Альманах №20 "Детский аутизм: пути понимания и помощи"

**Игра в коррекции детского аутизма**

[М.М. Либлинг](https://alldef.ru/ru/avtory/?tag=%D0%9C.%D0%9C.+%D0%9B%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D0%B3&key=tags) ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», Москва

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 (6).

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 – источник развития личности ребенка и создает зону его ближайшего развития: «…по существу через игровую деятельность и движется ребенок. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т.е. определяющей развитие ребенка» (Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. - №6. – С. 75). 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, подготовляющие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития» (Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Избр. психол. соч.: В 2 т. – М., 1983. – Т. 1. – С. 306).

Д.Б. Эльконин определяет детскую игру как деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственной утилитарной направленности (26).

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) бихевиоральные 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, результативна, обязательна, произвольна» (Божович Л.И. Проблемы формирования личности // Избр. психол. труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1995. – С. 108)

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», стереотипности 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 осмыслять 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.

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 исследователями. 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 привлекает 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 взаимодействие, 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.

**3. 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 большинстве 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. То есть 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 изощренности; 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 развитие 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. осмысляется 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 учиться 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

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.: МГППУ, 2008. – С. 97)

1. важно, что игра дает ребенку возможность не только пополнять свои знания об окружающем мире, но и сформировать собственную систему эмоциональных (личностных) смыслов (20).

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, 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. Общепризнанно, 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 (20). 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 (18); многие зарубежные исследования базируются на идее первичной эмоциональной привязанности ребенка к матери, которая необходима для его полноценного психического развития (8).

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, стремиться 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 происходит 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 возрастные 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, удержать 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 (19), (20). 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 ребенком – 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 аутостимуляции)**

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

Мы знаем, что аутостимуляция – 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 аутостимуляции 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, аутостимуляция – «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 аутостимуляции 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 перемещение, 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 (22). 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, 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, пытаясь 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 «случайное 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 комментарию 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 (22).

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 высоты, 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 активирует 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 непроизвольное 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 непроизвольно, 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.

Мы часто сталкиваемся с характерной ошибкой, которую допускают и родители, и специалисты, работающие с аутичными детьми, - с непониманием, недооценкой важности смыслового комментария. Они ограничиваются лишь аффективным тонизированием, не придавая игрового смысла своим действиям, точнее, не выражая этого смысла в своей речи. Объясняют это тем, что «все равно ребенок меня не слушает» или «не понимает того, что я ему говорю».

Действительно, мы можем установить аффективный контакт с аутичным ребенком, используя разнообразные впечатления того регистра, который он предпочитает. И можем даже не озвучивать наши действия, доставляя ребенку удовольствие (в конце концов, щекотать его можно и молча). Но вопрос состоит в том, насколько продуктивен этот подход, содействуют ли подобные занятия развитию ребенка. Ведь во взаимодействии такого рода аутичный ребенок будет воспринимать взрослого только как «средство аутостимуляции». И взрослый рано или поздно обнаруживает, что он вынужден только «следовать за ребенком», выполнять его требования, не имея возможности что-то изменить. Следствием подобного опыта работы нередко бывает полный отказ от игровых методов, стремление жестко организовать поведение малыша, отрицание ценности игры для развития аутичного ребенка.

Если мы хотим добиться изменений, прогресса в психическом развитии аутичного ребенка, все наши совместные «аффективные забавы», сенсорные удовольствия должны быть как-то названы, всем нашим действиям должен придаваться определенный игровой смысл. Наша совместная игра с аутичным ребенком не может быть просто «кружением» или «катанием мяча по полу». В этом случае мы только подкрепляем любимые виды его аутостимуляции. **Каждый момент нашего взаимодействия, основанный на совместном сенсорном удовольствии, должен сопровождаться смысловым комментарием, создающим игровой образ. Это необходимое условие оформления в игре отдельных эпизодов сюжета.** Нужно, чтобы ребенок знал, что вы не просто кружите его на руках, а он «летает как птичка» и «сейчас прилетит к маме в гнездышко»; что он не просто коллекционирует игрушки под столом, а «прячет и спасает зверей от дождя и ветра»; что колесо от пирамидки, которое ребенок раскручивает на полу – это «карусель», на которой могут кататься крошечные пластилиновые человечки, которых взрослый лепит специально для этой игры.

Именно таким образом нам удается **постепенно вводить в игру «событийность»** (как в приведенных выше примерах, когда мы играем не «просто так для удовольствия», а что-то происходит, случается) **для того, чтобы игровое действие становилось осмысленным и могло развиваться дальше**, длиться, помогая ребенку осваивать последовательность и связь событий.

При этом исходно мы ориентируемся только на непроизвольное внимание ребенка, привлекая и удерживая его приятными аффективными впечатлениями. Ведь если малыш повернулся к нам спиной и отошел, привлеченный яркой игрушкой, это не значит, что он нас не слышит или не понимает. Поэтому мы не прекращаем смысловой комментарий, который даже в этот момент помогает не прервать контакт с ребенком, и, в конечном итоге, возвращает его к совместной игре.

