

Игра в коррекции детского аутизма*

Сообщение 1

М.М. Либлинг,

Институт коррекционной
педагогике РАО, Москва

Ключевые слова:

аутизм, психологическая
коррекция, игра, от
аутостимуляции к
разделенному переживанию.

Игра рассматривается как базовая форма работы с аутичным ребенком дошкольного возраста, первичная по отношению к другим занятиям. Обосновывается понимание общего направления игровой коррекции при аутизме, как движения «от аутостимуляции – в сторону разделенного переживания». Описываются методы формирования разделенного переживания в игре с аутичным ребенком. Последовательно раскрывается логика игровой коррекционной работы, обсуждаются ее общие принципы, цели и задачи, решаемые на каждом этапе занятий.

Хорошо известно, насколько важна игра для нормального развития ребенка. Именно в игре ребенок исследует окружающий мир, моделирует его, осваивает житейские правила, человеческие отношения, «примеряет» на себя социальные роли.

Детская игра всегда являлась предметом интереса исследователей самых разных научных отраслей: биологов, этнографов, физиологов, психологов и педагогов. Известный возрастной физиолог академик И.А. Аршавский называл игру «инстинктом глубочайшего физиологического смысла». Он отмечал, что *потребность играть для ребенка так же естественна и жизненно важна, как потребность есть, дышать, спать*. Конечно, лишенный игры ребенок не погибнет. Но подавленный инстинкт игры очень скоро заявит о себе физиологической незрелостью, отставанием в росте, весе, в

физическом и интеллектуальном развитии [1].

Игра изначально являлась важнейшим предметом исследования отечественной психологии, один из основателей которой – П.П. Блонский, называя игру «великой учительницей», видел в ней естественную форму активной деятельности, в которой ребенок упражняет свои силы, расширяет ориентировку, усваивает социальный опыт, воспроизводя и творчески комбинируя явления окружающей жизни (5).

Отечественная психологическая традиция рассматривает игру как ведущую деятельность в дошкольном возрасте (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова). Классическими являются утверждения Л.С. Выготского о том, что именно игра служит источником развития личности ребенка и создает зону его ближайшего развития: «...по существу через игровую деятельность и движется ребенок.

* Работа выполнена в рамках Госзадания № 2015/Р12 Минобрнауки России.

Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т. е. определяющей развитие ребенка*. По А.Н. Леонтьеву «ведущей мы называем такую деятельность, в связи с которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития»**.

Д.Б. Эльконин определяет детскую игру как деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственной утилитарной направленности [22].

Эти классические положения отечественной психологии и педагогики являются ориентирами не только при выборе занятий с обычными детьми, но и в той ситуации, когда речь идет о форме и содержании коррекционной помощи дошкольникам с нарушениями развития. И при таком сложном варианте дизонтогенеза, как детский аутизм, игровые занятия представляются наиболее эффективным средством специальной помощи ребенку раннего и дошкольного возраста.

Игровые занятия или отработка навыков?

Наиболее распространенным подходом к коррекции аутизма в настоящее время является бихевиоральный. Независимо от направлений (программа ТЕАСНН, метод Ловааса или другие, более «мягкие» варианты поведенческой терапии) бихевиораль-

ные программы предполагают в первую очередь отработку у аутичных детей бытовых и социальных навыков. К игре с дошкольником бихевиористы относятся не как к целостной деятельности, а как к отработке конкретных игровых навыков, которые формируются с помощью системы позитивных подкреплений и, при необходимости, ограничительных воздействий.

Соглашаясь в принципе с необходимостью обучения аутичного ребенка навыкам, зададимся вопросом о том, являются ли подобные занятия наиболее важными в работе с детьми дошкольного возраста? Адекватны ли они задачам развития и возрасту ребенка?

Как мы уже упоминали, общепризнанным в отечественной психологии является тот факт, что игра – ведущая деятельность дошкольного возраста. Следовательно, именно на игру «настроена» в наибольшей степени психика ребенка-дошкольника, именно игра максимально будет содействовать его эмоциональному и когнитивному развитию.

Обучение навыкам, как любое обучение, требует произвольной концентрации внимания, возможности произвольного самоконтроля (хотя бы в небольшой степени). У любого ребенка в дошкольном возрасте эти возможности минимальны, точнее, они постепенно формируются на протяжении всего раннего и дошкольного возраста. В итоге к шести–семи годам обычный малыш бывает готов к ограниченному, дозированному пребыванию в обучающей ситуации.

Различия между игровой и учебной деятельностью определены в классических работах Л.И. Божович: структура учебной деятельности, по ее мнению, «целенаправленна, резуль-

* *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 75.

** *Леонтьев А.Н.* Психологические основы дошкольной игры // Избр. психол. соч.: В 2 т. М., 1983. Т. 1. С. 306

тативна, обязательна, произвольна»*. И предпосылки для обучения обычных детей, для того, чтобы учебная деятельность стала ведущей у ребенка школьного возраста, формируются на всем протяжении раннего и дошкольного возрастов.

Все приведенные здесь «азбучные истины» являются базовыми для отечественной психологии и педагогики. Есть ли основания полагать, что на аутичного ребенка не распространяются данные закономерности? Что дошкольник с аутизмом имеет больший, чем обычный ребенок, ресурс произвольности? Что пребывание в учебной ситуации не менее 30 часов в неделю, как того требуют бихевиоральные программы, именно ему, в отличие от обычного ребенка, будет по силам и пойдет на пользу? Абсурдность подобных предположений очевидна.

Есть и другая причина, убеждающая нас в преимуществах игровых занятий при коррекции аутизма в дошкольном возрасте.

Мы не отрицаем важность формирования навыков. Но любые навыки должны формироваться таким образом, чтобы ребенок понимал, зачем это нужно, осознавал, чем и как это помогает в жизни, и, соответственно, имел осмысленную мотивацию для использования навыка в дальнейшем. Иначе возникает известная проблема с «переносом навыка»: ограничением возможности его использования в других ситуациях, а не только в той, в которой он вырабатывался. Данная проблема, обсуждаемая в специальной литературе, приписывается особой когнитивной недостаточности, стерео-

типности детей с аутизмом. На самом деле эта проблема является исчерпывающей характеристикой той системы воспитания, которая исходно не заботится об осмысленности усвоения навыков, о создании у детей мотивации для их использования, и, в целом, о формировании у ребенка целостной, осмысленной картины мира.

