

Формирование индивидуального аффективного опыта ребенка с аутизмом

Е.Р. Баенская,

Институт коррекционной педагогики РАО, Москва

Ключевые слова:

ребенок с аутизмом, ранний возраст, индивидуальный аффективный опыт, совместно разделенное переживание, эмоциональный смысл

В статье раскрываются содержание и условия развития индивидуального аффективного опыта ребенка раннего возраста, анализируются причины его дефицитности у ребенка с аутизмом; рассматриваются последовательные задачи и способы его формирования в процессе коррекционной работы, ориентированной на нормализацию аффективного развития ребенка

Завершение оформления синдрома раннего детского аутизма в возрасте 2,5–3 лет совпадает с периодом, когда в норме происходит интенсивное формирование индивидуального аффективного опыта ребенка, активно осваивающего все более сложные способы взаимодействия с окружением. В основе формирования этого опыта лежит тщательная проработка ребенком сенсорных качеств среды, ощущений собственного тела – впечатлений, по отношению к которым он проявляет все большую индивидуальную избирательность. Это время оформления индивидуальных предпочтений, вкусов, привычек, усвоения правильного порядка вещей, стабильности себя и окружающих, появления страхов, брезгливости. Все более разработанным и осмысленным становится привычный уклад жизни ребенка, создаются достаточно стойкие ритуалы взаимодействия с окружающим предметным миром и людьми.

Разнообразные впечатления ребенок набирает и фиксирует все более самостоятельно, однако их упорядочивание и обозначение происходит

с помощью близкого взрослого, который помогает осваивать и вводить новые впечатления в уже привычные формы взаимодействия с окружением, формирует и организует переживания малыша, внося эмоциональный смысл в происходящее с ребенком и вокруг него.

Становление индивидуального аффективного опыта ребенка отражает последовательные *этапы развития его совместно разделенного со взрослым переживания* [2]. Внутри исходно единой у ребенка с матерью системы регуляции активности и аффективных состояний [4; 7] осваиваются новые и все более сложные впечатления, усваиваются и закрепляются прогрессивные способы эмоционального тонизирования, преодоления негативных переживаний.

Возможность формирования разделенного переживания заложена во врожденной чувствительности младенца к социальным стимулам – лицу взрослого, его мимике, голосу, интонации. Ее развитие происходит в процессе взаимодействия с близкими, прежде всего, с матерью, и проявляется

ся как отзывчивость по отношению к эмоциональным реакциям взрослого, чувствительность к его эмоциональной оценке, синтонность состоянию другого человека, включенность в сопереживание, стремление и возможность поделиться своими переживаниями.

Наиболее ранним и базовым проявлением разделенного переживания является способность к *«эмоциональному заражению» в непосредственном общении, ориентировка малыша на качество переживания*, что дает возможность взрослому модулировать его эмоциональное состояние – развеять, успокоить, утешить, повлиять на интенсивность его переживаний, на их знак. Первое полугодие жизни характеризуется интенсивным развитием у младенца *избирательной настройки на контакт, готовности к отслеживанию реакции взрослого* [1; 6; 9]. «Комплекс оживления» является его первым достижением в развитии опыта насыщенного переживания позитивных впечатлений от эмоционального контакта. *Ребенок демонстрирует вовлеченность в разделенное переживание появлением наиболее ранних форм подражания* (имитации выражения лица взрослого, воспроизведения лепета, интонационных акцентов речи взрослого).

Дифференциация форм контакта развивается в непосредственном эмоциональном общении младенца с близким, в первых играх, построенных на эмоциональном заражении ребенка и подхватывании его реакций. Взрослый насыщает эмоциональный контакт, вводя все больше вариаций в эти ранние формы, меняя его интенсивность, ритм, усложняя структуру переживаний ребенка благодаря введению элементов неожиданности, дозированной

«остроты». Показателем динамики развития разделенного переживания младенца является не только нарастание интенсивности и разнообразия его положительных реакций, но и *увеличение его активной включенности в материнские импровизации* (ожидание, возобновление контакта, проявления удивления и восторга).

Развитие возможности совместно разделенного переживания проявляется в формировании к концу первого полугодия дифференцированных форм контакта ребенка с близкими и *особом выделении матери – ее «положительном узнавании»* [2]. Это является и значимым показателем развития адаптивных возможностей ребенка: избирательности в контакте, отношений привязанности, операциональных средств общения, большей эмоциональной стабильности.

