «Как же она обрадуется!»

Бывает, что ребенок читать категорически отказывается. В таких случаях его нельзя ругать и заставлять читать насильно, так как можно закрепить стойкий негативизм к занятиям. Нужно на некоторое время отложить чтение, дать по нему «соскучиться». Если педагог чувствует, что отказ ребенка не вполне серьезный, можно попробовать все же организовать его на чтение, предварительно найдя какое-то подходящее объяснение его поведению: «У тебя, наверное, горлышко пересохло, нужно попить водички, тогда мы сразу все прочитаем», или: «И правда, сейчас еще только без пяти минут двенадцать, а мы с тобой всегда начинаем читать ровно в двенадцать часов». Может быть, ребенку надоела книга и для чтения нужно взять другую.

На протяжении всего третьего этапа обучения чтению продолжается работа с альбомом. Ребенок по просьбе мамы самостоятельно подписывает альбомные картинки словами и короткими фразами. Продолжается и работа с магнитной азбукой. Ребенок постепенно может выкладывать фразы из нескольких слов. Можно играть следующим образом: взрослый составляет начало фразы, а ребенок ее заканчивает. Например, педагог выкладывает из магнитной азбуки: «Колобок был круглый...», а ребенок заканчивает: «...и маленький». Или: «Лиса была рыжая...», а ребенок завершает: «...и хитрая». Взрослый при этом всячески помогает ребенку (может подсказать букву, поучаствовать в ее поиске).

Мы продолжаем развивать и графические навыки ребенка: рисуем вместе с ним палочки, овалы, кружочки, линии, подписываем рисунки печатными буквами. Кроме того, мы упражняемся в штриховке предметов, складываем из палочек фигурки. Обычно на этом этапе работы ребенок уже лучше владеет своей рукой; линии, которые он проводит, получаются более плавными, «мягкими».

ЧЕТВЕРТЫЙ ЭТАП

Данный этап предполагает освоение навыков письма и счета. Ранее полученные ребенком навыки теперь закрепляются. Усложняется материал для чтения, выкладывания слов, фраз. Ребенок сам выбирает книгу, может задавать вопросы по содержанию текста. Одновременно появляются два новых вида работы: 1) освоение прописей; 2) обучение

счету.

Рассмотрим их подробнее.

1) Начиная работу с прописями, нужно помнить, что писать в них ребенок должен самостоятельно. Это сложно, поэтому предварительная работа ведется на черновике. В черновой тетради могут писать и педагог, и сам ребенок, и педагог его рукой. Необходимо помнить, что ребенок может привыкнуть к тому, что педагог пишет его рукой, и требовать постоянной поддержки. Поэтому мы сразу договариваемся о том, что помогаем его руке только когда тренируемся на черновике, а начисто в прописях пишет только он сам.

Занятия ведутся в обычных прописях для начальной школы. Мы следим за осанкой ребенка, за тем, как он держит ручку, как сидит, в каком положении его ноги, так как сама поза может помогать организации ребенка на занятиях, а может, напротив, расслаблять его, рассеивать внимание.

Мы осваиваем написание букв в последовательности, предложенной в прописи. Когда мы только начинали обучать ребенка чтению, то в первую очередь знакомили его с «наиболее важными» для него буквами, т. е. с такими, с которыми он чаще всего сталкивался (с которых начинается его имя, имена близких людей, названия необходимых предметов, любимых игрушек). Обучая аутичного ребенка письму, этой последовательности можно уже не придерживаться: ведь он уже знает буквы, прочитывает их. Теперь главное для нас — научить его самостоятельно написать прописными буквами слово, прочитанное, услышанное или выдуманное им самим.

Изучая новую прописную букву, педагог вначале показывает ее ребенку в прописях, а затем пишет в черновике: сначала большую, потом маленькую. После этого мы просим ребенка написать буквы сначала в черновике (большую и маленькую), а затем в прописи. Если буква не получается, ее можно сначала прописать в черновике по точкам. Потом ребенок учится писать слоги, слова. В процессе письма педагог помогает ребенку: организует его, подсказывает, что нужно делать, но старается сокращать до минимума поддержку руки. Одна новая буква осваивается на двух-трех занятиях, причем она пишется и в слогах, и в сочетаниях с уже освоенными ребенком буквами, а если возможно, то и в словах. Осваивая письмо, не следует торопиться — нужно закреплять навыки правиль-

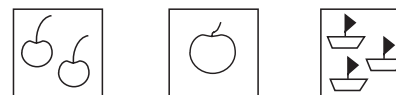
ного написания букв и правильного их соединения.

Если ребенок совсем не хочет писать в прописи или пишет каракули (из-за усталости, плохого самочувствия), то не стоит заставлять его это делать через силу, формируя, таким образом, негативизм по отношению к письму. Если буквы получаются плохо, и ребенка это раздражает, можно «свалить вину» на то, что ручка, которой мы пишем, «сегодня что-то расшалилась». Мы обещаем ребенку, что в следующий раз будем писать «не этой зеленой ручкой-шалуньей, а красной ручкой-отличницей». Для того, чтобы у ребенка был стимул заниматься письмом, мы обыгрываем его ситуацию, говорим, например, что сегодня будем писать письмо любимой игрушке ребенка, или кому-то из его родственников. В сложившийся стереотип занятия надо постоянно вносить новые детали, создавая разнообразие. Эти, казалось бы, мелочи на самом деле регулируют поведение ребенка.

2) В основе обучения аутичного ребенка счету лежит метод, аналогичный «глобальному чтению». Педагог готовит набор карточек с цифрами: на бумажных квадратах сверху пишутся цифры, а внизу — их названия (словом):



Кроме того, нам понадобятся карточки с изображениями предметов в разном количестве (одного яблока, двух вишен, трех лодочек):



Сначала знакомим ребенка с числами в пределах десяти. Педагог раскладывает картинки с изображениями предметов слева от ребенка, а справа от него — цифровой ряд. Затем берет картинку с изображением одного ореха, комментируя: «Это — один орех», — и подкладывает под

нее карточку с цифрой. Так же идет ознакомление и с другими цифрами. На последующих занятиях мы отрабатываем эту манипуляцию либо руками ребенка, либо он делает это сам по инструкции педагога.

Далее, мы убираем картинки с изображениями предметов и вместо них используем счетные палочки, фишки, картонные фигурки. Ребенок по просьбе педагога берет нужную цифру и рядом с ней выкладывает такое же количество фишек или палочек. Педагог при этом как бы «озвучивает» действия ребенка: «Я взял цифру три и положил три палочки», — а затем просит ребенка самостоятельно пересчитать количество предметов и назвать соответствующую цифру. Важно, чтобы ребенок понял, что, например, цифра «1» может обозначать и одну палочку, и одну машину, и одну чашку. В тетради в крупную клетку пишутся цифры, а рядом с ними рисуется соответствующее количество предметов.

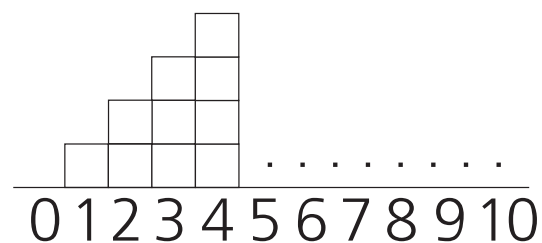
Детям очень нравится, когда им загадывают загадки типа: «Сколько палочек у меня в руке?» или «Сколько рыбок я нарисовала?» Мы объясняем ребенку, что десять предметов можно назвать десятком («десять палочек — это десяток»).

Затем мы знакомим ребенка с математическими знаками: «+», «-», «=». Это делается с помощью табличек, на которых изображены данные знаки, а внизу приведены их названия. Когда мы объясняем ребенку смысл знаков, то обязательно делаем это на примерах, в связи с конкретной задачей, чтобы математические действия ребенок усвоил не только формально, но и понимал бы их содержание, практический смысл. Поэтому мы, например, говорим ребенку, что если к одному яблоку прибавить еще одно, то *получится* два яблока (а не «равно два яблока»).

Мы учим считать, используя предметы (игрушки, фишки, фигурки) или картинки с их изображениями. Например, педагог кладет перед ребенком картинку с изображением одного гриба, а рядом — карточку со знаком «+», говоря при этом: «Смотри, у нас с тобой один гриб. Я кладу еще один. Будет ... ». Если ребенок не отвечает, педагог говорит: «Будет два гриба. Прибавлю еще один гриб. Будет ... ». Прибавляя по одному грибу, доходим до 10, а затем пробуем освоить вычитание: «Было 10 грибов, один съели. Осталось ... Правильно, девять грибов». Существенно при этом, что педагог обучает действию и в

предметной, и в знаковой форме и проговаривает все совершаемые действия вместе с ребенком.

Полезны также занятия со счетными палочками. Педагог просит ребенка построить заборчик. Ребенок кладет одну палочку, еще одну, затем следующую и т. д., пересчитывая их при этом. Потом «дует ветер» и заборчик постепенно «ломается»: сначала убирают одну палочку, потом еще одну и т. д. Стоит также сделать вместе с ребенком модель натурального ряда на промежутке от нуля до десяти в виде, например, лесенки с десятью ступенями:



Такая лесенка позволяет ребенку уловить порядок построения натурального ряда (то, что каждое число на единицу больше предыдущего).

Затем мы знакомим его с составом числа. Для этого из палочек или конструктора делаем на плоскости стола домик, в окошко которого кладем цифру «2». Около домика выкладываем карточками:

$$\boxed{1} + \boxed{1}$$

Эту ситуацию обыгрываем: «В домике живут два человека — бабушка и дедушка».

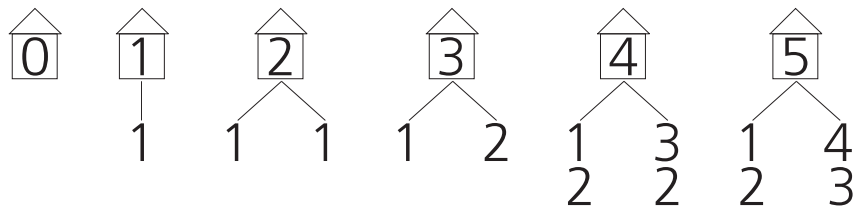
Когда повторяем те же действия с цифрой «3», то, чтобы обыграть новую ситуацию, комментируем: «В домике живут ребенок и двое взрослых. Всего трое». При этом рядом с домиком выкладываем карточками:

$$\boxed{1} + \boxed{2}$$

или

$$\boxed{1} + \boxed{1} + \boxed{1}$$

Так мы проходим состав всех чисел до 10. В тетради в крупную клетку можно попросить ребенка нарисовать следующее:



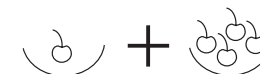
Изучение состава числа очень важно для того, чтобы в дальнейшем ребенок понимал смысл арифметических операций, поэтому, если «с ходу» освоить эту тему не получается, следует разобрать ее подробно, применяя наглядный материал. Можно использовать наборы палочек, деревянных фигурок (елочки, домики, грибки), комплекты геометрических фигур (квадраты, круги, прямоугольники, треугольники).

Педагог просит ребенка разложить определенное количество предметов на две группы. Например, если изучается состав числа «5», ребенок раскладывает пять яблок на две тарелки. Педагог просит ребенка разложить заданное количество предметов разными способами. В словарь ребенка вводятся новые понятия: «разложи», «разложи по-другому». Затем педагог объясняет ребенку, что 5 — это 3 и 2; 5 — это 4 и 1. Ребенок по просьбе педагога выкладывает эти примеры вначале с помощью заранее подготовленных карточек с надписями: «5», «это», «3», «и», «2»; «5», «это», «4», «и», «1». Через несколько занятий табличка со словом «это» заменяется табличкой со знаком «=», а

табличка с «и» заменяется на «+». Когда ребенок освоил выкладывание этих примеров, мы учим его записывать их в тетради по математике в крупную клетку. Рядом с примером можно выполнить рисунок:

$$5 = 3 + 2$$

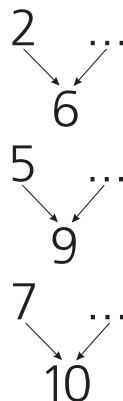
$$5 = 1 + 4$$



Важно, чтобы ребенок учился раскладыванию на разном материале, так как аутичные дети склонны к выполнению заданий подходить стереотипно, требуя использования одних и тех же предметов (например, только яблок и тарелок) и не выполняя задание на других. Поэтому мы просим ребенка то разложить подарки двум детям, то морковки двум зайцам, то поставить игрушечные машинки в два гаража, то расставить чашки на две полки и т. д. Так мы последовательно осваиваем с ребенком состав всех чисел до десяти.