Обучение навыкам логично встраивается в воспитание обычного ребенка, который и непосредственно и опосредованно, через общение с близкими людьми, в том числе и с помощью игры, формирует собственное представление о том, каким образом устроена его собственная жизнь, как и почему надо в связи с этим самостоятельно есть, убирать игрушки, выражать собственные желания, здороваться и прощаться и т. п. Таким образом, первична здесь – эмоциональная связь с близкими людьми, возможность общения, и в том числе – игрового взаимодействия, которое помогает ребенку-дошкольнику осмысливать события его собственной жизни, социальные правила и человеческие отношения. В этих условиях формирование бытовых и социальных навыков является естественным элементом воспитания, и, независимо от того, насколько охотно ребенок приучается, например, самостоятельно есть, мы не сомневаемся в том, что овладев данным навыком, он будет использовать его и дома, и в гостях, и в детском саду.

Еще раз подчеркнем, что эмоциональная связь с близкими, общение, игровое взаимодействие – те условия, в которых происходит развитие ребенка в норме. Соответственно, нашей исходной и наиболее важной задачей является воссоздание, формирование подобных условий для развития аутичного ребенка.

* *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности // Избр. психол. труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995. С. 108.

Защитное стереотипное поведение, обусловленное врожденной биологической дефицитарностью, мешает формированию подобных естественных условий для воспитания аутичного ребенка. Однако, если создание таких условий развития сделать ведущими задачами коррекционной работы при детском аутизме, то по крайней мере мы можем быть уверены в том, что любые навыки, сформированные у ребенка, будут использоваться им осмысленно, что проблема «переноса навыков» не возникнет.

Еще важнее, с нашей точки зрения, что в подобных условиях речь может идти не только и не столько о выработке навыков, сколько о развитии интереса ребенка к окружающему миру и к близким людям, о формировании возможностей взаимодействия с другими людьми, подражании, проявлении инициативы в контакте. Фактически, создавая подобные условия, мы стремимся воспроизвести или максимально приблизить к норме естественный контекст психического развития ребенка.

Игровые занятия являются, по нашему мнению, наиболее адекватным инструментом достижения этой цели, если речь идет об аутичном ребенке раннего или дошкольного возраста.

Какими бывают игры детей при нормальном онтогенезе?

Чтобы оценить терапевтическую и развивающую роль игровых занятий при детском аутизме, рассмотрим вначале различные виды детской игры, характерные для нормального онтогенеза.

Существует множество классификаций и периодизаций детской игры, предложенных различными иссле-

дователями. Мы, со своей стороны, предлагаем довольно схематичное и условное деление, помогающее лишь заострить внимание на тех свойствах игры, которые важны в занятиях с аутичным ребенком.

Опишем три вида детских игр, важных, на наш взгляд, для понимания наших методов и логики игровой коррекционной работы.

1. Игры с сенсорными свойствами предметов

К данному виду игр мы относим такие игры с предметами, в которых ребенок не использует их по функциональному назначению, а исследует различные свойства этих предметов. Например, малыш может просто стучать ложкой, чтобы извлечь определенный звук, или выкладывать ложки в ряд, а не пытаться покормить этими ложками игрушечных зверей. Или ребенок не возит игрушечную машину по полу, а переворачивает ее и крутит колеса, чтобы посмотреть, как они вертятся.

Часто кубики или конструктор дети используют не для того, чтобы «построить дом», а раскладывают их по цвету или по форме, выкладывают из них орнаменты. Маленькие дети (до 2-х лет) могут подолгу возиться с неигровыми предметами: крышками от кастрюль, баночками, пакетами, веревочками, бумагой. Им нравится играть с водой, песком, различными мелкими предметами. Дети стучат крышками от кастрюль, шуршат бумагой и рвут ее на кусочки, переливают воду и пересыпают песок, завязывают веревочки и нитки узелками и крутят их в руках.

Очевидно, что ребенок получает большое удовольствие от подобных «бессмысленных» занятий. Что при-

влекает его в такой игре? Безусловно, ощущения, которые он испытывает, играя с сенсорными свойствами предметов. Более того, массу интересных ощущений ребенок может получать от движений собственного тела, когда качается на качелях, кувыркается или кружится вокруг собственной оси, просто бежит по дорожке или быстро-быстро моргает.

Таким образом, одними из первых игр, которые появляются у детей в раннем возрасте – это игры с ощущениями, которые ребенок извлекает из окружающих предметов, исследуя их сенсорные свойства, и из собственного тела.

Ясно, что такая игра не только доставляет ребенку удовольствие, но и работает на его развитие, помогая почувствовать, сравнить и оценить (вначале только в собственном ощущении, на невербальном уровне), что теплое, а что холодное, что шершавое, а что гладкое, что большое, а что маленькое, какие звуки издают разные предметы, насколько эти предметы плотные, тяжелые или легкие, какой они могут быть формы и какого цвета, каковы они на вкус и т. п. Кроме того, важно, что подобные игры связаны с приятными ощущениями и влияют на психический тонус: так, игры с водой, мыльными пузырями, верчение и кружение радуют и возбуждают малыша, а пересыпание песка, мелких предметов, выкладывание узоров из конструктора или мозаики – успокаивают, сосредотачивают.

В процессе игровых занятий мы можем ориентироваться на эти свойства сенсорных игр, используя их как для сенсорного развития ребенка, так и, в большей степени, для регуляции его психического тонуса, дозировано включая такие игры в наше взаимо-

действие, в зависимости от ситуации и состояния ребенка.

2. Игры, основанные на аффективном заражении

Это второй вид игр, которые также появляются у ребенка очень рано, вырастая из ежедневного взаимодействия матери и младенца. Начиная буквально с первого года жизни малыши начинают радоваться «ладушкам», «сороке-вороне» и другим потешкам, которые проигрывают взрослые, держа своих детей на коленях. Взрослые «играют лицом и голосом», что веселит малыша, вызывает его на подражание. Позже, когда ребенок уже умеет ходить, он с восторгом играет в догонялки, прятки, перебрасывается мячом со взрослыми или сверстниками. Понятно, что и в этих играх есть моменты сенсорного удовольствия (как в играх 1-го типа) – от тактильного контакта, от покачивания на коленях у взрослого, от мелодии, ритма и рифмы стиха, от беготни и полета мяча. Но все же главное, что привлекает и радует в такой игре ребенка – это эмоциональное взаимодействие, возможность «эмоционально резонировать» другому человеку, вместе посмеяться, вместе побегать, вместе покричать.

Аффективное «заражение» ребенка состоянием другого человека, желание быть вместе, желание подражать, – все, что происходит в подобной игре, служит развитию способности понимать чувства других людей и сопереживать им. Поэтому такие игры необходимы и незаменимы в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения общения, задержку в развитии навыков коммуникации.

Подобные игры очень активируют ребенка, поэтому их так же, как и игры

первого вида, нужно «дозировать», чтобы не перевозбудить малыша.