Второе полугодие жизни ребенка традиционно характеризуется переходом к общению, строящемуся на основе общего интереса и совместных со взрослым действий с предметами [6]. *Переживание общего удовольствия в непосредственном эмоциональном общении дополняется совместным переживанием впечатлений от сенсорных свойств предметов и действий с ними*, что является основой совместно разделенного внимания и совместно разделенного действия. Малыш осваивает социальные способы целенаправленного привлечения внимания взрослого к интересующему его объекту: крик приобретает характер просьбы, формируется указательный жест. Появляется и особое переживание ребенком эмоциональной оценки взрослого собственных действий как *устойчивого отклика на одобрение матери*.

Таким образом, последовательные достижения в развитии разделенного

переживания являются необходимой основой для формирования разделенного внимания, совместно разделенного действия, исследовательского поведения ребенка, феномена «социальной ссылки» [2; 9].

Новый этап в развитии разделенного переживания связан с первым критическим периодом становления аффективной сферы ребенка в годовалом возрасте, когда он начинает самостоятельно осваивать отношения с окружающим пространством («полевое поведение») [4]. Благодаря *эмоциональному смысловому комментарию* взрослого, сопровождающему импульсивное движение ребенка, непосредственные «полевые» впечатления вводятся в контекст сложившихся ранее форм взаимодействия с окружением [2; 7].

Примерно к середине второго года жизни малыш становится менее зависимым от «полевых» влияний, что позволяет ему по-новому сосредоточиваться на интенсивном переживании отдельных сенсорных ощущений от предметов окружающего, вещей, игрушек, еды, собственного тела и т.д. Именно взрослый передает ребенку опыт восприятия предмета не только как источника сенсорных ощущений, но и как вещи со своей полезной функцией, что делает его особенно привлекательным, побуждает к его освоению. Развиваются новые формы подражания, ребенок начинает осваивать простые навыки, повторяет за взрослым действия с игрушками, с бытовыми предметами, усваивать их вербальное обозначение.

Следствием исследования, тщательной «проработки» в раннем возрасте разнообразных сенсорных качеств предметов (особого внимания к цвету, вкусу, запаху, фактуре и т.д.)

является *развитие индивидуальной избирательности ребенка*, как положительной, так и отрицательной. Все точнее он определяет и фиксирует впечатления, которые ему предпочтительны и приятны, и те, которые ему не нравятся; появляется брезгливость, привередливость в еде, в одежде, и эти впечатления ярко переживаются вместе с близкими.

Развитие избирательности ребенка происходит и в сфере его взаимодействия с окружающими людьми. Становление разделенного переживания проявляется не только в росте чувствительности малыша к эмоциональному настрою и реакциям взрослых, но и в *увеличении потребности и возможности поделиться своими впечатлениями и чувствами*, что выражается в интенсивном развитии к середине раннего возраста положительных социальных эмоций (прежде всего, выражения любви и нежности к близким), полноте проявлений феномена привязанности. К 1,5–2 годам дети начинают чутко воспринимать симпатии родителей, активно пытаются вмешиваться в разговор взрослых, тяжело переживают недостаточность внимания к себе. Основным результатом взаимодействия ребенка с близким в течение первых полутора лет жизни и является развитие у него эмоциональной привязанности к человеку, к которому он обращается наиболее часто для игры или утешения при первичном возникновении тревоги, страха, ощущения опасности в новых, незнакомых ситуациях [1; 2].

Особую актуальность для ребенка на данном этапе приобретает возможность переживать вместе с близким не только позитивные впечатления, но и неприятные, неоднозначные, пугающие. Помощь осуществляется, прежде

всего, за счет введения пугающего впечатления в целостный контекст разработанного жизненного уклада. *Ребенок может вместе со взрослым пережить, «связать», «обезвредить» отдельное тревожащее его или дискомфортное впечатление*, проговаривая происходящее, помечая его, отграничивая от себя и, тем самым, подтверждая свою защищенность.

Разделение со взрослым негативных переживаний может происходить и путем *преобразования исходного отрицательного знака переживания в противоположный*. В этом случае появление привлекательности у исходно негативного переживания говорит о его качественном усложнении. Такие способы задаются взрослым и усваиваются малышом также в традиционных культурных формах организации индивидуального аффективного опыта ребенка раннего возраста: создании бытовых ритуалов, чтении детских книг, рассказывании историй про малыша, начале развития сюжетной игры [2; 7].

Таким образом, наполняется, расширяется и все более активно используется в реальных адаптивных целях аффективный опыт маленького ребенка, осваивающего эмоциональный смысл разнообразных впечатлений и занятий в игровых и бытовых ситуациях, в отношениях с окружающими.

Ребенок с аутизмом не проходит этот путь формирования индивидуального аффективного опыта через развитие разделенного переживания. Он оказывается лишенным доминирующего в норме способа регуляции активности и организации отношений с окружающим, необходимого для благополучного психического развития: возможности полноценного вовлечения в первые формы общения с близ-

ким взрослым и их последовательного усложнения.