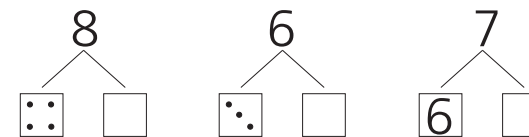
На следующем этапе работы педагог знакомит ребенка с понятием «добавить до ...» и учит добавлять к данному количеству предметов недостающее до заданного числа. Можно разыграть «угощение игрушек»: педагог предлагает раздать игрушкам-«гостям», например, четыре конфеты, а игрушек при этом шесть. Ребенок угощает своих «гостей» и понимает, что конфет не хватает. Педагог объясняет: «Гостей много, а конфет мало, не хватает. Надо добавить. Сколько ты добавишь?» Если ребенок дает верный ответ, педагог может вместе с ним выложить из табличек получившийся пример (для чего готовятся таблички с надписями «НАДО ДОБАВИТЬ ...», «ДОБАВИМ ДО ...» и таблички с цифрами). Затем в тетради ребенок записывает соответствующие примеры, типа: $6 = 4 + 2$. Или можно нарисовать пять замков и три ключа и попросить ребенка добавить необходимое количество ключей. В тетради ребенок записывает соответствующие примеры, скажем, так:

- 1 + ... = 3
- 2 + ... = 5
- 3 + ... = 9
- 4 + ... = 8
- 5 + ... = 7
- 6 + ... = 8
- 7 + ... = 10
- 8 + ... = 10
- 9 + ... = 10
- 10 + ... = 10



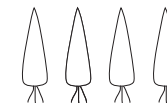
$$4 = \dots + \dots \text{ или } \dots - \dots$$

$$5 = \dots + \dots \text{ или } \dots - \dots$$

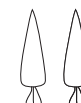


Приведем примеры двух задач.

1) У зайчика четыре морковки:



Из них он съел две морковки:



Сколько морковок осталось?

2) У каждой елки должно быть по восемь веток. Сколько веток нужно дорисовать? —



Знакомим ребенка со знаками «=», «>», «<». Учим его сравнивать два числа и узнавать, на сколько одно число больше или меньше другого. Например, пять больше трех

$$\dots + 3 = 7$$

$$\dots + 6 = 8$$

$$\dots + 9 = 10$$

$$8 = \dots + \dots$$

$$10 = \dots + \dots$$

$$6 = \dots + \dots$$

$$3 = \dots + \dots$$

$$7 = \dots + \dots$$

$$9 = \dots + \dots$$

Если ребенок допускает ошибку, то нужно предложить ему выполнить задание на предметном материале. Например, педагог показывает ребенку два мешочка (конверта, ящика) и говорит, что положил восемь кубиков в два мешочка. Ребенок должен угадать, сколько кубиков в каждом мешочке.

Далее мы переходим к решению примеров и задач в пределах десяти. Для этого используется счетный набор из пластмассовых или деревянных цифр. Мы выкладываем на столе перед ребенком: $1 + 1$ — и просим его положить цифру-ответ. Затем кладем: $1 + 2$, $2 + 2$ и т. д. Если ребенок ошибся, педагог словесно повторяет пример еще раз и ждет ответа ребенка. Если тот не отвечает, нужно его подбодрить: «Ну, конечно, будет четыре, ты забыл немного». Одновременно мы отрабатываем в тетради начертание цифр, а позже учим ребенка правильно записывать примеры и ответы. В тетради можно предлагать такие задания:

$$7 + 1 =$$

$$6 + 1 =$$

$$4 + 1 + 1 =$$

$$5 + 1 + 1 =$$

$$7 + 1 + \dots = 9$$

$$8 + 1 + \dots = 10$$

на два. Чтобы это установить, нужно из пяти вычесть три. Для того чтобы ребенку было легче усвоить сравнение двух чисел, мы соотносим одно количество предметов с другим (четыре пирамидки и три пирамидки). В тетради записываем примеры на сравнение:

7 ... 1	7 больше 2 на ...	5 ... 5
3 ... 2	8 меньше 10 на ...	3 ... 3

Итак, мы научили ребенка оперировать с числами, выполнять простые арифметические действия, решать задачи, т. е. ребенок овладел навыками счета в пределах десяти. Далее мы можем знакомить его со вторым, третьим, четвертым, пятым десятком, используя уже описанные нами приемы работы.

Мы описали наш вариант освоения с аутичным ребенком начальных школьных навыков. Каждый педагог может его дополнить и творчески развить. Свою задачу мы видели прежде всего в том, чтобы выявить сложности, характерные для обучения аутичных детей, и показать способы их преодоления. Так, например, в работе с аутичными детьми мы обычно опираемся на принцип «от общего — к частному, от целого — к части». Кроме того, для успешного обучения таких детей необходимы учет их собственных интересов, обыгрывание заданий, постоянный комментарий всех наших действий, отсутствие принуждения, «давления». Мы уверены в том, что все аутичные дети обучаемы и очень нуждаются в обучении, и, несмотря на то, что со стороны взрослых это часто требует долгого времени и терпения, такие дети могут достичь прекрасных результатов, удивляя и радуя нас.

ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С АУТИЧНОЙ ДЕВОЧКОЙ

Захарова И. Ю.

Когда мы начинали работать с Лерой, ей было пять лет. Девочка была очень отрешенной и пассивной, совсем не реагировала на обращенную к ней речь, собственной речи у нее также не было. Лера не обращала внимания на уход и приход мамы, не смотрела на нее, спокойно без нее оставалась. У девочки вообще не было достаточной реакции на живое, часто она могла пользоваться человеком как предметом (например, как опорой, чтобы карабкаться вверх, или как «приспособлением» для получения нужного предмета). В лицо она не смотрела, избегала взгляда в глаза. Просьбы Лера не выполняла, но давала пассивно повести себя за руку. Девочке очень нравилась музыка, она могла провести весь день в наушниках, слушая магнитофонные записи. Единственными ее речевыми проявлениями были песни на ее собственном «птичьем» языке, в которых угадывался мотив известных эстрадных песен, но разобрать отдельные слова, похожие на «настоящие», могла только Лерина мама. Иногда девочка двигалась под музыку перед зеркалом или танцевала с собственной тенью.

Войдя в комнату для занятий, Лера, как правило, садилась за стол и начинала сортировать по цвету фломастеры или буквы магнитной азбуки. Другим ее любимым занятием было вырезать из журналов картинки и наклеивать их на бумагу. Вместе с педагогом Лера с удовольствием размазывала пластилин по дощечке или картонке.

В какой-то момент мы обратили внимание на то, что она

очень чувствительна к ритму (музыкальному, цветовому, речевому, двигательному). Ритм привлекал ее внимание, она «погружалась» в него, получая от этого удовольствие. Конечно же, мы сразу постарались использовать это в работе. Все началось с качелей, когда на ритм движения накладывался ритм стихотворения, фразы, песни, которую пела педагог. Лера внимательно смотрела на рот педагога и пыталась повторять движения ее рта, иногда воспроизводила мелодию.

Используя Лерино пристрастие к цветовым ритмам (девочка любила сортировать мелкие предметы по цвету, вплоть до оттенков), мы попытались заинтересовать ее рисованием. Вначале педагог изображала разные цветовые узоры, ритмично сочетая цвет в разных комбинациях. Девочка часами была готова следить за происходящим, погружаясь в волшебство узора. Почти всегда педагог сопровождала свой рисунок какой-нибудь мелодичной песней. Постепенно Лера начала подпевать, и в этой ситуации, иногда очень невнятно, но все же воспроизводила слова песни. У нас было несколько любимых песен, и Лера быстро их выучила от начала до конца.

Рисование стало нашим самым любимым занятием, дома девочка также начала рисовать вместе с мамой. Мы изображали различные формы и ритмично их раскрашивали, затем стали рисовать различные предметы: домики, цветы, деревья и, наконец, перешли к людям. Главными персонажами наших рисунков были сама Лера, ее мама, папа. Сюжеты были самыми разными, а рисовала, ярко раскрашивая и подписывая картинки и комментируя происходящее, пока что только педагог. Иногда рука педагога «замирала» при раскрашивании, и Лера, не выдерживая паузы, брала эту руку, держащую фломастер, и пыталась ею манипулировать, закрашивая рисунок дальше или заканчивая линию. Когда же рука педагога «не решалась» выбрать какой-нибудь фломастер по цвету, Лера сама вкладывала в эту руку подходящий. Так у девочки стали появляться первые признаки целенаправленной активности.

Иногда рука педагога «переставала слушаться», а Лере так хотелось продолжить рисунок, что нам удавалось поменяться ролями. Теперь уже педагог манипулировала рукой девочки, держащей фломастер. Лера позволяла рисовать своей рукой что угодно, и даже подписывать рисунки (действующие лица и предметы обозначались

отдельными словами). Если девочка была в неважном настроении, мы возвращались на предыдущий этап, когда она была только зрителем. (Всегда чувствовалось, готова ли Лера войти в «поле активности» педагога и подчиниться ему, или нет.) Постепенно мы нарабатывали стереотипы рисунков, букв (девочке важно было усвоить прежде всего последовательность движений, необходимую для рисования какого-то предмета или написания буквы). Это давало Лере возможность проявить свою внутреннюю активность. Рука педагога уже не направляла руку девочки, а просто лежала сверху. Так Лера начала самостоятельно рисовать и писать (конечно, только те рисунки и слова, которые были уже «миллион раз» прорисованы и прописаны).

Рисуя, мы начали рассказывать сказки, «проживать» разные сюжеты из жизни Леры, знакомиться с временами года, праздниками и др. Наши рисунки мы уже стали подписывать короткими фразами. Дома мама Леры продолжала эту работу, следуя рекомендациям педагога; разница была лишь в том, что с мамой у Леры были другие сюжеты рисунков: «Как Лера гуляла и шлепала по лужам», «Как Лера с мамой ходили в киоск покупать жевательную резинку» и т. п. На занятиях мы постепенно стали вводить в наши рисунки цифры, осваивать счет.

...Совместное рисование удобно тем, что позволяет работать над развитием моторики, речи, постепенно отрабатывать элементы учебных навыков. Кроме того, такие занятия дают ребенку возможность чередовать пассивное восприятие с активным действием...

Параллельно шла работа с речевой активностью девочки. Она приобрела большую интенсивность также и благодаря тому, что родители Леры проводили с ней холдинг-терапию. И дома, и на занятиях с педагогом Лера стала повторять ритмичные фразы, песни, а затем и просто фразы и слова. Интересно, что в данном случае работа по растормаживанию речи и обучение рисованию, чтению и письму шли одновременно, помогая друг другу.

Сейчас, спустя полтора года, работа с девочкой продолжается. Мы много работаем с зеркалом. Рассматриваем там Леру, а потом рисуем крупно ее портрет (какие у нее глаза? нос? рот? уши?). Лера уже может назвать сама, не повторяя за педагогом, части своего лица на рисунке. Мы начали изображать окружающие предметы, тщательно сравнивая количество деталей и цвет. Лера сама выбирает

СТРАНИЦЫ ИЗ ЖИЗНИ АУТИЧНОГО РЕБЕНКА

Алексеева К. И.



нужный фломастер, сама срисовывает предметы (хотя рука педагога, как правило, продолжает лежать на Лериной руке, но уже совсем не управляет ею). Иногда, если Лера в плохом настроении, она может отказываться от любых занятий, не хочет читать, писать, считать, слушать чтение книг. Но мы относимся к этому спокойно, и, когда такое происходит, возвращаемся к «пассивному восприятию», не требуя от девочки активности, или придумываем новые формы работы, например, рисуем на карточках, похожих на карты, буквы и слова. Последнее занятие Лера очень любит — она потом долго не расстается с этими карточками, постоянно их перебирая.

Лера стала наблюдать за детьми, что мы сразу же использовали в работе: начали вводить ее в групповые обучающие занятия, в расчете на то, что девочке будет интересно что-то сделать по подражанию, но не требуя пока что ее самостоятельной целенаправленной активности.

Дома с мамой Лера разучивает новые стихи и песни, слушает и договаривает (в те паузы, которые оставляет ей мама) короткие истории и сказки. По-прежнему любимыми остаются «истории про Леру», которые мама сочиняет и рисует вместе с девочкой. Таких сюжетов сейчас очень много, особенно разнообразными они стали после летних каникул («Как Лера плавала с дельфином», «Поездка на поезде» и др.). Сейчас Лера слушает уже и сказки «с продолжением»: «Приключения Незнайки», «Дюймовочку». Часто она просит маму рисовать иллюстрации к этим сказкам, причем хочет, чтобы они были точно такими, как в книжке. В речи Леры появились спонтанные обращения, правда, довольно часто маме надо ее специально спрашивать: «Скажи, что ты хочешь?» Тогда Лера отвечает ей, но, как правило, очень тихо.

А самое важное — что сейчас, спустя полтора года, мы уже видим желание Леры контактировать со взрослыми, с детьми, видим, что она начала пользоваться речью, что стала активной на занятиях, особенно на уроках музыки, танца, рисования.

Несколько слов, как нам кажется, должны предварить это приложение. Дело не в том, что оно нуждается в рекомендации, просто мы не можем не выразить своего отношения к ее автору — одному из самых мужественных, самоотверженных и душевно талантливых людей, с которыми нам довелось встретиться в своей профессиональной жизни. Клеопатре Ивановне очень много удалось сделать для своего внука. Мы старались ей помочь, но понимали, что основным «фактором успеха», конечно же, была она сама. Поняв, насколько она нужна ребенку, Клеопатра Ивановна отказалась от любимой педагогической деятельности, успешной карьеры и целиком сосредоточилась на работе со своим вну-

ком. К сожалению, в течение долгого времени она не имела достаточной поддержки специалистов. Еще десять лет назад обычной рекомендацией, которую можно было услышать даже в специализированном учреждении, был совет смириться и отказаться от ребенка. Она так не поступила, и помощь Алешеньке стала на многие годы основным делом ее жизни.

