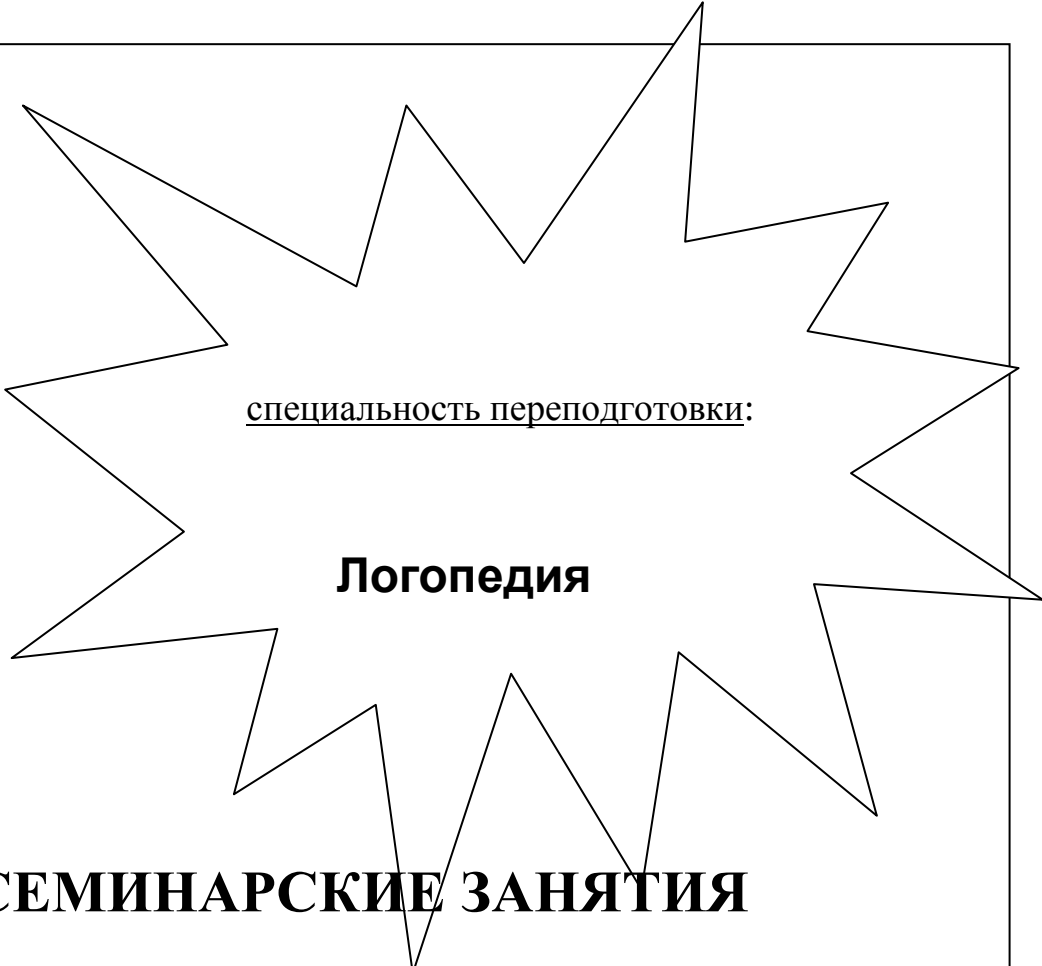




специальность переподготовки:

Логопедия

СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ

**ОСНОВЫ МЕТОДИКИ
коррекционно-развивающей
работы при
детском
аутизме**

№ п/п	Раздел, подраздел, тема	Кол-во часов			
		Всего	лек ц	сем/ прак т	СРС
3	Раздел III. Основы методики коррекционно-развивающей работы при детском аутизме				
3.1	Детский аутизм как первазивное нарушение психического развития. Диагностика детей с аутистическими нарушениями	2	2	-	-
3.2	Эмоционально-уровневый подход в коррекции детского аутизма	2		-	2
3.3	Структурированное обучение детей с аутизмом	4	2	-	2
3.4	Оперантное обучение детей с аутизмом	4	2	-	2
3.5	Развитие сенсорной интеграции детей с аутизмом	4	2	-	2
3.6	Развитие компетенций детей с аутизмом. Работа с семьей, воспитывающей ребёнка с аутизмом	4	-	2	2
		20	8	2	10