Конечно, далеко не все наши рассуждения аутичный ребенок воспримет и услышит. Очень важно найти эмоционально значимые для него детали, какие-то особенно ценные впечатления, о которых мы можем узнать, подробно расспросив родителей о пристрастиях малыша, о том, чем он занимается дома и на что обращает внимание на улице. Найдя такие впечатления и используя их в игре, мы можем от «следования» за ребенком постепенно перейти к «ведению», к продлению его внимания во взаимодействии, к оформлению в игре эпизодов сюжета.

Подчеркнем, что на данном этапе работы эмоционально-смысловой комментарий необходим в течение всего дня, чтобы фиксировать внимание ребенка на событиях окружающей жизни, содействовать их осознанию. Это – задание для родителей, которых мы стремимся обучить приемам коррекционного взаимодействия, чтобы вся домашняя жизнь эмоционально проговаривалась для малыша, и, конечно, чтобы они могли самостоятельно играть с ребенком дома.

Нужно сказать, что на данном этапе работы у аутичного ребенка могут возникать некоторые негативные проявления: он становится не только более активным, но и более капризным, менее послушным, ломается устоявшийся режим дня, может нарушиться сон, может усилиться аутостимуляция в течение дня. Мы считаем это «побочным действием» аффективного тонизирования: активность ребенка возросла, а способы саморегуляции пока не изменились, и малыш не справляется с возросшим уровнем психического тонуса. При продолжении работы эти проблемы исчезают, когда ребенок вполне адаптируется к своему новому, более высокому уровню аффективного тонуса.

Однако, в ряде случаев у детей с наиболее глубоким аутизмом (1-2 группа синдрома) в начале игровой терапии мы сталкиваемся с нарастанием общего дискомфорта. Приступы дискомфорта у ребенка и связанные с ними капризы и негативизм могут осложнять жизнь семьи и препятствовать дальнейшим занятиям: малыш не хочет входить в игровую комнату, отказывается от контакта со взрослым, с которым на предыдущем занятии взаимодействовал с явным удовольствием. В таких случаях мы обращаемся к дополнительной поддержке в виде игровой холдинг терапии, которая помогает справиться с дискомфортом, нарушениями психического тонуса, и формирует эмоциональную привязанность ребенка к родителям (17).

**В итоге первого этапа работы** дети даже с наиболее тяжелыми формами аутизма начинают интересоваться житейскими событиями, их внимание становится более развернутым, ребенок легче идет на взаимодействие со взрослым, иногда сам инициирует такое взаимодействие. Постепенное увеличение в игре объема тактильного, зрительного контакта содействует снижению сверхсензитивности. Всегда заметен и прогресс в речевом развитии ребенка.

Так в самом общем виде можно описать задачи, методы и результаты первого этапа работы с аутичными детьми, независимо от варианта синдрома. При этом мы знаем, что дети с разными формами аутизма исходно отличаются по своим возможностям, что существует и специфический круг проблем, характерных для каждой группы синдрома. Для сравнения, описанный нами «первый шаг» в работе с ребенком четвертой группы (наиболее легкий вариант аутизма) будет очень коротким, займет лишь несколько занятий, а при самой тяжелой, первой группе синдрома этот этап работы может растянуться на один-два учебных года. Или, например, подключаться к аутостимуляции ребенка с третьим вариантом синдрома категорически нельзя, ведь такой ребенок тонизирует себя страшными, неприятными историями, нередко специально добиваясь яркой отрицательной эмоции близкого человека. И строить с ним взаимодействие стоит с помощью другого ряда аффективных удовольствий: сенсорных ощущений, простых уютных бытовых впечатлений.

Тем не менее, общим смыслом первого шага игровой терапии при любом варианте аутизма будет формирование совместных с ребенком осмысленных переживаний, закрепленных в игровых образах, которые в дальнейшем могут стать эпизодами сюжета.

**Шаг второй:**

**оформление простого сюжета игры, фиксация смысловой связи и последовательности событий. Введение в игру персонажей. Освоение причинно-следственных отношений и представлений о времени**

Следующий шаг в развитии игры с аутичным ребенком – построение связного игрового сюжета. Мы говорим о наиболее простом варианте сюжета, понимая его как цепочку, как последовательность событий, не предполагающую «завязки», «кульминации» и «развязки». На предыдущем этапе работы нам удалось придать устойчивые игровые обозначения отдельным моментам нашего с ребенком взаимодействия, накопить некоторое количество игровых образов, и теперь мы стремимся связать их между собой по смыслу.

Для того, чтобы решить эту задачу, необходимо выполнение нескольких условий, главным из которых **является воспроизводимость, повторяемость на каждом занятии тех моментов совместного аффективного удовольствия, которые наделены игровым смыслом**.

Когда поведению ребенка исходно присуща стереотипность (2 и 4 группы синдрома) такой повторяемости добиться несложно. В случае наиболее глубокого аутизма (1 группа), когда у ребенка полевое поведение, нам помогает **неизменность в организации пространства игровой комнаты** – все должно быть на тех же местах, что и в первый раз. Тогда ребенок, начиная «полевое» перемещение, вновь «наткнется» на горку и съедет с нее; затем, как и в прошлый раз, заберется на подоконник, и будет смотреть в окно, а взрослый расскажет о том, что происходит на улице; потом малыш двинется дальше по комнате, где на том же месте увидит стол, на котором листы бумаги, краски, вода – вполне возможно, что он, как и на предыдущем занятии, начнет смешивать краски или некоторое время понаблюдает за тем, что взрослый для него рисует и т.д. Помимо неизменности в организации игрового пространства должна быть и **повторяемость действий взрослого**, ведущего занятие: так же, как в прошлый раз, мы пытаемся подхватить ребенка, когда он съезжает с горки, и немного покружить его на руках, приговаривая «Полетела птичка!», а после рисования снова провоцируем забраться на одеяло и раскачиваем, как и на предыдущем занятии, напевая его любимую песню.