Нельзя сказать, что педагогический опыт давал Клеопатре Ивановне только преимущества. Во-первых, известно, как трудно применить профессиональные навыки в работе с собственным ребенком; во-вторых, сама ситуация была настолько нестандартной, что следование обычным педагогическим клише могло здесь просто повредить. Клеопатра Ивановна, видимо, действительно талантливый учитель: она сумела соединить упорство и последовательность профессионала с любовью и чуткостью — и в этом, наверно, основной секрет успехов Алеши.

Нельзя не сказать, однако, и о его собственном стремлении к людям, к общей жизни, о душевной одаренности и обаянии, которые легко заметить, в частности, в его рисунках. К сожалению, его история не имеет пока хорошего конца. Прогресс в развитии был приостановлен особыми внешними обстоятельствами. Вот только некоторые из них: эмиграция семьи, разлука с бабушкой, невозможность, по ряду причин, получить квалифицированную педагогическую помощь, устроить Алешу в специальное детское учреждение — все это дало о себе знать. Сейчас семья готовится к новому переезду — будем надеяться, что на этот раз все сложится для Алеши более счастливо.

Настоящий текст — сокращенный вариант более полной версии, подготовленной для распространения по компьютерным сетям. На время разлуки с Алешей написание этих «Страниц» стало для Клеопатры Ивановны одним из возможных средств помощи внуку, попыткой изменить в его пользу неблагоприятные обстоятельства. Мы всем сердцем желаем ей удачи и благодарим за разрешение напечатать в этой книге часть ее воспоминаний.

*О. С. Никольская, Е. Р. Баенская,
М. М. Либлинг*

* * *

Эти «Страницы» написаны по материалам дневника, который велся мной систематически в течение девяти лет общения с внуком. Мне хотелось бы рассказать родителям о трудностях, которые приходилось преодолевать постоянно. Перефразируя поэта, можно сказать, что мы «обязаны трудиться и день и ночь, и день и ночь», чтобы дать возможность своему ребенку чувствовать себя в этом мире не так плохо, как это могло бы быть при отсутствии

полной родительской самоотдачи.

Конечно, обо всем я не смогла рассказать на сравнительно немногих страницах: одни события уже стерлись из памяти, другие слишком больно вспоминать — текст отражает лишь некоторые моменты нашего общения с Алешей...

...Много неожиданного и необычного обрушилось на нас с первых дней появления Алешеньки на свет. Прежде всего — обнаруженная врачами двухсторонняя костная косолапость. Вначале только эта проблема была очевидна, и на ней сосредоточилось наше внимание. Больные ножки — трудно передать словами, как они были вывернуты! Есть термин в ортопедии: «конская стопа». Очень опытный, известный в нашем Петрозаводске ортопед, не скрывая, не смягчая ничего — для нее это был не единственный случай, — представила нам перспективу: полтора года гипс выше колена, далее операция — и все будет нормально.

Я не буду останавливаться на наших ортопедических сложностях, тем более, что это, судя по всему, нехарактерная для аутичных детей особенность (скажу только, что путем ежедневной упорной работы мы смогли обойтись без операции). Но вслед за этой первой проблемой стала постепенно давить о себе знать другая — куда более серьезная. Мальчик рос вялым, апатичным, мог долго лежать и не обращать внимания на звуки, на игрушки, на склоненное над ним лицо. Иногда удавалось ласковым голосом вызвать улыбку, гуление, желание чуточку поиграть игрушкой, но... игрушка вскоре выпадала из рук. Стали делать общий массаж для повышения мышечного тонуса. Первые сеансы вызывали бурный протест, потом процедура стала привычной. Ножки до гипсования массировали чаще — это он принимал спокойно. Постепенно Алеша привык к общему массажу настолько, что в дальнейшем он стал таким же обязательным, как ванна.

На первом этапе нам еще повезло: рядом был замечательный человек и опытный врач Нина Ивановна Кисель, невропатолог Детской республиканской больницы Карелии. Она стала нашим верным помощником на долгие годы, но,

к сожалению, не была специалистом по аутизму. А ведь уже тогда, с первых месяцев жизни малыша, нам нужна была именно квалифицированная помощь. Но ее-то и не было.

Мы искали ответа в медицинской и педагогической литературе, но не находили его. Почерпнутые знания в какой-то степени помогали нам думать, самим как-то заниматься с ребенком. Но вопросы только накапливались, непонятное вызывало все больший страх.

...Леше около двух лет. Часто он играет не как обычные дети: подолгу открывает и закрывает дверцы шкафа, перебирает ложки, кастрюльки, крутит колесо велосипеда или коляски. При этом у него есть и любимые игрушки, он всегда их находит, подает по просьбе. Понимает, о чем просят, но то слышит, то как будто нет, то идет на зов, то «уходит в себя». Больше всего любит играть с водой или песком: наблюдает, как вода стекает с пальчиков, пытается поймать песчинки, пересыпающиеся из одной посудинки в другую. Много времени может смотреть на бегущий ручей или катящиеся волны. Частенько водит перед глазами расставленными пальчиками.

Долго не может заснуть. С Алешей на руках мы вышагиваем по комнате многие километры, уже исчерпан весь песенный репертуар, но ребенок не спит. А ведь перед сном он гулял,пил успокаивающий травяной настой, принимал прохладную ванну. Кажется, он совершенно спокоен, и, тем не менее, засыпание растягивается на час-два. И так почти ежедневно.

В два года Алешу из шумной Москвы перевезли на дачу. Точнее, на хутор. Место красивое: сосновый лес, недалеко поле и озеро. Тихо, спокойно, народу мало, чужие появляются редко. Такая обстановка подействовала на него хорошо: стал спокойнее, проявлял любознательность, даже немного общался с мальчиком на год старше его — если это можно назвать общением, потому что играл он автономно, только время от времени поглядывая на соседа. Немного подражал его игре: уже не просто катал машинку, а нагружал ее, фыркал, изображая шум мотора. На велосипед стал садиться, тоже подражая этому соседскому мальчику. Радовался его приходу и огорчался, когда тот уходил.

Затем стал чаще говорить отдельные слова: «дай», «иди», «надо», узнавал свои вещи, клал на место, самостоя-

тельно и аккуратно ел. Во дворе ориентировался точно: знал, где можно купаться, где растет репка, земляника, огурчик, горох — тянул за руку именно туда. На стремление втянуть его в игру отвечал редко, но сравнительно легко отзывался на предложение порисовать (делать красками мазки), сложить картинку из двух частей, выбрать что-то одинаковое, разложить по размеру.

Общее же состояние было неустойчивым. Часто происходили взрывы, нередко он срывался на крик, беспокойно бегал или ходил взад-вперед. Состояние резко ухудшалось, когда появлялись чужие: тогда он начинал носиться из угла в угол, бить обо что-нибудь палкой, пронзительно кричать. Мы старались сразу уводить его в лес или на озеро, к воде — это его успокаивало. И днем, и ночью засыпал он по-прежнему с большим трудом.

По стечению обстоятельств, в то лето нам удалось с помощью Н. И. Кисель попасть на консультацию к специалисту московской Детской неврологической больницы № 6. Поставлен диагноз: «ранний детский аутизм». Алеше в то время было два года и шесть месяцев...

А что дальше? Кто нам сможет помочь? Мало кто из родителей аутичных детей знал, что в Москве, в Институте дефектологии Академии педагогических наук СССР (ныне это Институт коррекционной педагогики Российской академии образования), существует группа специалистов, которая с 1976 г. занимается проблемами раннего детского аутизма. Эта экспериментальная группа во главе с Кларой Самойловой Лебединской была единственным микроскопическим островком реальной помощи не только на всю Москву, но на весь Союз! Не знали о ее существовании и мы.

В Москве Леша находился под наблюдением районного невропатолога, и время от времени мы ходили с ним на консультацию в больницу № 6. Но помощь заключалась только в том, чтобы выписать лекарство, констатировать текущее состояние, предложить специальные ясли (но все же не специализированные для детей с ранним детским аутизмом), посочувствовать... Все это было призвано приглушить ощущение безысходности, но, увы, никак не изменяло ситуацию принципиально. Где же такие детские заведения, в которых ребенок был бы постоянно в окружении любящих, умеющих сострадать людей? Ведь ему это нужно в первую очередь! Таких заведений в нашей стране мы обнаружить не смогли. Выходило, что родителям надо

отказаться от себя, от всех своих жизненных притязаний, от карьеры и т. д. Или жизнь — за жизнь, или отдать свое дитя в чужие руки нянь и воспитателей. Такой жесткий выбор сделать очень трудно.

В конце концов, не зная толком что делать, как заниматься, я оставила работу задолго до пенсии (далось мне это нелегко и небезболезненно) и переехала к внуку, чтобы ему помочь. Но как? Было только страстное желание, а специальных знаний или умений — никаких...

Могла бы помочь литература, но по раннему детскому аутизму найти что-либо было крайне трудно. Случайно в руках оказалась книга В. Е. Кагана «Детский аутизм». С ее помощью мы получили первоначальное представление об этом нарушении развития. Но вывод там страшный: «нельзя вылечить неизлечимое». Ребенок обречен? Зачем тратить силы?! Нет, это не для нас. А что делать? В книге об этом ничего сказано не было. Значит, надо самим думать, самим искать.

...Начинаю учить говорить. Беру три картинки; раскачивая малыша на качелях дома, показываю, называю предмет несколько раз. Ложимся спать, опять говорю и говорю. Постепенно наступает пробуждение: Алеша внимательно смотрит на движение губ и старается повторить. Затем изображенный предмет будем находить в окружении: «это чайник, это тоже чайник, и это чайник», «это дверь, и это дверь, и это дверь» и т. д. Ребенок с удовольствием повторяет услышанное слово. Если рисунок или предмет красивы, то и реакция живее, и трудное слово произносится легче. Так, ярко раскрашенный «под хохлому» столик произвел более сильное впечатление, чем картинка, и Леша сразу легко произнес непростые слова: «листик», «клюква», «тавка» («травка»). Скоро сам стал брать книжки, показывать пальчиком, просить меня называть изображенное на рисунке: «Это что?» (в действительности, звучало это так: «То?»).

Сначала он воспроизводил два слога, затем три. Затем стал называть предметы и действия, но собственные действия упоминал лишь в неопределенной форме. Это еще не речь! Мне приходилось говорить постоянно и дома, и на прогулке. Обращения, просьбы он понимал хорошо.

А как обстояло дело с играми? Иногда он возился с игрушками, как обыкновенный здоровый ребенок. Он не только строил что-нибудь из кубиков, но использовал и

более сложные игрушки. Повторял в игре бытовые действия: стирал, развешивал, лечил, угощал, купал. Если играл один, то приводил меня, показывал, что сделал. Но иногда складывалось впечатление, что все это делается механически, без эмоциональной окраски. Мы покупали ему различные несложные конструкторы — он строил простые фигуры (подражая мне) или что-то свое. А вот когда купили кукол (мальчика и девочку), то к ним он вообще не проявил никакого интереса. В лучшем случае уложит спать, накроет, а потом про них забудет... С мягкими игрушками-животными играл охотнее.

Если ожидалось что-нибудь приятное (купание, прогулка), то одевался и раздевался сам.

Затем мы стали заниматься определением формы, величины, цвета предмета, понятиями «один», «много», «мало». Мы часто гуляли, и на прогулке я обращала его внимание на все приятное: красивый листок, дерево, небо, облака и т. д. Дома он охотно слушал хорошую музыку: фортепиано, скрипку, виолончель; ему нравились стихи и тихие спокойные песни, просил: «Еще!»

При этом он часто бывал абсолютно неконтактен: бегал, кричал, колотил все подряд, проявлял самоагрессию — в подобные моменты его было трудно успокоить.

Таким он подошел к трехлетию.

На очередной консультации специалист Детской неврологической больницы №6 отметил, что за прошедшие полгода развитие коммуникабельности и понятийного аппарата имело положительную динамику. Нам были рекомендованы лекарственные препараты. Конечно, без лекарств не обойтись, но нам хотелось услышать и советы относительно организации игр с Алешей, методов развития его интеллекта, преодоления неконтактности, обращения с ним в периоды сильного возбуждения и т. д., вообще обсудить дальнейшие перспективы. Но все ограничивалось только периодическими консультациями с рекомендациями медикаментозного лечения. Мы всегда уходили обескрыленные, с погашенной надеждой...

Но надо продолжать борьбу и делать все, чтобы жизнь малыша становилась более интересной, радовала бы его. Сравнивая (тогда и потом) поведение Леша с поведением детей такого же возраста, я видела, что он очень отставал в развитии речи, но в «светлые минуты» проявлял себя соответственно возрасту. Именно так: Алеша обнаруживал нормальный уровень интеллекта только в обстановке

душевного комфорта, переживания удовольствия, ощущения защищенности, любовного, доброго отношения к нему. Тогда мы не знали, что именно такие условия особенно нужны для развития аутичного ребенка, а потому часто приходили в отчаяние, не получая иной раз результата от своих усилий.

В литературе по развитию как здорового, так и аномального ребенка большое место уделяется работе над речью, рекомендуемые методики дают возможность искать свои способы. Пробуем, радуемся каждой новой фразе. Появились предложения из двух слов: «Паровоз ту-ту», «Мячик бух», «Каша пых» и т. п. Впервые четко обратился с просьбой в три года тринадцать дней: «Баба, иди», — зовя к себе в комнату. Для нас это был праздник. Словарный запас в это время был уже хороший, но активно в речи не использовался. Чаще всего он говорил при рассматривании книжек или картинок: называл действия, предметы и их свойства (глагол плюс существительное, прилагательное). Однако обычной разговорной речи не было. Тем не менее, говорить я учила его постоянно. И радовали его заинтересованность и даже удовольствие: если удавалось произнести новое слово, он повторял его по нескольку раз, улыбаясь при этом.