Сюжетные игры

Сюжетная игра берет свое начало в имитации; ребенок может играть в нее самостоятельно, со сверстниками, со взрослыми. Этот наиболее сложный вид игры формируется позже, чем игры первых двух видов: только после 3-х лет ребенок начинает постепенно овладевать сюжетной игрой.

Мы считаем сюжетной игрой ту, в которой ребенок проигрывает определенную последовательность событий, и, как правило, в такой игре есть персонаж (один или несколько), с которым эти события происходят.

Как правило, вначале ребенок проигрывает простые бытовые ситуации, то, что он может наблюдать в собственной жизни. Такую игру дети иногда называют «дочки-матери»: покормить игрушку, помыть ее, уложить спать и т. п. У мальчиков, с их интересом к технике, сюжетная игра часто начинается с возни с игрушечной машиной, которую «ремонтируют», возят на ней «кирпичи», из которых «строят дом» или «гараж».

Далее сюжеты начинают усложняться, становятся более развернутыми во времени, выходят за пределы ежедневных бытовых ситуаций: дети проигрывают свои летние впечатления, праздники, поездки в гости, играют в «детский сад», «цирковое представление». Ребенок примеряет на себя роль врача, играя в доктора Айболита, становится продавцом или покупателем, играя в «магазин», или укротителем диких зверей, играя в «цирк». В сюжетах появляются порой опасные, неприятные персонажи (волки, бандиты, чудовища) или происходят страшные события, но в боль-

шинстве случаев ребенок стремится к тому, чтобы «все кончилось хорошо» или «как надо», в зависимости от того, какой эмоциональный опыт нуждается в оформлении: ребенок расправляется с врагами, спасает обиженных, и игра благополучно завершается.

Понятно, что в сюжетной игре есть элементы игры с сенсорными впечатлениями («снег», «салют», «полет на самолете») и, конечно, моменты эмоционального контакта, сопереживания, т. е. игры первого и второго типа постепенно модифицируются, и у старших дошкольников становятся частью сюжетной игры, «подпитывая» ее приятными тонизирующими ребенка впечатлениями.

Особенности игры детей с аутизмом

Самостоятельную активность аутичного ребенка тоже, безусловно, можно назвать игрой. Однако она имеет характерные особенности:

1) *направленность на аутостимуляцию.* Игра аутичного ребенка нацелена на аутостимуляцию, то есть на получение определенных слуховых, зрительных, тактильных и других ощущений. Например, ребенок выкладывает длинные ряды из кубиков, группируя их по цвету, или возит машинку, наблюдая, как крутятся ее колеса, или с грохотом скатывает эту машинку с горки и т. п.

Мы помним, что игра с сенсорными свойствами предметов есть и в норме у детей раннего возраста, что позже она становится частью более сложных сюжетных игр. Отличие состоит в том, что аутичный ребенок в любом возрасте, в том числе и в старшем дошкольном и даже в школьном, может быть сосредоточен только на играх с сенсорными свойствами предметов,

достигая в них большой изоцирненности; при этом другие виды игры ему недоступны. Так, ребенок может с мастерством жонглера крутить на пальце тарелку или делать сложные конструкции из игрушек и других предметов только затем, чтобы потом их разглядывать под определенным углом, но становится абсолютно беспомощным и безучастным, когда надо бросить мяч другому ребенку или построить «гараж» для игрушечной машины;

2) *игра с неигровыми предметами*. Аутичный ребенок часто играет с неигровыми предметами (крышки от кастрюль, веревочки, инструменты для ремонта, бумажки). Если же ребенок играет с игрушками, то чаще всего это кубики, конструктор, машинки, юла, а в игрушечных зверей и кукол ребенок не играет; ввести в его игру какой-то персонаж, «действующее лицо» довольно сложно. Это свойство игры аутичного ребенка также говорит о его пристрастии к определенному виду игр – играм с сенсорными свойствами предметов;

3) *отсутствие или «свернутость» сюжета*. В игре аутичных детей чаще всего нет сюжета; если он все-таки есть, то очень «свернут», нет подробностей, деталей. Это объясняется ограниченностью социального и эмоционального опыта аутичного ребенка, отсутствием его внимания к житейским событиям, непониманию связей между ними. В его памяти и, соответственно, в игре, могут поэтому закрепиться только яркие, аффективно насыщенные моменты. Например, ребенок кидает на пол игрушку, выкрикивая: «Упал! Ударился!», – и на этом игра заканчивается;

4) *стереотипность игры*. Самостоятельная игра аутичного ребенка, как правило, стереотипна, однообразна. В играх с сенсорными свойствами

предметов, которые аутичный ребенок предпочитает всем остальным, он может подолгу «застревать» на одних и тех же манипуляциях. Например, малыш раз за разом выстраивает длинный ряд из игрушечных машин или целыми днями трясет и крутит веревочку. Если в игре и есть элементы сюжета, то они бесконечно повторяются. Ребенок может раз за разом проигрывать одно и то же яркое впечатление («Петух взлетает на крышу дачи, покрытую новым рубероидом»);

5) *невозможность вовлечь в свою игру другого человека (взрослого или ребенка)*. Чаще всего взрослому сложно включиться в самостоятельную игру аутичного ребенка: ребенок может не обращать на него внимания, может активно протестовать или стремиться уединиться. Даже если аутичный ребенок тянется к детям, к другим людям, он может не впускать их в свои привычные игры и занятия. Это объясняется и несформированностью у такого ребенка навыков взаимодействия, и его склонностью к стереотипности, к неизменности тех занятий, к которым он привык, которые доставляют ему удовольствие;

6) *невозможность включиться в общую игру или пассивное следование в игре указаниям других детей*. Ребенок с аутизмом чаще всего не играет с другими детьми, особенно со сверстниками. Даже когда он тянется к другим детям, то может подключиться только к простым играм, основанным на аффективном заражении: побегать вместе с другими детьми, покататься с горки. В лучшем случае в общую сюжетную игру аутичного ребенка могут вовлечь дети, старшие по возрасту, привлекая его на роли, не требующие инициативы и знания правил игры. В этом случае другие дети полностью руководят его

действиями, а он выполняет их указания, чаще всего исполняя «пассивно-страдательные» роли: пациента на приеме у врача, ученика в школе и т. п.