Фактически мы стремимся **сформировать стереотип занятия, «застолбить» определенную последовательность игровых действий**. В случае наиболее тяжелого аутизма такой формальный «каркас» занятия абсолютно необходим, так как он организует поведение ребенка и дает нам возможность закрепить последовательность моментов эмоционального взаимодействия с малышом.

В дальнейшем пространственно-временной стереотип занятия мы постепенно заменяем сюжетом, придавая игровой смысл нашим совместным с ребенком «сенсорным забавам» и выстраивая между ними смысловые связи.

Например, ребенок привык в начале занятия забегать в игровой домик, где «спят» игрушки и включать там свет, что получило обозначение: «С добрым утром ребята и зверята! Просыпайтесь!»; затем он скатывался с горки и кружился «как птичка» на руках у взрослого; потом наблюдал, как взрослый рисует красками «лужу» и «капли дождя», иногда подключаясь к возне с водой и красками; а потом возил игрушечную машинку «как настоящий водитель» или «как папа». Эти уже существующие **отдельные элементы сюжета поможет связать воедино какой-нибудь знакомый и любимый ребенком персонаж** – игрушечный заяц (а часто – целая компания зверей), Буратино, просто пластилиновый «мальчик». Сначала в игровом домике мы «разбудили» игрушечных зверей, которые вместе с нами «отправились гулять и кататься с горки», потом «полетели на вертолете» (вместе с ребенком кружим игрушечных персонажей на руках), попали под дождь, топали по луже и, наконец, поехали домой на машине. Конечно, действия с игрушечными персонажами исходно выполняет взрослый, а ребенок следует знакомому стереотипу занятия и слушает сюжетный комментарий. Позже он уже может, подражая взрослому, периодически включаться в игровое действие: например, с криком «Идите домой!» забрасывать в домик игрушки, рисовать «мокрые следы» зверей, которые «промочили ноги в луже» и т.п. Если персонажи пока еще не принимаются ребенком, то главным героем может быть и он сам (хотя постепенное введение персонажей в игру необходимо для разворачивания сюжета и его смыслового усложнения).

Понятно, что связный сюжет выстраивается не сразу, так как смысловые связи между эпизодами ребенок часто не воспринимает или принимает с большим трудом. Поэтому вначале даже «двухтактную» смысловую последовательность - «звери сели в машину – и приехали домой» - мы оцениваем, как большое достижение. Рваность, фрагментарность восприятия, характерная для аутизма, преодолевается постепенно. Мы пристраиваем друг к другу, **связываем воедино элементы сюжета, ориентируясь, в основном, на бытовой опыт ребенка**, постоянно апеллируем к нему, **включаем в игру детали собственной жизни малыша**. «Хватит спать, Чебурашка, пора вставать!» или «Ешь кашу, а потом пойдем гулять», - говорим мы, так как подобные простые комментарии ребенок слышит в своей повседневной жизни. Первые формы такого связывания элементов игрового взаимодействия в случаях работы с маленьким ребенком, с ребенком 1-2 группы аутизма могут быть очень простыми: «Пока, домик! – Привет, горка!». Характерно, что именно эти обозначения движения по линии развития сюжета («Пока! – Привет!») малыш начинает повторять и самостоятельно использовать и за пределами игровой ситуации.

Собственно **на этом этапе работы наша цель и заключается в формировании простого бытового сюжета, построенного на личном опыте ребенка**. Такой сюжет, основанный на житейском опыте малыша, казалось бы, не несет в себе принципиально новой для него информации. Однако, большую часть событий собственной жизни аутичный ребенок проживает «механически», эмоционально их не осмысляя, не осознавая их последовательности и взаимосвязи. Погруженный в аутостимуляцию, такой ребенок легче сосредотачивается на отдельных сенсорных впечатлениях, знаках и символах, коллекциях и классификациях. Поэтому специалисты, работающие с аутичными детьми, признают, что научить их различать цвета, форму и величину предметов, освоить цифры и буквы гораздо легче, чем заинтересовать сюжетной игрой. Но именно с помощью сюжетной игры аутичный ребенок может эмоционально осмыслить события, в первую очередь, своей собственной жизни, получить представление об их связи и взаимозависимости, об их обусловленности человеческими отношениями. В русле эмоционального осмысления сюжета аутичный ребенок может освоить понятие времени, уяснить для себя что значит «вчера» или «завтра», что означает «было прошлым летом» или «будет совсем скоро».