Настало время работе над мелкой моторикой (массаж пальчиков, занятия мозаикой, чирканье карандашом). В течение дня постоянно с ним разговариваем, рассказываем, показываем, объясняем. Результат часто удручает: ответом нам служат молчание, отсутствие вопросов, кажущееся безразличие. Внешне усвоение информации никак не проявляется — нет признаков, что увиденное и услышанное воспринято и понято: мимика статична, словесная реакция отсутствует. (В то время мы еще не знали, что за всем этим скрывается, что происходит в его сознании.) Чтобы вызвать активизацию речи, разыгрываем читаемую сказку. Мы с мамой (или я одна) играем заинтересованно, эмоционально — и в какой-то момент он включается сам, хоть и ненадолго. На другой день или позже Алеша начинает что-то изображать и в это же время произносить отдельные слова.

...Летом опять переехали на дачу. Алеша вспомнил всех соседей, назвал по имени, обошел все места, где играл, обрадовался игрушкам (это всегда происходило по возвращении домой или на дачу) — ничто не вызвало его беспо-

койства. Но вот одно событие, пожалуй, стоит упоминания. На третий день пребывания на даче мы съездили в город заказать очередные ботиночки (он ведь ходил в ортопедической обуви). Даже во время сложной примерки он чувствовал себя неплохо. Вернулись — не захотел выходить из машины, еле удалось убедить. И мне показалось, что все в порядке. А ночью высокая температура, рвота, жалобы на головную боль. Сутки прошли в тревоге. Доктор предположил, что это последствия стресса. Вот такая реакция была на кажущийся пустяк: не поняли, не увидели, насколько сильно травмировал его отказ продлить удовольствие — ему не дали еще посидеть в машине... Если бы он закричал, застучал ручками или еще как-то проявил в видимой форме остроту своего желания, все сразу стало бы ясно. Как часто мы не понимали, что происходит в его душе! Что-то огорчало его, даже ранило, а мы этого не видели, так как чувство не выражалось ни мимикой, ни жестами, ни словами. Крайне тяжело бывает осознать, что из-за незнания, неумения упущено что-то очень важное, не сделано нечто совершенно необходимое. Но кто нам поможет?

Особенно тяжело было в моменты возбуждения, когда Алешу ничто не в силах было успокоить, — тогда беспомощность ощущалась особенно остро. А как важно в такие моменты владеть собой: не взорваться от бессилия, не ответить на крик криком, а, наоборот, успокоить своим спокойствием! В дальнейшем, когда Алеше было уже семь лет, я нашла способ: обняв, глажу ему лицо, и он постепенно успокаивается.

...В четырехлетнем возрасте (это был февраль 1985 г.) по рекомендации районного психоневролога Алешу взяли в один из научных центров. Там создавалась группа для работы с аутичными детьми. Мы были безмерно рады, что получим наконец квалифицированную помощь. Посещал он эту группу два месяца и вышел с ухудшением. Почему? Я могу ошибиться, но выскажу свое мнение. Все зависит от того, какие задачи ставят исследователи и их руководители, действительно ли они ищут способы оказания помощи детям.

В нашем случае дело обстояло так. Первое, чего не скрывал никто, — детей набирала явно перспективных, т. е. поддающихся коррекции. Второе — трудно поддающихся относили к больным шизофренией. Что мы пере-

жили, услышав такой диагноз, хорошо поймут родители, которые мечтают в поисках помощи, а слышат лишь то, что их детям помочь невозможно. Кстати, если уж вести речь о шизофрении, то почему бы не встать на позицию академика И. П. Павлова, доказывавшего в свое время, что шизофрения вылечивается? И все же замечу, что впоследствии ни в нашей стране, ни за границей (где позже оказался Алеша) мы ни разу не слышали иного диагноза помимо «ранний детский аутизм».

...Однако, как бы мы ни переживали, а опускать руки было бы просто предательством по отношению к маленькому человечку, которому дарована жизнь. А какая она у него будет, зависит в первую очередь от наших усилий ему помочь. Впереди лето, деревня, а значит, будут и хорошие дни, удачи, «прозрения»...

Продолжаю заниматься, как подсказывает интуиция. Пока спит, что-то готовлю к занятиям: аппликации, конструктор, рисунки, книги, игрушки к сюжетным играм. Алеша хорошо научился определять цвет и геометрическую форму с помощью игры «Цвет и форма» («Найди зеленый квадрат, синий кружок, красный треугольник» и т. д.). В результате он мог провести элементарную классификацию, стал различать противоположные действия (снять — надеть, открыть — закрыть и т. п.), понимать взаимоотношения людей на картинке; на фигурках животных показывал пальчиком их отличительные признаки. Чаще стали появляться в игре сюжеты с конкретными действиями: вот он ставит мишке горчичники, закапывает ему в нос капли, вот катает игрушки на машине и т. д. Различными мозаиками и выкладыванием орнаментов охотно занимался самостоятельно, а со мной — сюжетные картинки.

К живому интереса не было, лишь констатировал: стая птичек слетела на стол — «как комочки!», полетели — «завихрились», собака не выходит со двора — «хулиганит». На одуванчиках, определяя их число, научился считать до пяти. Стал четко выделять личное местоимение «я», но в случае затруднений оно превращалось в «ты». Просьбы стали нередко выражаться словесно: «Баба, дай!» (или: «Иди, сядь!»). Радостно встречал пришедшего мальчика, но потом играл автономно, рядом, не с ним. Что-нибудь построит — берет его за руку и приводит показать.

Во время самостоятельной игры говорил, не обращаясь ни к кому: «Попробуем так», «Какие колесики!», «Паровоз

идет» и т. п. В течение дня несколько раз садился за рисование. Рисовал свои построенные конструкции, увиденное на прогулке, часто делал просто мазки красками, выбирая цвет по настроению. А то садимся рядом — я рисую, проговариваю прожитую вместе ситуацию (когда впоследствии мы стали заниматься с психологом, этот прием стал существенной частью коррекционной работы). Начал заучивать стихи, петь песенки. В речи появилось довольно много глаголов (больше 15), прилагательных, наречий; порой от него можно было услышать меткие сравнения.

Молча, но настойчиво делал все по своему желанию. Не хотел ложиться спать — и, когда я его уже разула, нашел другие носки, надел ботинки и даже зашнуровал! Захотел купаться — разделся, открыл кран, потребовал налить ванну. Во время прогулки не давал возвращаться, пока не пройдем до конца маршрута. Если хотел рисовать, а я была занята, готовил все на столе и сам сажал меня рядом. Вот мама ужинает — он подходит, говорит мне от ее лица: «Мама, спасибо» — и уводит меня играть.

Жизнь на таком приволье благотворно сказывалась на развитии Алеши, но она была далеко не безоблачной. Случались такие «взрывы», что свет мерк перед глазами! Бывали и «чудные мгновенья»...

Наступил октябрь 1985 г. — Алеше четыре года и восемь месяцев. В результате цепи кажущихся случайностей жизнь свела нас с людьми, которые и определили дальнейшую судьбу Алеши.

Вначале случилось так, что из сострадания к Алешиной маме педагог экспериментальной группы детей с диагнозом «ранний детский аутизм» (руководитель — К. С. Лебединская) из московского Института дефектологии согласилась в свободное время заниматься с нашим ребенком. Нас приглашали, когда у педагога — Раисы Калистратовны Ульяновой — появлялось «окошечко». Мы, конечно же, ухватились за эту возможность: для нас это был подарок судьбы! Наконец-то мы, благодаря такой перемене, перестанем быть беспомощными!

А малыш всегда весело, с удовольствием собирался туда, бежал, подпрыгивая и приговаривая: «К тете Рае, к тете Рае!» От общения с Раисой Калистратовной мальчик всегда испытывал радость. Чем же он занимался? Это были подвижные игры, в результате которых происходило его взаимодействие с окружающими людьми, или занятия

с различным игровым материалом за столом. Он шел на общение с удовольствием, и это было удивительно: не будем забывать, что речь все-таки идет об аутичном ребенке, который «в норме» избегает какого бы то ни было взаимодействия с чужими людьми (и не только с чужими). Так у нас родилась надежда на преодоление барьера...

Продолжительность занятий вначале составляла 20 минут, затем была увеличена до 50. Дома я продолжала делать с ним то же, что и Раиса Калистратовна. Выполняла ее рекомендации и действовала уже увереннее. Рекомендации носили не общий характер, а очень конкретный: как использовать пластилин, как и какие фигурки лепить, как направлять работу пальчиков, как укреплять мышцы лица, как развивать сенсорные и многие другие возможности, — это знание помогало мне все последующие годы. Встречи были не частыми, но они постоянно поддерживали наш тонус и положительно действовали на общее состояние Алеши.

А вскоре произошло то, о чем мы и мечтать не могли: нас пригласила на встречу психолог группы Ольга Сергеевна Никольская. Это было 16 октября 1985 г. Начался новый отсчет времени в жизни не только Леши, но и нашей. Мы выпрямились!

...Внешне все было обычно. Леша занялся игрушками, а мы беседой, — так казалось мне. На самом деле Ольга Сергеевна внимательно следила за тем, что делает Леша, какие игрушки берет, как играет, как понимает словесную инструкцию, как реагирует на обращение. В то же время мне задавалось множество вопросов, требующих подробностей о поведении, об интересах, о состоянии Леши, за ответами на которые сразу следовало объяснение Ольги Сергеевны. Много стало проясняться. До сих пор мы видели только внешнее проявление особенностей Алеши, но не знали их причин. Уже на этой первой встрече были развеяны наши сомнения в сохранности интеллекта ребенка, и была четко определена перспектива дальнейшей работы. Был сделан вывод: реабилитация возможна, но при условии, если я окажусь способной понимать, угадывать желания мальчика, а мои руки будут его руками, т. е. станут делать то, что нужно ему; если у меня будут терпение и спокойствие в критические моменты его неадекватного поведения, а моя речь станет его речью; если... если... и т. д. Цель — как бы раствориться в ребенке, чтобы его «я»

стало моим «я». Нужно думать, желать, чувствовать так же, как он, — только такое взаимопроникновение создаст условия для его реабилитации.

Но возможно ли подобное вообще? То, что это действительно возможно, я видела на занятиях Ольги Сергеевны. Ни я, ни мама Леши не обладали таким даром. Не хватало нам и профессионализма. Но это было наше дитя, и наша преданность ему и любовь давали нам силы и открывали глаза.

...Итак, нам дана возможность приходить на занятия, когда у кого-нибудь из психологов оказывается свободное время, ведь мы еще не включены в состав группы. Продолжали мы заниматься и у Раисы Калистратовны. И такое сочетание было, на мой взгляд, наилучшим.

Вообще, надо сказать, из-за особого отношения к детям атмосфера группы была удивительной. Здесь была видна не родительская любовь, омраченная всегда, даже в светлые минуты, тревогой и болью, а любовь с верой в успех, и, заметьте, не в свой, а в успех ребенка. Здесь умели видеть то, что недоступно даже любящим родителям. Сотрудники группы как бы в предрассветной мгле предчувствовали наступающий день, и свое ощущение передавали родителям.

За эти годы мне пришлось встретить немало бабушек, пап и мам детей с нарушениями развития. Чаще всего в их глазах видишь отчаяние и страх, даже какую-то затравленность, а иногда и отупение от боли. Мы тоже пять лет мучительно искали, как же можно помочь нашему мальчику. И вот наконец удалось обрести почву под ногами. Если бы такие встречи состоялись у всех и вовремя, то родители не оставались бы наедине со своей бедой!

Этот период, с осени 1985 г. по весну 1986 г., был, пожалуй, решающим, ведь в феврале Алеше должно было исполниться пять лет. Нам сказали, что, если к этому времени появится активная речь, то можно будет надеяться на лучшее. Пока же в активе у него были отдельные слова, предложения из двух слов — часто они возникали как эхолалия. Постепенно он стал выражать просьбу с обращением, сообщал о чем-то одной-двумя фразами: «Тучи собрались, дождик пойдет», «Пойдем к озеру. Там волны», «Утомился я. Отдохнуть надо» и т. п. Рассказывал по картинкам сказки или отвечал на вопросы, связанные с содержанием картинок. Таким образом он мог рассказать,

где был, чем занимался, что видел. Часто встречались яркие сравнения: юбка цвета асфальта с белыми лапками — «как поземка»; стрекоза летит — «как вертолет»; подбросили его вверх — «я, как Гагарин»; тучи кучевые — «сердятся перед дождем».

Формировалась речь медленно, но появились надежда и сознание, что наши усилия бесплодны, что можно и нужно продолжать занятия, несмотря на периоды «отбрасывания».

Процесс «пробуждения» не шел постоянно по восходящей, скорее зигзагообразно. Периоды спада, возвращения назад переживались очень тяжело, но, к сожалению, такие периоды неизбежны. Но если к ним имеется готовность, то упорство даже в тяжелые минуты только крепнет. Снова и снова, как ванька-встанька, опускаешься в горечь таких дней — и опять поднимаешься вверх. Ведь постоянно появляется что-нибудь новое, и пусть не каждый день приносит радость, но когда замечен хоть какой-то проблеск, — уже счастье.