Мы можем заключить, что игра аутичного ребенка заметно отличается от игры его обычных сверстников, что она имеет иную динамику и логику развития. Если в норме игры с сенсорными свойствами объектов и игры, основанные на аффективном заражении, постепенно усложняются, вписываясь в логику сюжетной игры, то при аутизме эти более примитивные виды игр сохраняют самостоятельное значение, усложняются сами по себе, но не соединяются с сюжетом. Отрывки сюжета, даже появившись в игре аутичного ребенка, не развиваются, не соединяются между собой, не предполагают коммуникации, совместного проигрывания с другим человеком. Игра аутичного ребенка усложняется лишь по линии аутостимуляции: ребенок находит все более изощренные виды игр с сенсорными свойствами предметов, а игры, основанные на аффективном заражении, также может использовать для самотонизирования. Таким образом, самостоятельная игра аутичного ребенка направлена на аутостимуляцию, получение тонизирующих сенсорных впечатлений, и зачастую, как и другие привычные жизненные стереотипы, выполняет функцию защиты, блокировки нежелательных, слишком резких для малыша, постоянно меняющихся впечатлений окружающего мира.

Что дает игра детскому развитию и каковы ее возможности в коррекционной помощи аутичному ребенку

Остановимся подробнее на том «вкладе», который вносит игра в разви-

тие ребенка, на тех свойствах, которые делают ее незаменимой в психолого-педагогической работе с ребенком раннего и дошкольного возраста:

1) в игре развивается возможность эмоционального взаимодействия с другими людьми, сопереживания;

2) осмысливается и принимает культурные формы сенсорный и эмоциональный опыт ребенка;

3) в сюжетной игре ребенок осваивает пространственную и временную «развертку» событий, что развивает его способность к планированию, содействует формированию произвольной организации поведения;

4) развивается способность к подражанию другим людям. Имитируя поведение других людей, ребенок усваивает новые формы социального поведения, учится понимать житейские правила, осваивает определенные социальные роли;

5) в совместной игре с близкими людьми, с другими детьми малыш учится понимать смысл происходящего, прежде всего в его собственной жизни; расширяется запас его знаний об окружающем мире;

6) в процессе освоения сюжетной игры формируется произвольное внимание ребенка, его способность к установлению логических связей. Ребенок, научившийся играть в сюжетные игры, в целом более организован и целенаправлен в поведении;

7) благодаря игровому подражанию и осмыслению сюжета игры прогрессирует речь;

8) разыгрывая в сюжете неприятные, пугающие события, но так, чтобы «все кончилось хорошо», или расправляясь в игре со страшными персонажами, ребенок преодолевает свои страхи и становится активнее и смелее в реальной жизни. Так формируется

необходимый человеку аффективный механизм преодоления трудностей, препятствий, собственных страхов, необходимый для адаптации к сложным, меняющимся условиям жизни*;

9) важно, что игра дает ребенку возможность не только пополнять свои знания об окружающем мире, но и сформировать собственную систему эмоциональных (личностных) смыслов [18]. Моделируя в сюжетной игре житейские события, человеческие отношения, ребенок формирует собственное эмоционально-смысловое пространство, куда входят его личные предпочтения, цели, желания (и, соответственно, «нежелания»), и представления о себе, об отношениях в собственной семье, о близких людях, впоследствии – о друзьях, о том «что такое хорошо и что такое плохо». Та система эмоциональных смыслов, которая складывается у дошкольника во многом благодаря сюжетной игре, является базой его дальнейшего успешного развития и в первую очередь социальной адаптации.

Этот далеко не полный перечень «заслуг» игровой деятельности с точки зрения ее вклада в нормальный онтогенез показывает, что совместная игра является естественным, уникальным и незаменимым средством помощи детям, имеющим отклонения в развитии, эмоциональные нарушения,

* О.С. Никольская называет данный аффективный механизм – «механизмом экспансии», который связан с переживанием «приключения» и обеспечивает «процесс достижения витально значимой цели в условиях неизвестности, изначальной непредсказуемости развития ситуации» (Никольская О.С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение. М., 2008. 97 с.).

в частности – детский аутизм и расстройства аутистического спектра.

В целом можно сказать, что мы используем игру в коррекционной работе с аутичными детьми и для стимуляции их психического развития, и для преодоления аффективных проблем, и для улучшения социальной адаптации. Логика такой работы, в самом общем виде, построена на первоначальном использовании более простых видов игры, доступных ребенку, с постепенным их усложнением, введением в игру эпизодов сюжета, развитием сюжета и обогащением его новыми деталями и событиями. (Ниже мы расскажем об этом подробнее).

При этом понятно, что в зависимости от проблем ребенка, от уровня его развития, в ходе игровой терапии помимо общих целей мы ставим перед собой и частные задачи, имеющие отношение только к одному ребенку. Весь процесс игровых занятий, несмотря на его универсальную логику, оказывается максимально индивидуализированным, учитывающим привычки, пристрастия, возможности и проблемы одного определенного ребенка и, соответственно, его семьи.

Разделенное переживание – основная парадигма, задающая общую логику и методы игровой коррекционной работы при аутизме

Перечисляя развивающие возможности игры, мы обращаем особое внимание на то, что внутри нее прогрессирует способность ребенка к эмоциональному взаимодействию с другими людьми, к сопереживанию. Общеизвестно, что при детском аутизме эта способность нарушена. Мы рассматриваем это нарушение прежде

всего как показатель несформированности аффективной сферы ребенка.

Наш коррекционный подход опирается на идею первичности аффективных нарушений в патопсихологической структуре аутизма, на исследования, говорящие о несформированности у аутичного ребенка базальных аффективных механизмов, организующих сознание и поведение [18]. Соответственно, коррекционная работа, важнейшей частью которой являются игровые занятия, направлена на формирование аффективной сферы, точнее, на нормализацию ее развития.

Обращаясь к нормальному онтогенезу, мы видим, что это развитие всегда происходит во взаимодействии ребенка с близкими людьми. В отечественной психологической традиции деятельность общения признается ведущей уже на первом году жизни [16]; многие зарубежные исследования базируются на идее первичной эмоциональной привязанности ребенка к матери, как необходимого условия его полноценного психического развития [7].

Эмоциональная связь с близкими людьми, общение, игровое взаимодействие – те условия нормального развития, которые мы стремимся воссоздать в воспитании ребенка с аутизмом.

При этом важно зафиксировать тот феномен, благодаря которому взаимодействие родителей и ребенка становится эмоционально насыщенным, значимым для обеих сторон и в полной мере выполняющим свою развивающую функцию. Этот феномен Е.Р. Баенская определяет как **совместно разделенное переживание**: «Представляется, что по аналогии и в дополнение к принятому в отечественной психологии развития понятию «совместно разделенное действие»

уместно использовать и понятие «*совместно разделенное переживание*», определяющее исток и движущую силу развития индивидуальной аффективной жизни младенца» [3]. (В дальнейшем для краткости мы будем писать «разделенное переживание»)

Рассматривая генезис разделенного переживания, Е.Р. Баенская говорит о его качественном усложнении на протяжении раннего детского возраста. «Аффективное заражение» младенца, комплекс оживления – проявления эмоциональной реакции ребенка на близкого человека, которые подхватываются взрослым, опосредуются его эмоциональной реакцией и вводятся в привычные формы первых коммуникативных игр. Взрослый, общаясь с младенцем, стремится насытить и продлить эмоциональный контакт, вносить в него разнообразие и в то же время держать под контролем интенсивность переживания ребенка.