В то же время, параллельно с формированием игрового сюжета на занятиях, продолжается домашняя работа, направленная на осмысление ребенком «личной жизни» и «личной истории». Основную роль здесь играют родители, так как представление о собственной жизни и жизни семьи постепенно формируется у аутичного ребенка **благодаря эмоциональному комментированию последовательности ежедневных событий, планированию и подведению итогов прожитого дня**. Свой комментарий родители нередко сопровождают сюжетным рисунком, главный герой которого – их ребенок. Прорисовывая для ребенка события дня, они расставляют определенные эмоциональные акценты, что помогает дольше удерживать внимание малыша (4).

«Личная история» также может формироваться с помощью сюжетного рисования, когда мы прорисовываем и проговариваем для ребенка эмоционально значимые впечатления прошлого или планируемые семейные события: дни рождения, новогодние праздники, летние поездки на дачу или на море, походы в гости или в зоопарк и т п. Родители могут привлекать внимание ребенка к фотографиям семейного альбома, рассказывая о том «как Петя был маленьким».

Аффективные проблемы – дискомфорт, капризы, перепады активности и настроения – характерные для предыдущих этапов работы, смягчаются, отступают на второй план. На первом плане оказываются проявления задержки развития, которые теперь становятся очевидными для родителей и воспринимаются ими достаточно остро. Их желание «организовать» и «обучать» ребенка становится особенно настойчивым. Однако, на этой стадии аутичный ребенок еще не готов к занятиям с педагогом или логопедом, требующим произвольной организации внимания и поведения. Навыки произвольной самоорганизации только начинают «прорастать» на фоне возросших возможностей эмоционального контакта. В этот период занятия, ориентированные на произвольное внимание ребенка, требующие выполнения определенных инструкций, уже возможны, но нежелательны, так как могут привести к усилению стереотипности, негативизму и подавлять первые проявления инициативы и самостоятельности в эмоциональном взаимодействии и речи.

Итак, на данном этапе работы мы постепенно формируем простой сюжет, который надолго становится любимой игрой ребенка. Выстраивание сюжета, связывание игровых эпизодов в единую последовательность необходимо для того, чтобы формировать у аутичного ребенка восприятие течения времени, связи и взаимозависимости событий. Мы работаем именно над той «разверткой во времени», выстраиванием плана действий, которые так сложны для аутичного ребенка. Наши усилия подкрепляются работой родителей, направленной на осмысление ребенком его «личной жизни» и «личной истории».

Среди **приемов работы**, формирующих связный сюжет, следует отметить **введение в игру персонажей и постоянное связывание сюжета с личным опытом ребенка, со значимыми для него впечатлениями и событиями жизни**. Эмоционально-смысловой комментарий в большей степени нацелен на формирование представлений о логической связи и последовательности событий, об их зависимости от человеческих отношений.

**В итоге второго этапа работы** у аутичного ребенка начинает развиваться способность эмоционального осмысления событий, прежде всего, собственной жизни, постепенно преодолевается фрагментарность их восприятия. Формируются представления о причинно-следственных связях и о зависимости хода событий от человеческих отношений и социальных правил. Развиваются представления ребенка о прошлом и будущем, о течении времени.

На данном этапе занятий достигается заметный прогресс и в развитии речи ребенка, она становится более развернутой и связной. При этом есть существенные различия в речевой работе при разных вариантах синдрома (на которых мы подробно не останавливаемся в данной статье, прослеживая лишь общую логику коррекционной работы).

**Шаг третий:**

**развитие игрового сюжета путем его детализации. Преодоление стереотипности, внесение в игру и жизнь ребенка разнообразия, формирование способности к осмысленному выбору**

На предыдущем этапе работы нам было важно выстроить игровой сюжет и удерживаться в его рамках, не давая ребенку отвлекаться, всякий раз возвращая его на проложенную нами «дорожку». Таким образом мы закрепляли не формальную пространственно-временную, а смысловую структуру занятия, основой которой становился простой бытовой сюжет, построенный на ежедневных впечатлениях ребенка.

Однако, спустя некоторое время наш сюжет может превратиться в жесткий стереотип, который ребенок будет проигрывать в неизменной последовательности, подобно отработке определенного ритуала. Для того, чтобы cюжетная игра не стереотипизировалась, продолжая быть источником необходимых малышу эмоциональных впечатлений и выполняя свою развивающую функцию, нужно постоянно вносить в нее разнообразие. Мы пока что не говорим о новых событиях, неожиданных «сюжетных поворотах», ведь ребенок еще не готов их принять, так же, как любые серьезные изменения в своей жизни. Но мы вполне можем развивать игровой сюжет, насыщая его эмоционально значимыми для ребенка деталями.

Фактически, мы начинаем заниматься проработкой, детализацией сюжета сразу после того, как он оформился. Например, щенок перед тем, как садиться в грузовик, должен «съесть свою любимую котлетку»; кататься с горки, кроме щенка, захочет еще и заяц и попросит «принять его в компанию»; в доме щенку потребуется мягкая удобная подстилка и т.д. Дополняя сюжет, мы обсуждаем, что любят наши персонажи, какую еду предпочитают, какие песни; мы подробно обустраиваем их дом, водим на прогулку или катаем на машине, то есть наполняем их жизнь знакомыми ребенку уютными бытовыми подробностями.