Если обратиться к дневниковым записям и проследить любой временной отрезок, то картина предстанет очень пестрая. Беру период с 10 февраля по 10 марта 1986 г.

...Радуется катанию с горки, сам тянет санки наверх, сам садится. Рассматривает книжки — вместе со мной и один. Наигрывает на инструментах свои мелодии. Рисует. Состояние хорошее. Появилось понятие «мое»; «твое» идет пока трудно. Сам без напоминания благодарит за услуги, говорит всем «спокойной ночи». Вместе поем песенки, даже просит петь. Сам стал считать освещенные окна и этажи домов во время прогулки. Считает довольно хорошо в пределах пяти — по игре «Мы читаем и считаем»; упражняется в счете, когда накрывает на стол или угощает нас с мамой яблоками, — благоприятных моментов для этого не упускаем.

...В периоды 15, 16 и 17-го февраля, 7, 8 и 9-го марта очень агрессивен, присутствие посторонних переносит тяжело, пронзительно кричит, бьет головой о мою спину. Нужно прожить одному один-два дня, чтобы успокоиться. Гуляем долго, до усталости, ставим тихую спокойную музыку, разговариваем тоже тихо. Ласково поглаживаю ему руки, лицо.

А что для нас «обычный» день? Это периодические

всплески агрессии умеренного характера (ущипнет, побьет головой о чью-нибудь спину, пнет), однообразные игры (внимание к смыслу удается привлечь на 2–3 минуты). Фразы и просьбы — лишь по готовым моделям; стихи и песни — с подсказкой; недолгое рисование, рассматривание книжек и картинок — от силы по три-четыре страницы... Если кричит, то недолго и несильно. Интерес к содержательным играм и занятиям непродолжительный, и только при побуждении. В такие дни обязательны поиски положительного внешнего воздействия: прогулка, рисование красками, музыка, купание, движение под веселую музыку.

Но если, подводя итоги такого дня, видишь, что ничего нового, хоть на чуточку, нет, или не закрепилось что-то нужное, — считаешь день потерянным.

И все-таки нам жилось уже легче. Пусть занятия в группе были еще редки, но каждое хоть немножко, да поднимало вверх. Нам открылись способы общения с Лешей, так как давались не только советы, но была и возможность непосредственно наблюдать за работой психолога.

Нашим удачам всегда предшествовало переживание Лешей радостного возбуждения, когда своей радостью нам удавалось захватить, увлечь его и получить в ответ его осмысленную оценку, всплеск речи, образное выражение, целенаправленное адекватное действие — не только в игре, но и в общении с нами.

...Так прошел первый год занятий. А следующий учебный год — новый этап в продвижении Алеши. Работы с ним стало не меньше, а значительно больше. Но, во-первых, я постоянно получала от специалистов одобрение или поправки к своим действиям, во-вторых, происходящему с ребенком давался подробный анализ. Непонятного в его поведении было много: то без видимой причины заплачет, то засмеется, заливаясь, то застынет неподвижно, то вдруг проявится регресс в бытовых навыках, то утратит интерес к совместной игре и любым занятиям, которые прежде увлекали его продолжительное время... Или вот еще странность: пинает по ноге взрослого, что, естественно, вызывает у того негативную реакцию. Для Алеши же это — своеобразное установление контакта. Стараемся в таком случае спокойно переключить его внимание, отвлечь.

Алеша очень боялся шума заводящегося мотора автомашины или неожиданного усиления этого шума. Реакция была очень бурной: он громко кричал, тело становилось каменным, кровь прилиwała к лицу, кусался. Вообще для проявления страха у него было много поводов: и звук выливаемой из ванны воды, и гудение самолета, и слишком громкий разговор, и многое другое. Но шум автомашины — особенно. Я терялась, плакала вместе с ним, но была совершенно бессильна его успокоить.

Рассказала об этом Ольге Сергеевне. И вот через какое-то время страх исчез! Машина с ревом обгоняет нас — никакой реакции, мотоцикл пронесется туда-сюда — тоже! Каким образом исчез этот страх? В занятиях обыгрывалась ситуация с машиной: объяснялись причины шума и высказывалось пренебрежение к нему. Впереди у нас еще будут страхи перед шумом бензопилы, моторной лодки и т. п., но все будет восприниматься уже совершенно иначе.

Особенно важно было его предупредить, что сейчас произойдет, почему такой невероятный шум. Ведь даже автобус начинает работать с большим шумом, когда поднимается на горку. «Сейчас автобус начнет чихать, кашлять, гудеть: ему трудно подниматься, как и бабушке твоей по лестнице, — вот он и набирает сил побольше, вдыхает воздух с таким шумом, когда поднимается». «А посмотри-ка, как сейчас дядя Саша сядет в свою лодку, а она как затрещит! Все рыбки разбегутся!»

Большое место теперь стали занимать сюжетные игры. Обычные дети в играх отражают жизнь, а нам нужно было через игру приближаться к жизни. Сюжеты использовали самые разнообразные: и сказочные, и бытовые. Ольга Сергеевна учила нас, как постепенно раздвигать рамки сюжета, вводить подробности не только предметов или событий, но и переживаний. Вот, например, как шло «насыщение» игры в поезд.

1. Делаем вагоны, поезд отправляется, и мы приезжаем домой.

2. Берем с собой игрушки, с которыми нигде не расстанемся.

3. Садимся в поезд, знакомимся с пассажирами, раскладываем вещи, проводница нас угощает чаем.

4. Наблюдаем из окна: вот заяц побежал от лисы, вот ворона сидит, каркает. Какая красота! Деревья золотятся на солнце, жучки-паучки ползают в траве. А провода гудят, поют нам песенку.

5. Начинаем собираться в дорогу. Что возьмем с собой, какие подарки повезем? Как отправляется поезд, что говорит кондуктор? Какие станции проезжаем? (Содержание наблюдений зависит от сезона.)

6. Приезжаем, входим в метро, проезжаем (какие?) станции.

7. Подходим к дому, поднимаемся в лифте (на какой этаж?), звоним, здороваемся с мамой, садимся пить чай.

8. Раздаем подарки.

Сюжеты насыщались постепенно. И по мере того, как это происходило, Алеша становился свободнее в общении, чаще и активнее взаимодействовал с другими, поведение делалось адекватнее, активная речь — богаче. Поэтому игрушки для игр подбирались очень тщательно. На них мы смотрели как на средство коррекции, и даже при скудных материальных средствах покупали все, что можно потом будет эффективно использовать.

Иногда я, присутствуя на занятиях, видела, как можно через любой предмет, любую игрушку развернуть череду событий. Но главное, чему учила Ольга Сергеевна, — втягивание в сюжет самого ребенка. Он действующее лицо, он переживает событие, радуется.

...Вот из какого-то кружка сделано озеро, быстро из пластилина вылеплена фигурка — это Леша ловит рыбу. Вот-вот клюнет! Какая радость — рыбка попалась! Отнесем ее к маме, пусть пожарит. ...Игрушка — плита. Испечем пироги (опять пластилин быстро-быстро превращается в плюшки, пирожки, пряники). Вот уже испеклись. Как вкусно пахнут! Запах на всю квартиру! Угостим маму, бабушку. Бежим в другую комнату, Леша заливается радостным смехом. Это только два маленьких эпизода из полуторачасового занятия, но как он был счастлив в те мгновения: он жил!

В каком бы состоянии Леша ни был в назначенный день, мы шли на занятие. Я рассказывала о всех сложностях прошедших дней, и угасший интерес к игре, к какому-то занятию после одного-двух занятий восстанавливался. Мне следовало всегда помнить, что игра должна быть эмоционально окрашенной, чтобы захватить ребенка полностью. И даже когда он сначала равнодушен, не надо оставлять усилий, а нужно говорить и играть, и малыш постепенно втягивается в игру. Но только увлеченно, только на подъеме — и в то же время не резко, не громко! Конечно, я уставала и душевно, и физически, ведь когда Алеша засы-

пал, я уже готовилась к следующему дню. И если бы я не восстанавливала свои эмоциональные силы, то меня не хватило бы надолго. Поэтому раз в неделю я ходила в театр или на концерт, иногда в кино. Но силы мне прежде всего давало посещение церковной службы — там душа полностью освобождалась от суеты и мелочей, там ясно осознавалось, что у тебя главное, чему ты должна посвятить себя, и насколько все остальное суетно и ничтожно. Вот так переведешь дыхание — и снова за работу!

Любой, даже небольшой, перерыв в подобном общении (например, по причине моего или его недомогания) сразу был ощущен: что-то угасало.

К занятиям следующего дня надо было предусмотреть различные варианты — так учили меня мои наставники. Начнешь заниматься с книжкой и встречаешь равнодушные — предлагаешь рисование, не заинтересовывается — обращаешься к мозаике, мозаика не идет — начинаешь строить и т. д.

Будучи предоставлен иногда сам себе (я не была освобождена от домашних дел), он повторял наши действия, что-то говорил, что-то делал свое. Но иногда возвращался к своим специфическим играм: выстраивал все в одну линию («поезд»), переливал воду. Или начинал быстро-быстро ходить от стены к стене, что-то лопотать. Это как укор мне, что не занимаюсь с ним, что он снова брошен в море одиночества. Каким тусклым казался день, если не удавалось вызвать его улыбку, интерес, удовольствие! Я уже точно знала, что радость являлась необходимым условием для улучшения его состояния. А ведь теперь он мог даже пошутить! Например, во время игры «Читаем и считаем», в которой к рисунку подбираются буквы, он мог шутливо положить не ту букву, а назвать правильную — и залить смехом. Другой пример: на мое требование отойти от колодца со смехом мне говорит: «Занимайся, баба, своим делом!»

И чем больше он переживал счастливых минут, тем живее принимал окружающий мир. Временами была такая раскованность в общении! Мог живо ответить чужому на его вопросы, вполне адекватно вел себя в кафе, в гостях.

А вот первый праздник — Новый год — осознал только к пяти годам. На утреннике, устроенном в группе, даже как-то включился в игру, водил хоровод, топтался в центре круга, улыбался чему-то. Что он переживал в эти минуты? Что ему доставляло особое удовольствие? Не

говорил! А свое удовольствие от общения мог выразить неадекватно. Приходим кататься с горки — рад ребятам, но от восторга кричит, толкается. И разве поймут чужие люди, хоть дети, хоть взрослые, что это не агрессия, а переживание счастливого состояния?!

Если бы у нас было иное воспитание! К сожалению, понятие «милосердие» тщательно вытравливалось из нашего сознания в течение многих лет. Если бы чужие дети и взрослые включались в эту игру, если бы встречалось понимание окружающих здоровых людей, то насколько быстрее происходила бы реабилитация! Да что говорить об отношении чужих, если даже некоторые родственники отстранялись, старались избежать контакта. Это ведь не только непонимание особенностей «странного» ребенка, а самое обыкновенное отсутствие сострадания. Во всех случаях проявления недоброжелательности, нежелания ласково с ним поговорить, на него посмотреть, Леша словно замораживался: лицо становилось неподвижным, тело напряженным, щеки как-то опускались, брови поднимались, глаза смотрели куда-то «за», далеко...

Не единожды мы слышали от умных и неумных, от близких и неблизких людей совет не тратить своих усилий, уверения в том, что все это бесполезно, что ни о каком развитии ребенка и говорить нельзя, что он обречен. Но такие разговоры только заставляли нас собраться еще больше.

Когда приходилось ехать в транспорте (а расстояния в Москве большие), то надо было как-то защищать его от недобрых и любопытных глаз — ведь такие дети особенно остро ощущают добро и зло. А ему и так было тяжело от многолюдья, и его следовало каким-то образом отвлекать: то стихи читаем, то рассказываю что-нибудь, то показываю, но обязательно предупреждая, что может в данный момент произойти, так как любая неожиданность может обернуться стрессом. Если нам предстоит поездка по новому маршруту, накануне я стараюсь проехать этот маршрут одна, чтобы предупредить все возможные ситуации. Малейшая моя неуверенность (куда повернуть, где подъезд, переход и т. д.) вызывает у Леша страх. Поэтому, если приходится встретиться с непредвиденным, не выдаю себя, стараюсь обыграть ситуацию в шутливой форме. А ситуации такие возникают на каждом шагу: вот вчера здесь не было котлована, не разбивали асфальт, не работали машины, а сегодня страшный шум, треск, разрушение...

Все время надо быть настороже, не дать вспыхнуть страху, делать все понятным. Страх сковывает его, заставляет отгораживаться, по-своему защищаться от мира, делая недоступными многие радости.

Мы старались каждый раз отмечать его день рождения, приглашали одного-двух знакомых мальчиков, затевали разные игры, пекли пироги, ставили свечи. Но только у Ольги Сергеевны он понял, что это за праздник. Казалось, мы делали то же самое, что и она, а результат получался другим. Ребенок-то наш, а воспринимали мы его не так глубоко: не хватало профессиональных знаний. Для меня подобные моменты были и большой радостью за малыша, и укором за то, что я недостаточно его понимаю. Таким образом, занятия с Лешей помогали не только ему, но и мне — я все лучше разбиралась в его проблемах.