Характерные трудности поддержания и развития общения с малышом, регуляции его аффективных состояний сочетаются с тем, что ребенок и сам не стремится поделиться с близким своим удовольствием или интересом, своей тревогой или неприятным, пугающим переживанием. Невыносимость и малая активность такого ребенка во взаимодействии с социальной и предметной средой проявляются и в особой легкости возникновения дискомфорта, в фиксации страхов, в непереносимости неожиданных впечатлений, нарушения привычного порядка.

Ограничения совместных с близким способов тонизирования с помощью непосредственного эмоционального заражения являются причиной нарушения развития более сложных форм опосредованного контакта. Взрослому трудно привлечь и поддержать интерес малыша к игрушке, присоединиться к его занятиям, так как у ребенка выражены проблемы формирования совместно разделенного внимания и действия, подражания.

Аффективный опыт ребенка ограничивается избирательными впечатлениями, которые не становятся достоянием разделенного переживания. Как более примитивные способы аутистимуляции (раскачивания, само-раздражение, двигательные разряды, трясение предметами, характерные вокализации), так и, казалось бы, более сложные ее формы (выкладывание рядов из предметов, однообразные манипуляции с игрушками, с конструктором, повторение цитат, перебирание цифр и т.п.) замещают активность, направленную на реальное взаимодействие с окружением и решают, прежде

всего, задачи защиты, ограждения от всего нового [3].

Коррекционная помощь ребенку, идущему по такому искаженному пути развития, должна быть направлена, прежде всего, на создание *возможностей вовлечения его в совместно разделенное переживание* и *последовательное прохождение этапов его качественного усложнения* в процессе развития взаимодействия с взрослым.

Развитие разделенного со взрослым переживания создает условия для формирования и поддержания активности и стабильности ребенка в контактах с миром; для установления и дифференциации эмоциональных отношений; для появления возможности объединения внимания на объекте общего интереса. Именно в этих основных направлениях происходит развитие базового аффективного опыта маленького ребенка.

Первым шагом в становлении разделенного переживания является запуск и развитие возможности позитивного эмоционального заражения, которое реализуется естественным и действенным образом в совместной с ребенком игре. Наиболее доступным приемом установления контакта с аутичным ребенком является *подключение к его аутостимуляции*: занимающему его впечатлению, действию, объекту особого интереса [8]. При этом взрослому принципиально важно не просто имитировать («зеркально отражать») движения, действия и звуки ребенка, а *разделить и усилить удовольствие*, которое он получает, *обозначить качество этого переживания*, «заразить» своим отношением (через интонацию, выражение лица, эмоционально насыщенный комментарий), то есть *наполнить его эмоциональным смыслом*.

При этом требуется дифференцированное отношение к аутостимуляции: не к каждой ее форме можно подключиться (впечатления, чрезмерно захватывающие ребенка, носящие характер грубых влечений или провоцирующие напряженные амбивалентные и дискомфортные состояния не могут стать основой разделенного переживания).

Запуск эмоционального заражения может быть облегчен и при направленном и дозированном введении в игровое взаимодействие специальных тонизирующих сенсорных впечатлений (игры с мыльными пузырями, красками, юлой, использование ритма, тактильных, вестибулярных впечатлений и т.д.). Цель использования традиционных приемов сенсорного тонизирования – не просто активировать или успокоить ребенка, дать возможность ему снять свое напряжение, а создать условия для облегченного возникновения и закрепления моментов эмоционального контакта в игре, яркого эмоционального комментария.

Систематическое вовлечение ребенка в общее удовольствие позволяет постепенно увеличивать его заинтересованность и выносливость в контакте, принимать в эпизодах игрового взаимодействия некоторые впечатления, которые раньше были для него непереносимыми (например, пение или прикосновение другого человека, большую продолжительность зрительного контакта).

Работа по *формированию аффективного опыта ребенка* начинается с создания и закрепления отдельных игровых эпизодов, в которых, благодаря эмоциональному заражению от взрослого, ребенок способен принять «дополнение» к своим способам тонизирования, получить от него удо-

вольствие, и его аутостимуляция уже может не препятствовать эмоциональному контакту, а помогать удержаться в нем. Используя совместную игру, рисование, просмотр мультфильма, иллюстрации книги, цитаты, в которых можно опереться на значимые для ребенка впечатления, мы пытаемся увеличить диапазон этого дополнения: комментария, подхватывания реакций ребенка, введения новых акцентов и деталей, их смыслового связывания между собой [8].