Развитие возможности разделенного переживания проявляется у 6-месячного младенца в особом выделении, «положительном узнавании» матери, а к году – в известном в психологии феномене «социальной ссылки» – оглядки в поведении на материнскую оценку происходящего. И возможность объединения внимания со взрослым, и освоение социальных способов привлечения внимания к себе или к интересным объектам (просьба, указательный жест), и формирование у ребенка совместно разделенного действия происходят внутри общего со взрослым переживания. Прочная эмоциональная связь ребенка с близкими людьми помогает ему не только чувствовать комфорт и защищенность или интерес и воодушевление в конкретных ситуациях, но и благополучно преодолевать воз-

растные аффективные кризисы одного и трех лет.

Специальный интерес для нас (с точки зрения методов работы при аутизме) представляет описанный Е.Р. Баенской смысловой комментарий, которым близкие люди сопровождают взаимодействие с малышом. Такой комментарий может тонизировать или успокаивать ребенка, помогать ему осмыслить непосредственный поток впечатлений, удерживать от импульсивного поведения. Комментируя ситуацию и дополняя свои рассуждения эмоциональной оценкой, мама регулирует настроение и поведение ребенка, постепенно формируя его способность следовать социальным правилам. Благодаря смысловому комментарию становится возможным совместное с ребенком планирование не в виде составления какой-то формальной программы действий, а в виде постановки и удержания определенной смысловой перспективы.

Таким образом, анализируя эмоциональное развитие ребенка младенческого и раннего возраста, происходящее во взаимодействии с близкими людьми, необходимо выделить тот специальный фактор, который опосредует это взаимодействие, развивается внутри него, и фактически является движущей силой аффективного развития ребенка – это разделенное со взрослым переживание.

При формирующемся аутизме врожденные особенности ребенка – низкий порог аффективного дискомфорта и нарушение активности – ограничивают его возможности взаимодействия с близкими людьми [3; 17]. Поэтому в раннем возрасте у такого ребенка не складывается единая с близким взрослым система регуляции

поведения, не формируется полноценная эмоциональная привязанность к матери. Фактически, аутичный ребенок развивается без достаточной опоры на опыт разделенного со взрослым эмоционального переживания.

Для поддержания психического тонуса и борьбы с дискомфортом уже в раннем возрасте жестко фиксируются стереотипы поведения, формируются способы сенсорной и аффективной аутостимуляции. Можно сказать, что при выраженном аутизме развитие буквально «идет в сторону аутостимуляции», которая становится образом жизни ребенка.

Соответственно, **в нашем понимании общее направление коррекционной работы при аутизме – это всегда движение «от аутостимуляции», движение в сторону разделенного переживания.** Понятие «разделенное переживание» является для нас универсальным ориентиром в определении общей логики и конкретных методов коррекционной работы с аутичным ребенком. Это означает, что на каждом коррекционном занятии, в каждой ситуации взаимодействия с аутичным ребенком мы стремимся, во-первых, построить общение таким образом, чтобы ребенок получил опыт разделенного переживания. И, во-вторых, мы стараемся давать ему такой опыт постоянно, систематически: и с помощью игровых занятий, и с помощью специального устройства домашнего воспитания, вовлекая в коррекционный процесс родителей, чтобы развить у ребенка саму способность к разделенному переживанию.

Вовлечение аутичного ребенка в разделенное переживание представляется базовым условием нормализации его психического и социального развития, так как создает необходимую

основу регуляции эмоционального состояния, осмысления аффективных впечатлений, формирования устойчивых эмоциональных связей. Такая работа является первичной по отношению к другим видам коррекционной помощи при аутизме (в том числе – к обучению навыкам), так как закладывает основы развития эмоциональной саморегуляции, создает у ребенка мотивы и способы взаимодействия с окружающим миром и людьми.

Говорим ли мы об установлении эмоционального контакта с ребенком, о работе по формированию произвольного внимания и поведения, о стимуляции и развитии речи – все эти задачи коррекционной работы решаемы только в том случае, если первично мы стремимся сформировать в нашем взаимодействии общие переживания, если выбираем прежде всего те формы работы, которые дают возможность развить способность аутичного ребенка к разделенному переживанию. **Без развития способности к разделенному переживанию любая коррекционная помощь при аутизме будет неполноценной, не направленной на преодоление собственно аутизма.**

Наиболее важными формами работы с аутичным ребенком-дошкольником, адекватными задаче развития его способности к разделенному переживанию, мы считаем игру, совместное рисование и чтение (или совместный просмотр диафильмов, мультфильмов). Подобные занятия должны не только проводиться специалистами, но и стать постоянной частью домашнего режима. Организация домашней жизни в специальном эмоционально развивающем режиме, обучение родителей навыкам коррекционного взаимодействия с ребен-

ком – обязательная часть психолого-педагогической помощи при аутизме.

Методы формирования разделенного переживания в игре с аутичным ребенком: аффективное тонизирование и эмоционально-смысловой комментарий

Сочетание аффективного тонизирования со смысловым комментарием является ведущим методом коррекционного взаимодействия с аутичным ребенком, в первую очередь потому, что формирует его способность к разделенному переживанию. Рассмотрим последовательно «слагаемые» этого метода.

Аффективное тонизирование (или присоединение к аутоstimуляции)

Начиная работу, мы понимаем, что аутичный ребенок скорее всего не примет игру, предложенную взрослым. Его собственная активность при этом чаще всего является аутоstimуляцией.

Мы знаем, что аутоstimуляция – это защитное поведение, стереотипные действия, направленные на вызывание одних и тех же впечатлений и ощущений, которые помогают ребенку экранировать другие воздействия среды и доставляют удовольствие, обеспечивают необходимый уровень психического тонуса. Отношение к аутоstimуляции только как к патологической симптоматике, на наш взгляд, непродуктивно, тем более что мы узнаем в ней генетически более ранние формы детской игры: игры с сенсорными свойствами предметов и игры, основанной на аффективном заражении. Понятно, что стереотипность этих игр, их несоответствие возрасту

ребенка, их кажущаяся бессмысленность тревожат, а порой и раздражают родителей и воспитателей. Однако аутистимуляция – «образ жизни» ребенка с аутизмом, поэтому мы не можем ее игнорировать или запрещать (если только она не принимает опасную для ребенка или окружающих людей форму). *Лучшее решение – подключиться к аутистимуляции с тем, чтобы постепенно преобразовать ее, сделать частью совместной игры.*

Преимущества этой «тактики» очевидны, так как легче всего наладить контакт с аутичным ребенком, усиливая приятные ему впечатления и не навязывая чего-то нового. Мы помним, что на любое активное вторжение в стереотип его жизни или игры аутичный ребенок реагирует негативно, не принимая вначале никакой новизны. Он может уйти или протестовать, в любом случае контакт с ним станет невозможен. Поэтому мы стараемся сначала не разрушать его стереотипное удовольствие, а дополнить его новыми оттенками, сделать ощущения ребенка более интенсивными и разнообразными. Например, когда малыш качается на лошадке-качалке, взрослый может читать стихи в ритме раскачиваний; если он любит возиться с водой, можно попробовать подключить к этой возне краски или поиграть в мыльные пузыри.