...И вот вдохновленные и вооруженные рекомендациями и советами по правильному общению мы отправились на каникулы. Теперь вся наша самостоятельная жизнь была организована по-другому. Прежде всего был разработан режим. На стене каждый отдельный лист указывал на время и характер занятий. Яркие рисунки, на циферблате четко выделен час. Режим нам был нужен для организации дня и формирования определенных стереотипов поведения. Природа и постоянные занятия строго по режиму призваны были расположить к спокойному общению.

Все, что мы видели, идя по дороге в деревню (три километра туда и обратно), я проговаривала. Даже не встречая ответной реакции, все равно рассказывала про то, что вижу, про то, что происходит: какие машины что возят, что делают с этим грузом, для чего он нужен... Часто над нами кружились вертолеты и учебные самолеты, из них выпрыгивали парашютисты, — впечатления остались на всю зиму. Дома увиденное вместе рисовали: я проговаривала все за себя и за него, рисовала, он подрисовывал, иногда даже неожиданно, то, что я даже не заметила. По дороге обязательно учили стихи и песни — он охотно и быстро заучивал. Рассматривали картинки в книжках — я их комментировала, но говорила именно «от него», т. е. так, как сказал бы он сам. Рассказ «от него», да еще эмоциональный, давал возможность развиваться пока пассивной, а потом и активной речи.

Иногда бывало, что мы заняты уже другим, а он еще переживает происшедшее. Например, утром мы сходили к молочнице, а днем за столом он сказал: «Ходили к Ильи-

ичне в гости». Я тут же подхватила, стала говорить о том, что мы видели по дороге, с кем встретились, что говорили. Его безучастность только кажущаяся (вот оно — «нарушение общения»), а на самом деле все откладывается в его сознании, ничто не проходит мимо. Поэтому говорить, рассказывать надо не уставая. Вот он молча подводит к тому, что ему надо, подталкивает мою руку. Знаю, что ему надо, но говорю: «Не понимаю». Тогда говорит сам: «Дай, пожалуйста, бабушка, конфетку». Или: «Покатай меня» и т. д. Значит, если ему нужно, чтобы его поняли, говорит. Основываясь на этом и стала приучать к простому диалогу.

За лето речь его значительно активизировалась. Сравнительно большие (для него) предложения или несколько простых произносит не часто, но по ситуации. ...Играя с телефоном: «Баба Аня, как поживаешь? Приезжай. Как ноги? Болят? Приезжай. Пока». ...Записываю с пластинки песню. Я: «Успела». — Леша: «Обогнала песню баба. Теперь петь будем». ...Плотно закрылась ветром дверь из кухни. Встревожился: «Где мы жить теперь будем?» ...Идет подготовка к мелкому ремонту: «Тетя Таня сняла паутину, теперь будет красить. А баба пусть идет в баньку, я поиграю один». Если прежде на обращенный к нему вопрос вместо ответа повторял этот же вопрос, то теперь уже отвечал, как надо. В игре со словами иногда даже оказывался победителем, вспоминая много слов на заданную букву... Научился неплохо подбирать синонимы, антонимы. Если не получается произношение какого-то слова, берет меня за подбородок, просит говорить, а сам повторяет, пока не получится верно. Сам нашел путь к твердому «л»: «Ябл'око — облако — яблоко». Не получалось слово «библиотека» — нашел способ: «Блины — аптека — библиотека». Сам еще не рассказывает, но отвечает на вопросы, где был, что видел и т. д. Словарный запас стал заметно увеличиваться.

Во дворе складываем дрова, посыпаем дорожку, поливаем цветы. Постоянно обращаю внимание на красоту цветка, неба, облаков, открытого большого поля, деревьев — чтобы он не только смотрел, но и видел (ведь он часто не замечал предмета, находящегося совсем рядом). И он стал все больше наблюдать, говорить, давать эмоциональную оценку. Дома и во дворе стал самостоятельно определять для себя занятие по своему интересу. Мне оставалось только говорить, что он видит, что начинает делать. Но речь всегда строилась «от него»: «Какая хорошая палочка! На

что она похожа?», «Полью цветочки, они пить хотят» и т. д. Утром обязательно зарядка, а после завтрака уже сам идет к рабочему столу — рисуем, рассматриваем картинки, осваиваем алфавит, счет, складываем мозаику, орнамент, сочиняем. В течение дня стал сам по несколько раз подходить к столу и просить заниматься.

На улице — движение: лазание по лесенке, ходьба по бревну, по наклонной дощечке, катание на велосипеде. В меру моих возрастных возможностей, бегали с ним, играли с мячом.

Приезд мамы был встречен спокойно, без радости. Но это только внешне: внутренний эмоциональный подъем ощущался, так как продвижение за эти месяцы было значительным. Говорил много, сам пел, рассказывал стихи, в играх был активен, интересно рисовал. Стал проявлять своеобразную шутливость: закрывал лицо руками и подглядывал сквозь пальцы, когда его в чем-то упрекали.

Иногда он обнаруживал удивительную способность понимать переживания других. Подойдет, отнимет руки от лица: «Баба, не надо». Однажды почувствовал размолвку близких людей — подошел, погладил руки, прислонился головой, выражая сочувствие, желание успокоить. Совсем не мог терпеть, если кто-то требовал моего внимания больше, чем на 10–15 минут: начинал беспокоиться или брал гостя за руку и вел напрямик к двери.

Если приходилось оставаться без меня или мамы, ему становилось страшно; хотя рядом были тоже любящие, внимательные люди, он все равно ощущал себя одиноким, покинутым. В такие минуты он мог горько заплакать, сказать, что он «никому не счастье». Так, мне дважды пришлось оставить его с сестрой, с которой он довольно хорошо контактировал. Они вместе гуляли, работали во дворе. Первый раз меня не было дома пять часов. Он беспокойлся, ходил по комнатам с потерянным видом, искал, долго молчал. Говорил что-то сам с собой: «Когда приедешь? — Не могу. — Ну подожди немного. — Не едет ко мне. — Баба придет. — Пусть придет. — Не мой балкон. — Ну ее, улицу». Приведенную тираду сестра записала дословно. В этом диалоге-монологе отражена вся его тоска, тревога. Это и попытка успокоить себя: «Ну подожди немного. — Баба придет», и нежелание что-либо видеть: «Ну ее, улицу». В другой раз я была в больнице несколько дней. Они с тетей решили написать мне письмо, тетя диктует: «Я живу хорошо, много гуляю». А он выводит:

«Баба, я один». Все это свидетельствовало о том, насколько глубоко его переживания, что они не менее сильны, чем у обычного ребенка.

...Вот он чем-то встревожен, быстро ходит, что-то говорит. И по отдельным словам, обрывкам фраз с большим трудом удается понять его мысль. И тогда (как учила Ольга Сергеевна) тихо-тихо начинаю говорить, продолжая или заканчивая фразу, нанизываю слова, как бусинки, превращая монолог во что-то целое. В такой бормотании (а это всего лишь прорыв отдельных слов большого внутреннего монолога) — ощутимое переживание какой-то тревоги. Мое осторожное проникновение в его сокровенную жизнь освобождает Алешу от тяжести — чувства и мысли находят выход. Он счастлив: проясняются глаза, исчезает напряжение мышц лица — он становится обыкновенным ласковым ребенком. И мы оба счастливы!..

В то время он неплохо взаимодействовал со взрослыми, которые были с ним ласковы или просто внимательны. Даже в поезде общался со своими спутниками без больших трудностей. А после продолжительного отсутствия хороших знакомых бывал рад встрече с ними.

Мы старались как-то расширить круг его общения и интересов — часто посещали художественные выставки, музеи. Видит ли он картины, если равнодушно проходит мимо одних и останавливается перед другими? Среди его многочисленных рисунков встречались неплохие пейзажи, нарисованные по наблюдениям да еще с интересными названиями: «Поле под дождем», «Мороз и солнце. День чудесный» и т. д. Речь идет не о его художественных способностях, но о возможности видеть и впитывать красоту. Слышал ли он музыку? Если она его успокаивала, то да. С большим вниманием Леша слушал серьезную классическую музыку. Понимал ли он ее? Главное — *принимал*. А это уже нечто.

В группе появилось старое расстроенное пианино, и наши психологи, конечно, использовали его на занятиях. Интерес проявил и Алеша. Мы последовали совету Ольги Сергеевны и стали водить его на музыкальные занятия. Он сидел рядом с педагогом, она наигрывала песенку, пели ее вместе. Иногда просто слушал музыку и внимательно следил за руками, когда она играла. Красивый голос, приятная внешность, приветливость учителя — все вызывало только положительные эмоции. На стенах было много

пейзажей хозяина дома, на полках стояло огромное количество книг; вся атмосфера квартиры оказывала положительное влияние на общее состояние Леша, он всегда с радостью шел на занятия, и мы очень дорожили ими.

Дома он подходил к фортепиано, наигрывал что-то, только ему понятное. Выше этого уровня он не пошел. Однако все последующие годы охотно слушал музыку — не только дома, но и посещал инструментальные сольные и симфонические концерты, детские музыкальные спектакли (драматические — менее охотно). Театр уже сам по себе действовал на него хорошо: красивый интерьер, широкие лестницы с коврами, большие зеркала, зрительный зал с огромной люстрой, лепными украшениями и т. д. Даже многолюдье не вызывало у него негативной реакции.

И все же, несмотря на неоспоримое положительное влияния театра, приходилось проявлять осторожность. Так, однажды мы с большим трудом добыли билеты в Театр Дурова, на балкон. Как только мы туда вошли, он сразу с ужасом выбежал. Такое повторилось и в Художественном театре на Тверском. Мы собрались уже уйти, но нас проводили в партер, и весь спектакль он смотрел уже спокойно. К сожалению, причина мне стала понятна только после второго посещения театра: Алешу напугала бездна, открывающаяся перед глазами с балкона. Приходилось постоянно следить за реакцией и стараться вовремя убрать или хотя бы сгладить причину ухудшения состояния. Однако не всегда все было понятно, приходилось идти путем проб и ошибок, и иногда лишь случайно находить выход...

В дополнение к психолого-педагогической коррекции дети в группе постоянно находились под наблюдением психоневролога — К. С. Лебединской. Назначая лечение, Клара Самойловна просила немедленно связываться с ней, если происходили какие-то изменения нежелательного характера, или самостоятельно прекращать прием лекарства, так как реакция на препарат могла быть совершенно иной, чем предусматривалось.

Нередко бывало так, что хороший, живой контакт, обнадеживающее «озарение» вдруг резко сменялось пассивностью, углублением аутизма. Вот записи двух дней.

«14 августа 1987 г. Вечером был взрыв: бился головой о стену, кусался. Быстро выпроводила всех с дачи, потихоньку „отгладила“ Алешу. Причина? Перебрала весь день — и увидела. Приехали хорошие наши знакомые, с

которыми Леша всегда хорошо общался, и я ненадолго ушла, оставив его с ними. И вдруг!.. Значит, не „вдруг“».

«15 августа. Сегодня день из редких, прямо-таки идиллия! Контакт замечательный, настроение хорошее. Успели много и результативно позаниматься. Играли интересно».

Хорошо, когда можно посоветоваться с Ольгой Сергеевной, поговорить хотя бы по телефону и разобраться. А если одни? Тогда думай, анализируй сама, ищи причину. Значительно чаще его отгораживание, уход в себя проявлялись не в такой резкой форме. Тогда забота была больше о том, как его «пробудить» — приблизить к реальности.

Так, с радостями и огорчениями, со взлетами и падениями, но очень интересно и целенаправленно текла наша жизнь в годы занятий в группе. Каждый раз перед каникулами нас приглашали на собеседование. Беседу всегда вела Клара Самойловна, руководитель лаборатории. Участвовали все психологи и педагог. К таким встречам мне нужно было хорошо подготовиться: просмотреть дневник, вспомнить вопросы, которые у меня возникали. Как формировать стереотипы поведения на данном этапе, как организовать игру Алеша с другими детьми, что делать в моменты обострения аутизма, при сильном возбуждении, как использовать в занятиях книгу, рисование, диафильмы, как развивать диалог и т. д. и т. п. — множество вопросов о том, как эффективнее помочь ребенку.

Вопросы, задаваемые при собеседовании, помогали останавливаться на более значительном, концентрироваться на самом в данный момент важном. Такой поэтапный анализ давал возможность видеть, как шло психическое и интеллектуальное развитие Алеша, и намечать перспективы моей дальнейшей с ним работы. Рекомендации давались подробные, с вариантами; высказывались предположения, как он может проявить себя в различных ситуациях.

Осенью 1987 г. (Леше 6,5 лет) потихоньку стали поговаривать о подготовке к школе. Я осознавала, что спешить с этим не надо, но порочный стереотип мышления (а как же без школы?) заставлял меня заикливаться на этой идее. Нельзя сказать, что к школе мы не готовились. Он знал уже алфавит, считал в пределах пяти, а иногда и десяти, решал задачки на сложение и вычитание, имел необходимые сведения по языку и математике, писал, составлял рассказ по вопросам и т. д. Но разве в этом дело?!

В 1988/89 учебном году обучение стало занимать больше места во всех играх и специальных занятиях.