Новые детали аутичный ребенок принимает с трудом, поэтому мы стараемся, **внося дополнения, ориентироваться на сферу его интересов и пристрастий или на недавний эмоциональный опыт**. Так например, если ребенок только что отпраздновал свой день рождения, он, скорее всего, согласится внести в сюжет «праздник», «именинный торт со свечками», «подарки»; если полюбил ездить в метро, то путешествие игрушечных персонажей можно дополнить «поездкой на метро»; если переболел простудой – можно попробовать ввести в игру «лечение Чебурашки» - даем ему «сладкие витаминки» и «капаем в нос капли».

Таким образом, на данном этапе игровой терапии знакомый ребенку сюжет игры развивается, обогащаясь новыми подробностями. Такая работа необходима для преодоления стереотипности поведения, присущей ребенку с аутизмом, для того, чтобы и в жизни ему было легче выйти за привычные рамки, принимать новизну и разнообразие. Параллельно мы создаем возможность для формирования других сюжетов, помогающих аутичному ребенку эмоционально осмыслить разные сферы его жизни.

**Основным приемом работы на этом этапе является детализация сюжета**, внесение в игру знакомых ребенку впечатлений из разных областей жизни. Актуальным остается и **аффективное тонизирование** (чтобы привлечь внимание к новой детали сюжета и активировать малыша). **Эмоционально-смысловой комментарий так же, как и игра, становится более подробным и развернутым**, помогая осмыслять новые детали сюжета, новые ситуации, новые игровые образы и вводить их в круг устоявшихся представлений ребенка.

Включая в игру новые впечатления из разных сфер жизни мы не просто удлиняем и усложняем наш сюжет, но и закладываем основу для будущего разнообразия сюжетов. Со временем мы сможем от простого бытового сюжета перейти к игре «в магазин», «в доктора», «в детский сад», «в театр», «в путешествие» (или включить такие эпизоды в нашу любимую игру). Проигрывая эти сюжеты с нашей помощью, ребенок осваивает связанные с ними эмоциональные смыслы, «примеряет» разные роли. Поэтому мы не только расширяем его представления об окружающем мире, о социальных правилах и человеческих отношениях, но, фактически, отрабатываем на игровой модели необходимые навыки социального взаимодействия, осознанного и целенаправленного поведения в соответствующих ситуациях.

Итак, постоянно внося в игру новые детали, мы избегаем характерной для аутичного ребенка склонности к стереотипизации, «застреванию» на одних и тех же впечатлениях и действиях, добиваемся более гибкого реагирования в изменившейся ситуации. **В итоге мы стремимся к разработке одного или нескольких игровых сюжетов, в которые ребенок смог бы сам спонтанно вносить дополнения.** Появление такой спонтанности у аутичного ребенка – важный показатель достижения им некоторой самостоятельности, произвольности, что отражается одновременно на всех сферах его жизни (и на домашнем поведении, и на поведении с детьми на улице, и в детском саду). В этот период становится продуктивным и подключение индивидуальных занятий с педагогом.

Этот длительный этап работы неизбежен со всеми детьми, страдающими аутизмом, независимо от варианта синдрома. На данном этапе продолжается и работа по выстраиванию смысловых связей внутри игры, «личной жизни» и «личной истории» аутичного ребенка, так как его самостоятельной игре и речи по-прежнему присуща фрагментарность, трудность временной и смысловой развертки. Часто игра на данной стадии работы дополняется сюжетным рисованием, совместным чтением сказок, просмотром диафильмов и мультфильмов, которые комментируются взрослым (4) (21).

Продолжается и работа по развитию речи аутичного ребенка, которая теперь нацелена на преодоление шаблонности, стимуляцию речевой инициативы, развитие возможности связного пересказа. Комментируя сюжетное действие, мы оставляем ребенку паузы, побуждая его договаривать сначала - отдельные слова, а потом и фразы в моменты совместного фантазирования. Мы активно задаем ему вопросы по ходу сюжета, а после занятия вместе с ребенком (оставляя ему паузы для заполнения) рассказываем маме «во что мы играли», «что у нас было интересного». Надо отметить, что и сам ребенок начинает задавать вопросы, больше интересуется тем, что происходит в жизни.

**В итоге третьего этапа работы** постепенно развивается способность аутичного ребенка принимать новизну и разнообразие, его поведение в игре и в жизни становится менее стереотипным; малыш может коротко прокомментировать деталь сюжета, внести в него собственные дополнения. Он проявляет инициативу не только в игре, но и в житейских ситуациях; его речь становится более развернутой, менее шаблонной. Ребенок осмысляет в игре и постепенно осваивает в жизни навыки социального взаимодействия, поведения в различных житейских ситуациях.

**Шаг четвертый:**

**формирование сюжета «с приключением». Развитие у ребенка способности к преодолению препятствий, возможности справиться со страхом. Культурная трансформация влечений и агрессии. Освоение роли «положительного героя»**

На данном этапе работы нам важно сформировать у аутичного ребенка способность пережить острое, неприятное впечатление, справиться с ощущением опасности, со страхом. Развитие этой способности дает ребенку возможность преодолевать препятствия, решать житейские и интеллектуальные задачи, которые представляются ему сложными.