Конечно, в нашей игровой комнате есть достаточный запас предметов, которые можно использовать для получения сенсорных удовольствий. Более того, мы заранее так располагаем их в нашем игровом пространстве, чтобы даже ребенок с «полевым» поведением, перемещаясь по комнате, последовательно обнаруживал эти «аффективные приманки». Таким образом мы прерываем его полевое пе-

ремещение, создаем «опорные точки», на которых малыш ненадолго, но все же сосредоточит свое внимание. В эти моменты взрослый присоединяется к ребенку, стараясь усилить и продлить момент сенсорного удовольствия и одновременно поймать его взгляд, эмоционально прокомментировать ситуацию.

Так, в комнате непременно должна быть игровая горка или небольшая безопасная лесенка, на которую ребенок может залезть сам или с побуждением и помощью взрослого. Когда малыш съезжает с горки, можно попытаться подхватить его и немного покружить или покачать на руках.

Стоит оговориться, что в определении качества и границ наших воздействий мы всегда ориентируемся на конкретную форму аутизма – группу синдрома, определенную при диагностике [19]. Так, в описанном примере мы можем попытаться взять на руки и кружить ребенка с первым (наиболее тяжелым) вариантом синдрома. Малыш со второй группой аутизма, имеющий повышенную тактильную чувствительность и массу страхов, связанных с гиперсензитивностью, не подпустит к себе взрослого, а попытка взять его на руки может вызвать паническую реакцию.

Ребенок первой группы может сам подойти к взрослому, повернуться спиной и поднять ручки, «намекая», таким образом на то, чтобы его взяли под мышки и покружили. Двое взрослых могут покачать малыша, держа его за руки и за ноги или уложив на большой прочный кусок ткани (одеяло), взявшись за его концы с двух сторон. В ритме раскачиваний можно напевать песню, которую любит ребенок, или цитировать стихи.

В игровой комнате должны быть

наборы разноцветных кубиков, конструкторы, маленькие игрушки (например, из «киндер-сюрпризов», или персонажи, которые есть в конструкторах «Лего»), карандаши, другие предметы, которые можно группировать по цвету и форме, мозаика или маленькие геометрические фигурки для выкладывания орнаментов. Взрослый может присоединиться к ребенку, внимание которого поглощено этими мелочами, помогая ему группировать, пересыпать, выкладывать ряды по цвету или форме предметов.

Необходимо также иметь «доступ к воде», чтобы попробовать поиграть в «кораблики» или в мыльные пузыри; подготовить краски и фломастеры, чтобы спровоцировать ребенка на рисование, или порисовать для него.

Итак, аффективное тонизирование или присоединение к аутостимуляции – прием коррекционной работы, означающий, по существу, опору на те игры с сенсорными свойствами предметов, которые предпочитает ребенок. Мы исходно не предлагаем ему ничего нового, не разрушаем его привычные занятия, не стараемся сразу их принципиально изменить, преобразовать. Мы лишь предлагаем малышу аффективные впечатления, выбирая их из того же регистра, что и он сам. Усиливая ощущения, которые доставляют удовольствие, мы активируем ребенка, повышаем его эмоциональный тонус.

Подчеркнем, что любое наше присоединение к аутостимуляции обязательно сопровождается смысловым комментарием, попыткой придания игрового (или бытового, житейского) смысла действиям ребенка. Рассмотрим подробнее содержание и функции эмоционально-смыслового комментария.

Эмоционально-смысловое комментирование

Любое присоединение взрослого к аутостимуляции аутичного ребенка должно сопровождаться эмоционально-смысловым комментарием. Более того, взрослый не всегда может (и не всегда должен) включаться в игру аутичного ребенка на уровне конкретных действий; его задача, прежде всего, – постоянно комментировать ситуацию, придавая ей положительную эмоциональную окраску и определенный игровой смысл.

Например, если ребенок «застыл» у окна, мы комментируем то, что он видит: как идет снег, какие там машины, как деревья качаются под ветром, как спешат прохожие, потому что холодно и т. п. Если начинает выстраивать ряды из игрушечных машин или кубиков, мы помогаем ему, приговаривая: «Вот, держи, еще один кубик. Какой длинный поезд получается! Много-много вагонов!» Если залезает на горку – помогаем забраться по лесенке, говоря при этом: «Какой сильный мальчик!», а когда залез: «Вот какой высокий!», а потом ловим ребенка, придерживая его на секунду, когда он съезжает с горки, пытаюсь заглянуть ему в лицо и перехватить взгляд: «Вот это смелый парень! Ай да молодец!»

С помощью такого комментария мы стремимся придать игровой (бытовой, житейский) смысл аутостимуляторным действиям ребенка. Некоторые наши «обозначения» обязательно порадуют малыша, некоторые он не примет, «не услышит». Конечно, для формирования полноценного разделенного переживания важно найти и выделить с помощью комментария наиболее значимые впечатления, какие-то особенно ценные для ребенка детали. Можно надеяться на «случай-

ное попадание», но лучше поговорить с родителями ребенка, чтобы узнать, на что он обращает внимание в течение дня, чем занимается, что может его порадовать и заинтересовать.

Подчеркнем еще раз, что наш комментарий содержит в себе и *смысловой* и *эмоциональный* компоненты. Прежде всего мы обозначаем, эмоционально проговариваем то, что происходит с ребенком, то, что он видит и чувствует, то, что он делает (один или вместе с нами), стремясь всякий раз придать его действиям игровой или житейский смысл. Кроме того, мы говорим о своих чувствах, даем свою эмоциональную оценку происходящему. Например: «Гоша к нам пришел – как мы давно не виделись! Привет, очень рады, заходи скорее! Будешь с горки кататься? Здорово залез, высоко. Поехали, сейчас тебя поймаю! Поймала Гошу, полетел Гоша, как птичка (кружим ребенка на руках), летит, летит – и в гнездышко (сажаем малыша на подоконник). Ну, что там за окном? Там ветер сильный, дождь льет у-у-х какой! Смотри, собака бежит, наверное, замерзла, спешит домой.