Воспитать бы интерес к чтению! Ведь понятно, насколько чтение обогатило бы его жизнь и в какой-то степени избавило от одиночества. По совету Ольги Сергеевны и Раисы Калистратовны у нас появилась «Лешина книга». На страницах его фотографии: занятия, места, где приходилось бывать (парки, музеи, площади, улицы, лес, озеро и т. д.), и — текст крупными буквами, текст «от него». Сначала мы ему читали сами, каждую новую страницу рассматривали подробно, чтобы затем, когда научится, стал читать сам. Еще одна книга, напоминающая азбуку: нарисована или наклеена картинка с подписью сначала из одного слога (КИТ, ДЫМ, КОТ и т. д.), затем из двух, из трех слогов и т. д. Смотрим, читаем, затем пишу эти слова на отдельных листах без картинки, прошу найти то или иное слово. Постепенно стали складывать слова на азбучном полотне, а полотно с маленькими буквами брали на прогулку. Когда садились отдохнуть, он охотно занимался 10–15 минут. Я старалась не упустить для этого хорошее настроение. И вот он стал прочитывать вывески, отдельные слова в книгах, газетах.

К письму готовили, как учила Раиса Калистратовна. Большой лист я расчерчивала в крупную линейку (между линиями сантиметра два), и на ограниченных таким образом полосках он писал черточки, зигзаги, петельки, кружочки, квадраты, овалы. Это занятие ему нравилось, и он сам брал приготовленные листы и писал по своему желанию. Мы не оставили эту работу даже тогда, когда Леша стал использовать тетради прописей. Педагог группы показала нам еще один прием. Бралась тетрадь с рисунками, включающими в себя элементы букв, но не такими мелкими, как в тетради для нулевого класса, а значительно крупнее, в половину листа. Рисунки надо было обвести сначала по контуру, а затем разместить между линиями, отстоящими на 2 см. Работа напоминала предыдущие упражнения, но это было интереснее и сложнее. Такой тетради у нас не было, приходилось вычерчивать и перерисовывать. Такая работа продолжалась долгое время, потому что писать Леше было значительно труднее, чем читать и считать.

...В мае 1988 г. Ольга Сергеевна начала занятия на компьютере. В течение следующего учебного года они продолжались. Занятие новое, принималось оно с большим интересом. Сначала задания были на внимание, на умение управлять движущимся объектом. Привлекало красочное

изображение, приятная мелодия, новизна. Затем стали даваться обучающие задания по математике, чтению, грамматике.

А дома продолжалась работа, как и в предыдущие годы. Нельзя думать, что все уже шло гладко. Надо было по-прежнему улавливать момент в его состоянии, располагающий к занятиям, — только тогда бывал хороший результат. Дни же бывали всякие...

«14 сентября 1988 г. Веселый, общительный. Много занимались: четыре раза по 30–35 минут. Во время прогулки играл, сам обращал мое внимание на что-то красивое, по дороге пели, читали стихи. Проиграли сюжет из „Сказки о царе Салтане” (про коршуна и лебедя), потом перешли к сюжету „Лебединого озера” (подобный же эпизод). Все делал с увлечением, со своими комментариями».

«15 сентября. Плох, очень плох! Ничего не слышит, ничем не заинтересовать, только переливает воду».

«16 сентября. День нормальный. Хорошо рассказывал по своей инициативе „Репку” по картинкам. Хорошо, интересно рисовал красками. Книжки читать не стал. Долго слушал пластинки, плясали до упаду „Калинку”. Когда уставал от общения, погружался в игру кубиками, выстраивая поезд».

Периоды подъема и спада чередовались в течение дней, иногда недель, но чаще сменялись за одни сутки. То светлое, любящее лицо, живые глаза, чудесное общение, разговор, а то снова уходит «в трубу», и не подобраться к нему ни с какой стороны...

В движениях он стал свободнее и потому нуждался в подвижных живых играх. Быстро научился самостоятельно ходить на лыжах. Теперь зимой в городе лыжная прогулка стала спасением, подобно озеру или лесу летом. А природа зимой в Карелии очень хороша, несмотря на рано наступающую темноту. Перед глазами — живая графика: на фоне белого снега черные ветви деревьев. Или ясное, звездное небо с луной. Или даже тучи, метель, снегопад — любого заморозит! Хорошо тогда заучиваются стихи: и «Зимняя дорога», и «Зимнее утро», и «Бесы», и многие другие прекрасные строки.

Все это запечатлевалось в его сознании и находило отражение в рисунках. Появились и соответствующие названия: «Мороз и солнце», «Мутно небо, ночь мутна» и др. Сильное впечатление, яркая картина задерживались в

рисунках надолго. Например, уже март, весна, а рисуется осенний мотив, осенний лес с его многоцветьем, падающие листья, гроздья рябины. Или целое лето мог рисовать купание в озере...

В январские каникулы 1989 г. я пошла в школу побеседовать с завучем о предстоящей учебе Алеши. Почему не в Москве, а в Петрозаводске? Просто я панически боялась, что мне ответят резким отказом. В столице я никого не знала, а официальный путь мне уже был известен по нашим мытарствам до зачисления Леши в специальную группу. Здесь же мне все были знакомы по моей прежней работе в школе, и все относились к нам с большим сочувствием. В своей школе мне дали различный дидактический материал и конкретные рекомендации для подготовки к общеобразовательной школе в соответствии с требованиями к поступающим. Пришлось осваивать и методику начальных классов, потому что рассчитывать надо было только на себя. Специальных школ для аутичных детей в нашей стране пока не существует — следовательно, приходится или получать статус «необучаемого», или идти в традиционную школу (либо вспомогательную, либо обычную), где для таких детей специалистов нет.

Что еще будет до осени?

Последние весна и осень перед школой прошли, как и предыдущие: то полная отрешенность от всего мира, сильное возбуждение, крик, невозможно подступиться ни с какой стороны, то совершенно нормально, т. е. можно заниматься, можно интересно играть, выполнять какие-то хозяйственные работы, готовиться к школе, вести диалог. В городе эмоциональную «подпитку» давали посещения театра, концертов, музеев, на даче источником положительных эмоций была природа.

Как любил он, опрокинувшись навзничь на мох, долго смотреть на раскачивающиеся вершины деревьев, плывущие облака! Общение с природой не только его успокаивало, но, может быть, и приближало к реальной жизни с какой-то неведомой нам стороны. Гуляя со своей тетей по лесу или полю, Леша узнавал названия трав (запоминал быстро), их лечебные свойства. Последнее мимо сознания не проходило. Если нужно натереть комариный укус, сам находил тысячелистник (даже не цветущий), мял его, натирался. Или нарвет стебли одуванчика — принесет мне (растения мы с ним собирали вместе). Настои трав пил всегда без сопротивления, повторяя потом мои объяснения:

что́ это, для чего. Большое удовольствие получал в бане, особенно, когда его поливали душистой водой — поэтому одно лишь упоминание, что будем топить баню, заставляло его сразу начинать беспрекословно носить воду, дрова, собирать нужные травы. А пока парится в бане, только успевай подбрасывать задачки, вопросы, стихи для заучивания, слова на английском языке и т. д.

Но вот интереса к выращиванию цветов и овощей пробудить так и не удалось. Подводила его постоянно к грядкам, указывала на происходящие изменения — полное безразличие! А может быть, так казалось? Поливал он их сам, а также самостоятельно находил и снимал с грядки нужные овощи. А может быть, как вообще свойственно аутичным детям, видел только то, что ему нужно и интересно?

Однажды его особенность видеть только нужное чуть не привела к несчастью. Пока я собиралась на прогулку, он сам вышел с самокатом на дорогу — и поехал! (Никогда ни до, ни после подобного не случалось.) Мы обегали весь хутор, лес возле озера — нигде нет. Выбежали на дорогу, а он уже возвращается. Доехал до молочницы, и тогда только хватился (как сказал потом: «Никого нет, я один»), скорее стал возвращаться. Наверное, пережил много, но последствий на этот раз не было. Только с тех пор в лесу и у озера далеко не уходил и всегда откликался.

...Приближалась осень 1989 г. (8 лет). На руках у нас было направление в общеобразовательную школу для индивидуального домашнего обучения. Что он умел к этому времени?

Самое слабое место — готовность к письму. Мы с самого младенчества старались развивать мелкую моторику: делать упражнения для пальчиков, массажирование, заниматься с пластилином, выкладывать мозаику, вышивать. Рано стали давать нож для нарезки хлеба, овощей, учили использовать ножницы, чертить. Пожалуй, всего не перечислить. Но в качестве подготовки непосредственно к письму служили те тетради, о которых я уже говорила. И теперь, чтобы буквы занимали нужное место в линейке, надо было сначала держать его кисть, затем только локоток, иногда его отпуская.

Начал считать с переходом на второй десяток. В задачах на сложение и вычитание в пределах 10 не ошибался. Память имел хорошую, особенно быстро заучивал стихи.

Но говорил своими словами, не цитируя. Своеобразие речи состояло в точных сравнениях, образности (если есть «анютины глазки», то должны быть и «пионины бровки»; «провода плещутся» — при взгляде из окна поезда и др.). Произношение в целом хорошее, но слова, редко употребляемые, сначала произносит чуть смазанно и глухо, но потом сам добивается хорошего произношения.

Практически он был готов к первому классу, но мы все же решили отдать в нулевой, так как могли что-то и упустить в подготовке; и еще для того, чтобы не было на первых порах слишком сложно. В том, что программный материал им будет усваиваться, сомнений не было — сложность виделась в общении.

Итак, сентябрь 1989 года в Петрозаводске. *Школа!*

На линейку первого сентября Леша пошел с желанием, а я — с опасением. Предварительно, как всегда перед встречей с новым, говорила о том, что будет много детей, взрослых, будет громко звучать оркестр, будет очень шумно, как на любом народном празднике. Леша стоял с классом спокойно, слушал мои комментарии к происходящему, но в класс мы не пошли — я побоялась эмоционального пресыщения и последующего неадекватного поведения.

Дальнейшее во многом зависело от позиции учителя, которая определит отношение детей и, как следствие, состояние Алеши. Нам разрешили приходиться на любые уроки, сидеть, сколько выдержит, участвовать или не участвовать в учебном процессе. Садись мы за самую последнюю парту. Просил крепко его обнять (только тогда чувствовал себя защищенным), но порой ощущал себя совершенно свободно и выполнял все задания учителя. Активнее вел себя на уроках математики: нравилось решить задачу первому и поднять карточку. Учительница часто к нему обращалась — он вставал, отвечал, подходил к доске и записывал ответ. На уроках русского языка ему было трудно во время устной работы, а писал охотно, только медленнее, чем остальные. Дописывали дома. Иногда выходил из-за парты, проходил к доске и обратно и снова садился. Были дни, когда выдерживал два урока и перемену.

Охотнее всего ходил на уроки рисования. Учительница часто хвалила его рисунки, показывала их другим детям. Здесь даже устные объяснения слушал внимательно,

спокойно. А когда районный психоневролог в Москве спросила, какие уроки ему больше нравятся, русского языка или математики, он ответил: «Рисования». А вот на уроки пения ходить отказался после первого же посещения. Думаю, что он не принял бравурную музыку и громкое пение других детей. Хорошо себя чувствовал на уроках физкультуры. Пожилой, опытный и доброжелательный учитель понимал его и умело включал в работу. Особенно хорошо ему было в зимнее время, на лыжах. Катался он хорошо и охотно, нагрузку выдерживал большую.

Вообще, к нашему счастью, мы встречали со стороны всех без исключения учителей только доброе отношение. А отношение учеников к нестандартным детям, с которыми приходится часто встречаться и в массовой школе, определяется прежде всего учителями этого класса. Или над ними смеются, даже издеваются, или же их неадекватность принимается всеми спокойно и даже с сочувствием (мне нередко приходилось с подобным встречаться в собственной педагогической практике). Так было и в нашем случае. Дети встречали его приветливо, старались заговорить. Мы с учительницей одобряли любое проявление контакта. Дети задавали ему множество вопросов, он, конечно, их большей частью игнорировал и отвечал только на некоторые. И отвечал особым глухим голосом, как обычно в моменты большого напряжения, состояния тревоги перед большим скоплением людей. И все же бегал с ребятами, на какие-то минуты включался в игры, дети усаживали его рядом, давали игрушки. Я, разумеется, была настороже, чтобы неожиданным всплеском неадекватной реакции Леша их не отпугнул. Мы приходили и на игровой час в группу продленного дня, чтобы привыкать к общению с ровесниками. На родительском собрании я рассказала в общих чертах о трудностях адаптации Алеши, и с согласия родителей стала приводить к себе домой одноклассников (не больше двух одновременно), чтобы они играли у нас дома, где нет такого шума и большого количества детей. Кого пригласить (а все дети охотно на это откликались), мы решали вместе с учительницей. Надо было, чтобы гости имели спокойный характер и чтобы сам Леша каким-то образом в школе выражал свое положительное к ним отношение. Чаще всего у нас бывала девочка Ира, которая с какой-то удивительной заботой и милосердием относилась к Алеше, и мальчик Миша, очень добрый, спокойный. А потом мы нашли еще такой вариант:

Миша жил рядом, и по субботам и воскресеньям его приводили к нам, а потом мы с Лешей провожали его домой. Мы втроем играли, читали по очереди книжки, титры к диафильмам, слушали сказки и стихи. Бывало и так, что Леша почему-то начинал беспокоиться, тогда мы с гостями прощались пораньше.

Думаю, что такое активное постоянное общение сказало на Леше только положительно, так как в последний год его пребывания со мной уже в Москве, в Центре лечебной педагогики, он общался с детьми и взрослыми сравнительно легко.