Для этого мы вводим в игру элементы неожиданности, приключения, переживания опасности (или реагируем на спонтанные проявления аутичного ребенка, который начинает вносить в игру такие впечатления). Включать в игру детали такого рода следует с большой осторожностью, так как дети с первым и третьим вариантами аутизма могут долго фиксироваться на таких впечатлениях, используя их для аутостимуляции, а дети второй и четвертой групп в силу своей особой ранимости могут испугаться или расстроиться при самой, казалось бы, безобидной случайности (что-то забыли, потеряли деталь игрушки). В то же время, мы можем научить их справляться с подобными переживаниями, ведь в игре все неожиданные и опасные ситуации разрешаются благополучно.

Подробно о коррекции страхов у детей с аутизмом – см. в статьях Е.Р.Баенской и соавт. в Альманахе Института коррекционной педагогики (электронный ресурс), № 18, 2014.

**Основной принцип нашей работы – довести сюжет до «хорошего конца».** Мы начинаем с самых безобидных приключений: кто-то из игровых персонажей шалит, не слушается, приходится его «воспитывать»; или, например, «щенок чуть не опоздал на автобус» или «забыл надеть теплый шарф, а на улице холодно». Но все тут же заканчивается хорошо: шалун просит прощения, водитель автобуса подождал щенка, а за шарфом можно вернуться домой. Это примеры **«свернутой психодрамы» - одного из методов игровой коррекционной работы**. Он часто используется нами и в том случае, когда в игре «всплывают на поверхность» собственные страхи ребенка, но такие, которые не нуждаются в длительном «изживании»: эти страхи нестойкие, мимолетные, и длительная фиксация внимания на подобных страхах в игре приведет только к их усилению и закреплению.

**Другим методом**, развивающим эмоциональную выносливость ребенка и его возможность справляться со страхами, **является ситуация «острой безопасности»** (5). Такая ситуация создается в игре, когда взрослый вместе с ребенком прячется в какое-то укрытие (игровой домик, палатку), за пределами которого остаются «дождь, ветер, гром и молния». Активно комментируя ситуацию, подчеркивая, как «в нашем доме хорошо, тепло и уютно», взрослый эмоционально тонизирует малыша, который, в конечном итоге, спонтанно совершает «вылазку» из укрытия наружу («туда, где буря»), а затем с восторгом забирается обратно в укрытие. Часто в такой ситуации ребенок может сообщить о своем страхе, объект которого (волк, «чудовище»), конечно, находится снаружи, за пределами дома. Мы можем совершить совместную с ребенком «вылазку», чтобы «прогнать чудовище», но иногда ребенок решается на это и в одиночку.

Всегда, когда по нашей воле или по желанию ребенка в игре происходит какое-то непредвиденной событие, нечто опасное или неприятное, **наша основная задача – дать ребенку образец благополучного разрешения ситуации, сделать так, чтобы «все кончилось хорошо»**. Если сломалась игрушечная машина – «вызываем мастера», который ее чинит; если разрушился дом – «делаем ремонт»; если игрушечный персонаж упал, «ушибся» или «заболел» – лечим больного, причем «доктором Айболитом» может стать не только взрослый, но и сам ребенок. Так мы закрепляем в сознании малыша представление о том, что трудности преодолимы, что в тяжелой или опасной ситуации необходимо действовать, искать помощь, что всегда можно найти способ справиться с проблемой. Образцы подобного поведения, освоенные в игре, помогут ребенку и в жизни избегать характерных для аутизма панических реакций, преодолевать растерянность в проблемных ситуациях.

Во многих случаях, особенно у детей с третьей группой аутизма мы обнаруживаем страхи, буквально «сплавленные» с влечением, когда пугающий объект или ситуация притягивают ребенка, вызывают у него жгучий интерес. Малыш может бесконечно говорить о страшном впечатлении, не принимая ни один из вариантов благополучного завершения событий, предлагаемых взрослым. В этом случае мы понимаем, что мыслительная и вербальная «игра со страхом» стала способом аутостимуляции для ребенка, и «подключаться» к ней не стоит, чтобы не стать лишь «усилителем аутостимуляции». Среди методов, направленных на работу с подобными проблемами, можно выделить следующие: **высмеивание или «приручение» страха** с помощью специальной интерпретации и игрового действия. Например: «А почему так кричит этот злой пират? Может, заболел? Живот болит? Надо его лечить, сейчас дадим таблетку!»

Характерна, к примеру, история, рассказанная мамой одного из наших пациентов. Ребенок долгое время боялся «чудовища, которое живет за ковром», пока мама не предложила напоить это чудовище «Пепси-колой». «А он будет?», - с изумлением спросил ребенок, и, получив утвердительный ответ, вылил за ковер полбутылки своего любимого напитка. С этого момента разговоры о чудовище полностью прекратились.

**«Отвлекающая психодрама»**, то есть игра, сюжет которой должен быть привлекательным для ребенка, аффективно насыщенным, с тем, чтобы временно отвлечь его от аутостимуляции – рассуждений об опасном, неприятном событии или о каком-то страшном персонаже. Важно, что взрослый не запрещает ребенку говорить на «любимую тему», допускает присутствие в игре страшных персонажей, обещая «обязательно с ними разобраться потом, чуть позже», потому что «сейчас есть очень срочные дела». Этими «срочными делами» может быть «путешествие в Африку», «лечение зверей», «спасение слоненка, который потерялся в лесу», то есть «сюжет с приключением». Подробно прорабатывая сюжет «отвлекающей психодрамы» мы всякий раз просим ребенка «немного подождать», когда он хочет вернуться к проговариванию привычной страшной истории. Сюжет насыщается бытовыми деталями, сенсорными впечатлениями, привлекающими внимание ребенка, малыш постепенно все больше вовлекается в сюжетное действие. К концу занятия мы обнаруживаем, что ребенок забыл о своей «привычной страшилке», или допускает появление в игре тех персонажей, о которых всегда говорил с ужасом и восхищением, в какой-то обыденной ситуации: «Где эти разбойники? Надо им тоже дать нашей любимой клубники, пусть поедят немного».