А что там у нас на столе? Краски, будем рисовать дождь и лужу большую-пребольшую. Вот умница, здорово у тебя получается! Как ты прыгаешь высоко, как же ты рад! (если у ребенка возбужденное и радостное настроение) Я тоже рада, давай вместе радоваться! Гоша скачет, как зайчишка, как зайчишка поскакал!» и т. п.

Следует отметить, что мы не упрощаем свою речь, не ограничиваемся, например, только комментированием действий ребенка, или проговариванием инструкций и поощрением их выполнения, не пытаемся говорить короткими простыми фразами, опасаясь, что ребенок чего-то не поймет.

Точнее сказать, что мы адресуем свой комментарий реальному эмоциональному возрасту ребенка, ориентируясь на те впечатления, которые его радуют, тот уровень взаимодействия, который ему доступен. Этот эмоциональный возраст у аутичного ребенка всегда меньше реального, поэтому, рекомендуя родителям эмоционально-смысловой комментарий, мы обычно уточняем: «Общайтесь с ребенком так, как будто ему 1–1,5 года, и он только начинает говорить» или: «Представьте себе, что он трехлетка, играйте и разговаривайте с ним, как с трехлетним ребенком».

Когда мы говорим об *эмоциональном компоненте комментария*, то, во-первых, имеем в виду интонацию, мимику, жесты, т. е. невербальный компонент речи, передающий эмоциональное состояние, «эмоционально акцентирующий» речь взрослого. Само построение речи, включение междометий, поощрительных, ласковых, ободряющих слов придает комментарий положительный, активирующий оттенок.

Конечно, эмоциональный компонент проявляется не только в невербальном поведении взрослого, но и в самом содержании комментария. Мы не просто констатируем происходящее, а стремимся передать свое отношение к тому, что происходит с ребенком, что он делает и что он чувствует. Опыт работы подтверждает, что наша эмоциональная оценка постепенно начинает учитываться ребенком, регулировать его поведение. Игровой комментарий помогает справиться и с аффективными проблемами: смягчить агрессию ребенка, преобразовать его страхи.

Подчеркнем, что *эмоционально-смысловой комментарий является*

неотъемлемой частью нашего коррекционного подхода в целом, сопровождая не только игровое взаимодействие, но и, по возможности, всю жизнь ребенка. Направленность на аутостимуляцию, поиск стереотипных ощущений не дают возможности аутичному ребенку последовательно осмыслить происходящие с ним события, сформировать целостную картину мира. Наш комментарий, фиксируясь в первую очередь на приятных ощущениях и впечатлениях, вносит в них смысл, накладывает на них игровое или бытовое обозначение. Поэтому мы не только комментируем все происходящее, все события, впечатления и ощущения ребенка на игровом занятии, но и просим родителей сопровождать таким комментарием весь его день: утренний туалет, еду, прогулку, походы в магазин и в гости и т. п.

Таким образом, эмоционально-смысловой комментарий – это универсальный прием работы, который используется и на психологических занятиях, сопровождая игровое взаимодействие, и дома – родителями ребенка. Комментарий фиксируется в первую очередь на приятных ощущениях и впечатлениях, на эмоционально значимых для малыша деталях, но при этом обозначает и смысл всего происходящего с ним. Такой подход помогает установить контакт с аутичным ребенком, не требуя от него непосредственного включения во взаимодействие.

Разворачивание в речи и эмоциональное обозначение всего, что происходит с ребенком, имеет своей целью постоянно доводить до его сознания и смысл испытываемых им переживаний, и смысл житейских событий, и смысл человеческих отношений. Наш

комментарий, опираясь на разделенное переживание, позволяет ребенку постепенно выстраивать собственную осмысленную картину мира, осознавать свои чувства и чувства других людей, связь и последовательность житейских событий, их обусловленность общими правилами и личными отношениями. С помощью такого комментария формируется индивидуальная система эмоциональных смыслов, необходимая каждому человеку для непосредственного выживания и социализации, для управления собственным поведением, для постановки личных целей и их достижения.

Общая логика игровых коррекционных занятий с аутичным ребенком

В игровых занятиях с аутичным ребенком есть определенная последовательность, этапность, связанная с решением специальных коррекционных задач, с определенными достижениями по разным «линиям развития» ребенка. [2]. Эта последовательность существенно отличается при разных вариантах детского аутизма [19].

В рамках данной статьи, не рассматривая детально особенности игровой коррекции при каждом варианте синдрома, мы только наметим ее общую логику, которая задает направление работы в каждом случае, независимо от «группы аутизма» (по классификации О.С. Никольской).

Эта общая логика задается двумя важнейшими принципами:

1) направленность всей работы и каждого конкретного занятия на развитие у ребенка возможностей разделенного переживания. Мы стремимся к этому, сочетая аффективное тонизирование со смысловым комментарием;

2) *ориентация на логику нормального онтогенеза детской игры.*

Включаясь в игру аутичного ребенка, мы постепенно преобразуем и развиваем ее, стремясь от более простых форм игры, к которым привязан ребенок, (игр с сенсорными свойствами предметов или игр, основанных на аффективном заражении) перейти к сюжету, сделать его достаточно связным и развернутым.

Понимание сюжета, интерес с сюжету игры (рисунка, книжки, мультфильма), желание и возможность участвовать в сюжетной игре и играть самому – это те цели игровой коррекции детского аутизма, которые достигаются годами работы с ребенком. Подчеркнем, что основную ценность для нас представляет не само по себе освоение игровых навыков, и нашей единственной конечной целью не является научить аутичного ребенка играть «как все дети».

Гораздо важнее, что игра дает возможность для развития интереса к житейским сюжетам, для их понимания. Поглощенный своими стереотипными занятиями, аутичный ребенок не проявляет внимания к окружающим людям, к происходящим событиям. Моделируя в игре житейские события, выстраивая простые сюжеты, основанные на знакомых и приятных аутичному ребенку впечатлениях, мы развиваем его интерес и формируем понимание событий, прежде всего, его собственной жизни. Постепенно выстраивая в игре простые сюжеты, насыщая их деталями, внося элемент приключения, преодоления опасной ситуации, мы создаем у аутичного ребенка представление о сюжете, вносим «сюжетность» в его восприятие мира.