Формирование индивидуального опыта – это, прежде всего, *развитие положительной избирательности ребенка*. Оно предполагает:

- позитивное эмоциональное подкрепление взрослым впечатления, занимающего ребенка, и внесение в него смысла;

- постепенное увеличение набора положительных качеств значимого для ребенка впечатления, акцентирование его значимых подробностей. Такое «коллекционирование» позитивных аффективных деталей крайне важно, так как внесение каждой новой положительной подробности образа, с одной стороны, расширяет область позитивных переживаний ребенка, с другой – позволяет уменьшить жесткость его исходных стереотипных установок;

- внесение этого впечатления в более широкий смысловой контекст, что дает возможность формирования более целостного представления о персонаже, объекте или ситуации, готовит основу для развития развернутого переживания, препятствует его возможной стереотипизации.

Учитывая логику нормального развития, лишь после тщательной разработки, детализации положительного индивидуального аффективного опы-

та ребенка, можно обращаться к *совместному освоению моментов нарушения порядка, неоднозначных, более острых и негативных впечатлений*. Постепенное добавление в них переживаний азарта, неожиданности, приключения, собственно, и создает возможность вовлекать ребенка в полноценный развернутый сюжет игры, рисунка. Именно на основе совместной разработки сюжета ребенок начинает осваивать развернутое высказывание, появляется возможность ведения диалога [8].

Без этой специальной работы невозможно, даже при самых легких вариантах аутистического развития, активизировать и поддерживать исследовательский интерес ребенка к новому (уменьшать его выраженный консерватизм и осторожность), учить его преодолевать препятствия, ориентироваться в отношениях с людьми, осмысленно усваивать социальные нормы и правила.

Обязательным условием коррекционной работы является активное участие в ней родителей. Именно с близкими людьми у ребенка должны складываться наиболее естественные формы эмоционального контакта, игрового и бытового взаимодействия, формироваться привязанность. Родителям необходимо овладеть способами регуляции эмоционального состояния ребенка, учиться эмоционально-смысловому комментированию происходящего с ребенком и вокруг него. Только они, находясь с ребенком большую часть времени, могут наполнить складывающиеся стереотипы бытовой жизни индивидуально значимыми подробностями, без опоры на которые невозможно формирование и усложнение его аффективного опыта.

Совместная со взрослым последовательная разработка и расширение индивидуального аффективного опыта ребенка остаются актуальными на протяжении всего времени организации психологической помощи детям с аутизмом любого возраста и с разной глубиной нарушения взаимодействия с окружением.

Литература

1. Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю. Вы и младенец: у истоков общения. М., 1991. 160 с.
2. Баенская Е.Р. Закономерности раннего эмоционального развития в норме // Альманах ИКП РАО. № 19. 2014.
3. Баенская Е.Р. Раннее аффективное

развитие детей с аутизмом // Альманах ИКП РАО. № 19. 2014.

4. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М., 2003. 512 с.
5. Лебединский В.В. Аутизм как модель эмоционального дизонтогенеза. // Вестник Московского университета. Серия 14. 1996. № 2. С. 18–23.
6. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986. 243 с.
7. Никольская О.С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение. М., 2008. 464 с.
8. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: Пути помощи. М., 2005. 288 с.
9. Стерн Д.Н. Межличностный мир ребенка: Пер. с англ. СПб., 2007. 376 с.

Уважаемые коллеги!

Обращаем ваше внимание на порядок предоставления рукописей для опубликования в нашем журнале и взаимодействие редакции с авторами статей.

Объем статьи не должен превышать 20 000 знаков (приблизительно 11–12 машинописных страниц). Статья снабжается краткой аннотацией на русском языке и ключевыми словами.

Рукописи необходимо присылать по электронной почте: **defektolog@ikprao.ru**

К рукописям необходимо прикладывать **полностью заполненные**: «Лицензионный договор», «Анкету автора», «Сопроводительное письмо». Эти документы представлены на сайте издательства «Школьная Пресса» www.schoolpress.ru. При этом «Лицензионный договор» **с подписью автора** необходимо продублировать, направив либо простым письмом по почтовому адресу: 119121, Москва, ул. Погодинская, 8, корп. 1, либо по телефону-факсу: (499) 245-04-52.

Корреспонденцию можно направлять по адресу: 127254, Москва, а/я 62.

Решение о публикации принимается редколлегией по результатам рецензирования материалов **в двухмесячный срок** со дня их поступления в редакцию. По истечении этого срока вы можете узнать о принятом решении, сделав запрос по электронной почте defektolog@ikprao.ru

Обращаем внимание авторов на то, что они несут всю ответственность по претензиям, связанным с нарушением авторских прав третьих лиц.

Внимание! Ставим Вас в известность, что с 1 марта 2015 года прекращается рассылка авторских экземпляров журнала, а будут высылаться PDF-копии статей.