Таким образом, аффективное напряжение, связанное со страшным событием или персонажем, переносится в контекст «сюжета с приключением». Когда мы подробно прорабатываем этот сюжет, вовлекая в него ребенка, его аффективное напряжение постепенно «выдыхается», «снимается по частям» в русле совместной игры. При этом сюжет «отвлекающей психодрамы» мы обязательно доводим до «хорошего конца».

В ходе коррекционной работы мы часто сталкиваемся с инфантильными влечениями, проявления которых и в норме бывают у малышей до четырех лет, но при аутизме обладают особой стойкостью. Самые типичные из них – это рассуждения на «туалетные темы» или о чьем-то неправильном, «нехорошем поведении». Иногда дело не ограничивается рассуждениями, поэтому нам приходится полностью перестраивать игровое занятие. Отработанный сюжет разрушается, например, потому, что ребенок постоянно стремится убежать в туалет, открывать краны, чтобы из всех текла вода, запирать детей и взрослых в кабинках. В этом случае нет другого выхода, как быть вместе с ребенком, и стараться так **трансформировать его активность, чтобы по-возможности придать ей социально приемлемый смысл:** принести в туалет все игрушки, которые надо помыть, стирать там игрушечную одежду, забегать в кабинки не «просто так», а проверять, есть ли там туалетная бумага и т.п. При первой же возможности мы возвращаемся в игровую комнату: «развесить белье», «уложить детей спать». Наше подключение к подобным занятиям ребенка, придание какого-то положительного смысла его действиям, ведет к тому, что влечения постепенно «выдыхаются», встраиваясь в социально приемлемый сюжет.

Таким же образом мы стремимся преобразовать и агрессивные проявления ребенка: когда он разбрасывает мелкие предметы – называем это «салют» или «град пошел», когда кидает игрушечных зверей – говорим, что это «цирковая дрессировка» или «соревнование». Важно, что мы не просто допускаем подобные проявления, но придаем им игровой смысл, встраиваем в сюжет. Например, в игре ребенок имеет полное право «выбросить за дверь этого противного волка» или «поставить его в угол», если волк «плохо себя ведет».

Конечно, далеко не все проявления агрессии можно и нужно обыгрывать, многие из них совершенно недопустимы ни в игре, ни в домашней жизни. Вместе с родителями аутичного ребенка мы в каждом случае разрабатываем определенную систему запретов, ограничений, направленных на преодоление агрессивного поведения.

О проблемах поведения аутичных детей и возможностях их разрешения – см. в одноименной главе в кн. «Аутичный ребенок: пути помощи» (О.С.Никольская с соавт., М., Теревинф, 1997г.)

Однако, на игровых занятиях ребенку позволяется больше, чем в быту, ведь в игре мы можем частично трансформировать агрессию, придавая ей социально приемлемый смысл. Актуальными становятся рассуждения о том, «что такое хорошо и что такое плохо». Нам важно, чтобы освоенное ребенком переживание преодоления страшной, неприятной ситуации, и появившаяся у него «тяга к приключениям» встраивались в приемлемый социальный контекст. Поэтому мы стараемся не допустить, чтобы малыш брал на себя роль «крокодила», «бандита», «злого волка», а постепенно **формируем образ «положительного героя»**: «богатыря», «спасателя», «защитника слабых и обиженных».

Итак, на данном этапе работы мы развиваем у аутичного ребенка способность к преодолению страха, включая в совместную игру (или рисование) «приключения». Проигрывая и проговаривая способы действий в опасной, неприятной ситуации, мы демонстрируем возможность ее благополучного завершения. Если ребенок «заигрывается» переживанием опасности, или «застревает» в инфантильных влечениях (в том числе – агрессивных действиях) – мы используем специальные игровые методы, направленные на «утилизацию» влечения, на его встраивание в социально приемлемый игровой контекст.

На этой стадии на игровых занятиях формируется один или несколько развернутых сюжетов, но, как правило, самым любимым становится сюжет о путешествии. Конечно, цели этого путешествия, его герои, обстоятельства и приключения у каждого ребенка свои, индивидуальные, но, в целом, такой сюжет дает большую возможность для внесения в игру дополнений, изменений, неожиданных препятствий.

Занятие в целом становится более протяженным, ребенок может с удовольствием играть и взаимодействовать с нами не менее 1,5 – 2 часов. Это говорит о возросшей эмоциональной выносливости, о развитии произвольного внимания, об осмысленном и заинтересованном отношении к тому, что происходит в жизни. Освоение в ходе игровой терапии механизма эмоционального преодоления, преобразования неприятной, пугающей ситуации делает поведение ребенка более гибким. Развивается его способность активно адаптироваться в новой, незнакомой ситуации, испытывать удовольствие от преодоления барьера, решения сложной задачи, эмоционально осмыслять понятия «успех» и «победа».