Определяя точнее *цели игровой коррекционной работы*, мы можем

сказать, что они *состоят в освоении аутичным ребенком «событийности», а затем «сюжетности» собственной жизни и жизни других людей.* Понятно, что достижение подобных целей возможно *при условии формирования способности аутичного ребенка к разделенному переживанию.*

Направленность игровых занятий на достижение этих целей позволяет в ходе коррекционной работы решать множество *задач*, необходимых для нормализации психического и социального развития аутичного ребенка: повысить его психический тонус и снизить сверхчувствительность; развивать произвольное внимание и поведение; стимулировать инициативу ребенка во взаимодействии с окружающими людьми и в речи; преодолевать дискомфорт, страхи, проявления агрессии и самоагрессии; уменьшить стереотипность, формировать более гибкую коммуникацию и поведение в целом. Этот далеко не полный список содержательных задач игровой терапии с аутичным ребенком дает нам право говорить о ее необходимости, первичности по отношению к другим формам работы (например, занятиям с педагогом по отработке конкретных навыков). Понятно, что эта работа может длиться не один год, но, по нашему мнению, при аутизме она незаменима, так как формирует основные механизмы эмоционального развития ребенка, создает необходимую базу для усвоения социальных навыков.

Рассмотрим в самом общем виде последовательность шагов игровой коррекционной работы при аутизме (оговоримся еще раз, что не будем детально описывать специфику работы с каждым вариантом синдрома, опасаясь

выйти за рамки выбранного формата изложения).

Шаг первый: формирование совместных осмысленных переживаний, преобразование аутостимуляции в совместные игровые действия, внесение в игру «событийности».

Работа по формированию совместных осмысленных переживаний начинается на первом же занятии с аутичным ребенком, так как одной из ее очевидных функций является налаживание эмоционального контакта. Как мы уже писали, основным методом, формирующим разделенное переживание, является сочетание аффективного тонизирования со смысловым комментарием. Мы наблюдаем за ребенком, определяя тот круг аффективных впечатлений, которые он предпочитает. Затем мы либо присоединяемся к его действиям, либо предлагаем впечатления из любимого регистра. Одновременно мы стремимся накладывать на наши действия смысловые обозначения, эмоционально комментируя происходящее.

Например, если ребенок стучит игрушкой по разным поверхностям – по стенам, по столу, по картонной коробке, сравнивая звуки, – мы можем подключиться к этому стуку, пропевая «топ-топ-топ» на разные лады (то низкие, то высокие звуки). И тут же добавляем комментарий: когда стук получается громче – поем «топ-топ» на низкой ноте и добавляем: «Это папа идет»; когда стук тихий – подпеваем высоким голосом и говорим: «Это ты так побежал!» Кроме того, мы понимаем, что малышу, которому нравится извлекать разные звуки, может быть интересен металлофон, и включаем его в игру. Извлекая звуки разной вы-

соты, мы комментируем: «Мышонок побежал! А сейчас – лошадка скачет. А теперь – слон топ-топ!»

Или, например, чтобы привлечь внимание ребенка к рисованию, мы можем сначала просто поиграть, повозиться с красками, но обязательно насыщаем наши действия игровым смыслом: делаем разноцветные «соки», разводя краски в воде; брызгая водой на бумагу, говорим, что рисуем дождь; если ребенок пробует разные краски и смешивает их на листе бумаги, говорим о том, что это «лужа после дождя получилась, большая-пребольшая».

Таким образом, подключаясь к аутостимуляции, мы с помощью аффективного тонизирования и смыслового комментария делаем так, что она перестает быть аутостимуляцией (то есть удовольствием только для себя), превращаясь в разделенное удовольствие, разделенное переживание. ***Наша задача на первых порах и состоит в том, чтобы, преобразуя аутостимуляцию, накапливать совместные игровые переживания, игровые смыслы и, конечно, связанные с ними игровые действия.*** Некоторые из них ребенку понравятся больше других, и мы будем стремиться воспроизводить их на последующих занятиях, чтобы постепенно формировать эпизоды сюжетной игры.

Важно сказать, что мы не только обыгрываем стереотипные сенсорные впечатления ребенка, но и стараемся вводить в занятие элементы игры, основанной на аффективном заражении – потешки, прятки, догонялки. При этом мы часто берем ребенка на руки, обращаем его к себе, ловим взгляд, стараемся привлечь внимание к своему лицу. Мы «играем лицом и голосом», издаем необычные звуки, подражаем «голосам зверей»

(конечно, сопровождая это игровым комментарием). Чем тяжелее проявления аутизма и чем ребенок младше, тем важнее такая игра, так как она активизирует малыша, провоцирует его на подражание, в том числе – голосовое, речевое, что необходимо и мутичному (неговорящему) ребенку, и ребенку с выраженной речевой задержкой.

Специально отметим, что **на данном этапе все методы и приемы работы ориентированы только на произвольное внимание аутичного ребенка**. Зная, что ресурс его произвольности пока что крайне мал, мы не добиваемся выполнения инструкций. Для нас принципиально важно, что ребенок вовлекается в коммуникацию произвольно, потому что только в этом случае взаимодействие с другим человеком не будет восприниматься им как вынужденное прерывание аутостимуляции, как вторжение в его стереотипное защитное поведение. И тогда это поведение можно не «гасить» или «оттормаживать», а преобразовывать, делая его осмысленным и направленным на взаимодействие.

Литература

1. *Аршавский И.А.* Очерки по возрастной физиологии. М., 1967.
2. *Аршатская О.С.* Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся синдроме детского аутизма: дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
3. *Баенская Е.Р.* Нарушение аффективного развития ребенка в раннем возрасте как условие формирования детского аутизма: дис. ... докт. психол. наук. М., 2008.
4. *Баенская Е.Р.* Использование сюжетного рисования в коррекционной работе с аутичными детьми // Дефектология. 2008. № 4.
5. *Блонский П.П.* Педология. М., 1999.
6. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности // Избр. психол. труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995.
7. *Боулби Д.* Привязанность. М., 2003.
8. *Бюлер К.* Духовное развитие ребенка. М., 1924.
9. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
10. *Выготский Л.С.* Лекции по психологии. СПб., 1999.
11. *Выготский Л.С.* Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Антология гуманитарной педагогики. М., 1996.
12. *Доронова Т.Н., Карабанова О.А., Соловьева Е.В.* Игра в дошкольном возрасте. М., 2002.
13. *Запорожец А.В.* Избр. психол. тр.: В 2 т. М., 1986.
14. *Карабанова О.А.* Игра в психическом развитии детей. М., 1997.
15. *Леонтьев А.Н.* Психологические основы дошкольной игры // Избр. психол. соч.: В 2 т. М., 1983. Т. 1.
16. *Лисина М.И.* Формирование личности ребенка в общении. СПб., 2009.
17. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок: пути помощи. М., 1997.
18. *Никольская О.С.* Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение. М., 2008.
19. *Никольская О.С.* Психологическая классификация детского аутизма [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2014. Вып. № 18.
20. *Мид М.* Культура и мир детства. М., 1988.
21. *Миллер С.* Психология игры. СПб., 1999.
22. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1999.