Как была организована учеба? В Москве нам разрешили только обучение на дому, предполагались систематические занятия с учителем. И хотя своего педагога Леша воспринял положительно, организовать занятия в приемлемое время оказалось затруднительно, так как учительница могла приходить только вечером. Поэтому мне приходилось планировать день так, чтобы и в школу на уроки сходить, и позаниматься дома. Несмотря на отработанный режим, все же необходимо было учитывать состояние Алеши. Уроками занимались, когда он проявлял желание — чтобы не вызвать к ним негативного отношения. В хорошем состоянии он мог выполнить задание за 20 минут, а иногда — не за один присест. Но содержание всех уроков мы прорабатывали и шли на один-два урока впереди, чтобы в классе ему не было трудно. Мне были даны книги, в которых разработаны все уроки, поэтому было не слишком сложно. Приходя в школу, мы сдавали тетради, брали проверенные. Учительница показывала дидактический материал, чтобы я смогла сделать подобное, делилась своими находками наиболее эффективных методов объяснения материала. Контрольные работы выполнялись или в классе (иногда только половина, остальное дома), или вся работа делалась дома с моими пометками на полях, что именно вызывало затруднение. Затем мы приходили, когда дети были на уроке пения или физкультуры, и учительница проверяла некоторые задания, давая Леше работу на доске. Удивлял он не только учителя, но и меня грамотностью своего письма: редко допускал хотя бы одну ошибку.

Последние месяцы пребывания Алеши со мной в Москве были окрашены тревогой, связанной с предстоящим отъездом, и моей постоянной болью приближающегося расставания. Оказался он в иных условиях, уже не таких для него

комфортных: в семье, кроме нас и мамы, появился отчим и младший годовалый братик. Леша перестал быть центром забот и любви, стеснен в передвижении по квартире, ограничен в своих занятиях, и даже моего внимания к нему стало меньше — и Леша как-то немного угас. Семья готовилась к отъезду за границу.

Мы по-прежнему играли в сюжетные игры — это было интересно и малышу, но чаще приходилось делить игрушки (чтобы младший, проявляя активность, не подавлял желаний старшего) или организовывать их совместную игру. Охотно и с интересом мы вместе с Лешей рассматривали различные книги и открытки по изобразительному искусству, рисовали красками с натуры или по памяти, либо просто фантазировали. Заниматься учебой в новых условиях стало значительно сложнее. Основное время уделялось усвоению иностранного языка (что шло довольно неплохо). Но во что бы то ни стало надо было не растерять, не рассыпать всего, что удалось пробудить и сформировать у него за прошедшие годы. Надо было каким-то образом уберечь, сохранить его душевное спокойствие. Мы часто ходили в музеи (благо их в Москве много), на выставки, или просто гуляли по красивым местам. Вечером мы решали, куда пойдём завтра, и он сам предлагал или Соборную площадь в Кремле, или любимую выставку прикладного искусства на Новом Арбате, или Царицынский парк и др. Но по-настоящему хорошо теперь он чувствовал себя только в Центре лечебной педагогики. Там несколько иначе строились занятия, чем в группе у Ольги Сергеевны, но для Леши этот вариант, в связи с приближающимся отъездом, был, как мне кажется, даже лучше: здесь дети свободно перемещались по комнатам, и, следовательно, входили в общение не с одним педагогом, а сразу с тремя-четырьмя, а также с другими детьми, которые занимались в то же время. Атмосфера доброжелательности, интерес к ребенку, семейная обстановка за чайным столом — все это снимало самозащитную броню, делало его свободным.

Занятия были регулярными, и если по какой-то причине отсутствовал наш педагог, с Лешей занимался другой. Это воспринималось безболезненно, потому что и раньше он общался со всеми педагогами. Уходить отсюда ему очень не хотелось. Надо было предупредить, что скоро уходим, одеваться постепенно. Иногда такой отрыв переживался очень тяжело, приходилось уговаривать, что скоро опять придем, успокаивать, поглаживая ему лицо и руки. А

потом еще долго гулять, находить то, что помогло бы отвлечь, сосредоточить его внимание на чем-то ему интересном.

Так заканчивались годы нашего общения с Лешей.

Уезжал он вполне готовым к контакту со взрослыми (и, даже, хотя и ограниченно, — с детьми), добрым, ласковым. Уезжать ему очень не хотелось, часто говорил, не обращаясь ни к кому, вероятно, продолжая свои мысли: «Не надо уезжать. Не хочу. Хочу быть здесь. Хочу остаться в Москве»...

*Москва — Петрозаводск
Июль 1995 г.*

КРАТКИЙ СЛОВАРЬ И ЛИТЕРАТУРА

КРАТКИЙ СЛОВАРЬ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕРМИНОВ¹

Аграмматизм — нарушение грамматического строя устной или письменной речи.

Активация — пробуждение активности.

Алалия — отсутствие или ограничение способности пользоваться речью, возникшее до времени ее естественного появления и не имеющее причиной нарушения слуха или интеллекта.

Амимичный — полностью или частично лишенный мимики.

Аутоstimуляция (букв. самораздражение) — настойчивое стереотипное извлечение сенсорных ощущений с помощью окружающих предметов и своего тела.

Аффект — врожденная элементарная, докультурная форма переживаний. Всякое психическое явление имеет два аспекта: интеллектуальный и аффективный.

Вербальный — словесный; имеющий словесную форму.

Вестибулярные ощущения — ощущения, связанные с изменением положения тела в пространстве.

Витальный — связанный с сохранением жизни.

Вокализация — внешне бессвязное произнесение или пропевание отдельных звуков и слогов.

¹ При использовании данного словаря следует иметь в виду, что он ориентирован на употребление специальных терминов в контекстах настоящей книги. В литературе некоторые из этих терминов можно встретить и в других значениях.

Генерализованный — не направленный на что-либо конкретное; носящий общий характер.

Гипердиагностика — «преувеличенная» диагностика, т. е. истолкование как сложившейся патологии отдельных нарастающих тенденций развития.

Гиперкомпенсация — выглядящее патологически поведение ребенка, направленное на восполнение (компенсацию) недостающих ему качеств.

Госпитализм — вызванное хроническим недостатком общения (например, из-за долгого пребывания в больничных условиях) временное изменение психического состояния и поведения ребенка, выражающееся в симптомах, сходных с симптомами аутизма.

Депривация (букв. лишение) — психическое состояние, возникающее в результате длительного неудовлетворения основных психических потребностей.

Дефицитарность — недостаточность.

Дизонтогенез — нарушение индивидуального развития.

Когнитивный — относящийся к познанию или к интеллектуальной сфере в целом.

Коммуникация — общение в любой форме.

Компенсаторный — восполняющий.

Машинообразность движений — отсутствие плавности движений в сочетании с их стереотипностью.

Мутизм — полное отсутствие целенаправленной речевой коммуникации при возможности случайного произнесения отдельных слов или даже фраз.

Неартикулированность — нечеткость, смазанность (речи).

Невротический — имеющий своей причиной невроз (т. е. вызванное внешним психотравмирующим воздействием расстройство психики).

Негативизм — сопротивление, лишённое разумных оснований.

Нейроинфекция — инфекция, поражающая нервную систему. Нейроинфекцией вызывается, например, энцефалит.

Парциальный — частичный, относящийся к ограниченной области.

Патогенный — болезнетворный.

Первазивный — всепроникающий.

Полевое поведение — безотчетное поведение ребенка, определяемое объектами, случайно оказывающимися в поле его восприятия.

Произвольный (по отношению к вниманию, поведению и т. д.) — сознательно регулируемый, направленный на достижение определенной цели.

Психодрама — воспроизведение впечатления, подобного травмирующему, с постепенным нагнетанием напряжения, кульминацией и благополучным разрешением в конце.

Сензитивность — повышенная чувствительность.

Сенсорный — относящийся к органам чувств.

Сенсомоторный — объединяющий сенсорные и моторные (двигательные) качества.

Симбиоз — совместное нераздельное существование.

Симбиотическая связь — связь по типу симбиоза, не предполагающая содержательного общения и эмоционального взаимодействия.

Скандирование — акцентирование ударениями и интонацией отдельных слогов и слов.

Соматический — телесный; относящийся к телу.

Стереотипизация — преобразование в стереотипную форму.

Стереотипии — устойчивые формы однообразных действий.

Тактильный — относящийся к ощущениям прикосновения и давления.

Этиология — причины возникновения болезни или нарушения развития.

Эхолоалия — непроизвольное повторение звуков, слогов, слов чужой речи.

ЛИТЕРАТУРА

- Баенская Е. Р. Особенности раннего аффективного развития аутичного ребенка в возрасте от 0 до 1,5 лет // Дефектология. — 1995. — № 5. — С. 76–83.
- Башина В. М. Ранний детский аутизм // Исцеление. — М., 1993. — С. 154–165.
- Веденина М. Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации. Сообщение I // Дефектология. — 1997. — № 2. — С. 31–40.
- Веденина М. Ю., Окунева О. Н. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации. Сообщение II // Дефектология. — 1997. — № 3. — С. 15–20.
- Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм / Лебединская К. С., Никольская О. С., Баенская Е. Р. и др. — М.: Просвещение, 1989. — 95 с.
- Каган В. Е. Аутизм у детей. — Л.: Медицина, 1981. — 190 с.
- Лебединская К. С. Медикаментозная терапия раннего детского аутизма // Дефектология. — 1994. — № 2. — С. 3–8.
- Лебединская К. С., Никольская О. С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. Сообщение I // Дефектология. — 1987. — № 6. — С. 10–16.
- Лебединская К. С., Никольская О. С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма... Сообщение II // Дефектология. — 1988. — № 2. — С. 10–15.
- Либлинг М. М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка // Дефектология. — 1996. — № 3. — С. 56–66.

Никольская О. С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. — 1995. — № 2. — С. 8–17.

Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / Лебединский В. В., Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 197 с.

Autism: a reappraisal of concepts and treatment / Eds: M. Rutter, E. Schopler. — New York etc.: Plenum Press, 1978. — 506 p.

Behavioral issues in autism / Eds: E. Schopler, G. B. Mesibov. — New York etc.: Plenum Press, 1994. — 295 p.

Classic reading in autism / Ed.: Anne M. Donnellan. — New York etc.: Teachers College (Columbia University), 1985. — 440 p.

Communication problems in autism / Eds: E. Schopler, G. B. Mesibov. — New York etc.: Plenum Press, 1985. — 333 p.

Diagnosis and assessment in autism / Eds: E. Schopler, G. B. Mesibov. — New York etc.: Plenum Press, 1988. — 327 p.

Early childhood autism / Ed.: L. Wing. — 2-nd ed. — Oxford: Pergamon Press, 1976. — 342 p.

Frith U. Autism: explaining the enigma. — Oxford: Blackwell, 1989. — 204 p.

Preschool issues in autism / Eds: E. Schopler, M. E. Van Bourgondien, M. M. Bristol. — New York etc.: Plenum Press, 1993. — 276 p.

Social behavior in autism / Eds: E. Schopler, G. B. Mesibov. — New York etc.: Plenum Press, 1986. — 382 p.

Welch M. Holding-Time. — New York (NY): Saimon and Shuster, 1988. — 254 p.

СОДЕРЖАНИЕ

От авторов	5
Детский аутизм: введение в проблему	9
Странный ребенок	11
Синдром раннего детского аутизма	14
Причины развития детского аутизма	19
От чего следует отличать детский аутизм	21
Особенности психического развития аутичного ребенка	27
Классификации детского аутизма	40
Развитие детей с разным уровнем аутизма	66
Трудности семьи, воспитывающей ребенка с аутизмом	77
Воспитание и обучение аутичного ребенка	81
Координация работы специалистов и семьи	83
Диагностика уровня психического развития	91
Важность конструктивной позиции взрослых	99
Лечебное воспитание	103
Установление эмоционального контакта	103
Развитие активного и осмысленного отношения к миру	118
Развитие форм взаимодействия с ребенком	129

Пространственно-временная организация среды	130
Стереотипы поведения как необходимая основа развития взаимодействия	132
Организация поведения с помощью поставленной цели	134
Организация поведения с помощью эмоциональной оценки происходящего	135
Лечебный режим жизни	161
Холдинг-терапия	169
Проблемы поведения и возможности их разрешения	185
Опасные ситуации	186
Страхи	189
Необычные пристрастия, интересы и влечения	199
Агрессия	203
Стереотипность	213
Развитие социально-бытовых навыков	216
Подготовка к обучению	228
Организация занятий	229
Общее развитие моторики: занятия физкультурой	232
Развитие мелкой моторики	234
Развитие внимания, восприятия, памяти	236
Развитие речи	239
<i>Развитие понимания речи</i>	241
<i>Развитие возможности активно пользоваться речью</i>	248
<i>Особенности подхода к обучению навыкам чтения, письма и счета</i>	260
На занятиях в Центре лечебной педагогики (фотографии)	263
Приложения	271
Приложение 1. Опыт обучения аутичных детей начальным школьным навыкам. <i>Заломаева Н. Б.</i>	273
Приложение 2. Опыт педагогической работы с аутичной девочкой. <i>Захарова И. Ю.</i>	295
Приложение 3. Страницы из жизни аутичного ребенка. <i>Алексеева К. И.</i>	299

Краткий словарь и литература	333
Краткий словарь специальных терминов	335
Литература	338