**В итоге четвертого этапа работы** поведение аутичного ребенка становится более гибким благодаря формированию его способности к эмоциональному преодолению, преобразованию сложной, неожиданной, пугающей ситуации. В игре он обучается находить способы решения проблемы, доводя действие до «хорошего» или «правильного» конца. Возможности его социальной адаптации существенно расширяются, благодаря тому, что малыш постепенно обретает контроль над собственными инфантильными влечениями и агрессивными проявлениями. Следование социальным правилам теперь становится для ребенка вполне осмысленным, подкрепляясь в игре освоением роли «положительного героя»: «помощника», «спасателя», «защитника».

Мы описали основные методы, цели и общую логику игровой коррекционной работы с аутичным ребенком-дошкольником. Представленная нами последовательность «шагов» игровой терапии дает возможность охватить в целом тот круг проблем, на решение которых она нацелена в случае аутистического развития.

Естественно, что логика работы несколько меняется в зависимости от варианта синдрома: продолжительность описанных этапов терапии, актуальность проблем каждого этапа будет разной при разных формах аутизма. Описанная нами последовательность «шагов» соответствует работе с наиболее тяжелым вариантом синдрома. А, например, с аутичным ребенком третьей группы мы уже на первых занятиях пытаемся формировать «отвлекающую психодраму», встраивать агрессивные проявления в социально приемлемый сюжет, то есть решать задачи, которые в приведенной нами логике относятся к последнему (четвертому) этапу работы. Именно эти проблемы наиболее актуальны к моменту начала занятий с таким ребенком. Позже мы будем стремиться выстраивать развернутый сюжет, насыщая его деталями, то есть прорабатывать и те задачи, которые в представленной нами последовательности соответствуют первым трем этапам коррекции. При этом цели, методы и основные принципы игровой работы всегда остаются неизменными.

В любом случае, наиболее важным результатом для нас является развитие у аутичного ребенка способности к разделенному переживанию, которая позволяет «увести» его от аутостимуляции, формировать навыки взаимодействия, пробудить инициативу, желание контактировать с другими людьми, с окружающим миром.

Развивая способность к разделенному переживанию, в игровой работе мы движемся от совместных с ребенком «сенсорных удовольствий» к эпизодам игрового сюжета, а значит - к осмыслению отдельных событий, к осознанию «событийности» происходящего вокруг и с ним самим. Выстраивая связи между сюжетными эпизодами мы создаем у ребенка представление о связи и последовательности событий, а насыщая сюжет деталями формируем понимание разнообразия, вариативности, создаем основу для возможности выбора. И, наконец, в «игре с приключением» мы помогаем аутичному ребенку освоить способы овладения собственным страхом, стать более смелым и самостоятельным.

Отметим, что подобное развитие событий в русле игровой коррекции возможно только при длительной, упорной, многолетней работе с аутичным ребенком. Конечно, при более благоприятных вариантах синдрома (3, 4 группы аутизма), мы можем многого добиться и за 1-2 года занятий, но, в идеале, игровая терапия необходима каждому ребенку с аутизмом на протяжении всего дошкольного возраста. Альтернативы игровым занятиям просто не существует, так как именно эта форма работы адекватна и возрасту ребенка и самой сути аутистического расстройства. Понятно, что мы имеем в виду специальные игровые занятия в представленной нами логике, а не пожелания общего характера о том, что «с ребенком надо играть, читать и рисовать».

При этом обязательным условием положительной динамики в развитии ребенка является вовлеченность родителей в коррекционную работу. Как правило, ежедневное посещение игровых занятий со специалистом невозможно для семьи (обычный режим - 2-3 занятия в неделю). Но, освоив приемы игрового взаимодействия, родители могут заниматься дома с ребенком в те дни, когда не приезжают на занятия. Помимо этого, существенная роль семьи состоит в создании для малыша специального эмоционально стимулирующего режима домашнего воспитания (19).

Результаты игровых занятий проявляются на первых порах в расширении возможностей взаимодействия с аутичным ребенком, в появлении у него интереса к окружающему миру, к людям, к другим детям. Осваивая в игре социальные правила, малыш начинает посещать детский сад, усваивает общий режим, многому учится у других детей по подражанию. Развивается речь ребенка, формируется его произвольное внимание, становятся возможными индивидуальные занятия с педагогом, логопедом, ближе к школьному возрасту – занятия по подготовке к школе. При раннем начале игровой коррекционной работы дети даже с наиболее тяжелыми формами аутизма могут существенно продвинуться в развитии, быть подготовленными к посещению массовой школы (2 ).

Путь, пройденный в игровом взаимодействии со взрослым: от аутостимуляции – к осмыслению отдельных событий – к связыванию их в простой сюжет – к детализации, развертке сюжета – к сюжету «с приключениями», - это путь эмоционального осмысления того, что происходит в жизни, и, в конечном итоге, путь социализации. Поэтому игра (наряду с совместным рисованием и чтением) представляется нам базовой формой работы с аутичным ребенком дошкольного возраста, первичной по отношению к любым другим занятиям.