ЛИТЕРАТУРА

Основная

1. Башина, В.М. Аутизм в детстве / В.М. Башина. – М.: Медицина, 1999. –240 с.
2. Варенова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики: учеб. пособие / Т.В. Варенова. – 2-ое изд.доп. – Мн.: Асар, 2007. – 320с.
3. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм: Медицинское и педагогическое воздействие: Книга для педагогов-дефектологов / Под науч. ред. Л.М.Шипициной; Д.Н.Исаева. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 144с.
4. Ковалец И.В. Программы индивидуального обучения. Коррекционная помощь детям с ранним детским аутизмом. – Мн.: НМЦентр, 1998. – 32с.
5. Ковалец И.В. Социально-бытовая адаптация детей с ранним детским аутизмом: Программа и методические рекомендации. – Мн.: НИО, 2000. – 73с.
6. Коноплева А.Н. Коррекционно-образовательные технологии: пособие для педагогов / А.Н. Коноплева [и др.]; науч. ред. А.Н. Коноплева. – Минск: НИО, 2004. – 175 с.
7. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб.пос. – М.: Изд.центр “Академия”, 2003. – 144с.
8. Основы специальной психологии: Учеб.пособие / Л.В.Кузнецова, Л.И.Переслени, Л.И.Солнцева и др.; Под ред. Л.В.Кузнецовой. – М.: Изд.центр “Академия”, 2002. – 480с.
9. Питерс, Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. Педагогам-дефектологам / Т. Питерс. – Москва: Владос, 2002. –240 с. Асанов А.Ю. Ранний детский аутизм / Основы генетики и наследственные нарушения развития у детей/ Под редакцией А.Ю. Асанова. – М., 2003. – 224 с.
10. Психология аномального развития ребёнка: Хрестоматия в 2 т.т. / Под ред. В.В.Лебединского и М.К.Бардышевской. - М.: Изд-во МГУ, 2002.

11. Семаго, Н.Я. Новые подходы к построению коррекционной работы с детьми с различными видами отклоняющегося развития / Н.Я. Семаго // Дефектология. – 2000. – №1. – С. 66 – 75.
12. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений / Л.И.Аксёнова, Б.А.Архипова, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. – М.: Академия, 2000. – 400с.
13. Спиваковская А.С. Нарушения игровой деятельности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 132с.
14. Штрассмайер В. Обучение и развитие ребёнка раннего возраста: Учеб. пос.: Пер. с нем. А.А. Михлина, Н.М. Назаровой. – М.: Изд. центр “Академия”, 2002. – 240с.
15. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О. С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.:Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 197с.

Дополнительная

16. Дети с нарушениями развития. Хрестоматия. Учебное пособие для студентов и слушателей спец. факультетов: Сост. В.Астапов. – М., 1995.
17. Аршатская О.С. Психологическая помощь ребёнку раннего возраста при формирующемся дестком аутизме // Дефектология. – 2005. - №2. – С.46-56.
18. Аутичный ребёнок – проблемы в быту: Метод. реком. По обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков / Под ред. С.А.Морозова. – М., 1998. – 92с.
19. Баенская Е.Р. О коррекционной помощи аутичному ребёнку раннего возраста // Дефектология. – 1999. - №1. – С.47 – 54.
20. Богдашина, О. Аутизм: определение и диагностика / О. Богдашина. – Донецк: Лебедь, 1999. – 112 с.
21. Веденина М.Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации (сообщения 1-2) // Дефектология. – 1997. - №2. – С.31-39; №3. – С.15-21.
22. Владимирова Н. Не от мира сего?: Аутизм// Семья и школа. – 2003. - №9. – С.10-11.
23. Волосовец Г.В., Хаустов А.В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом //Логопедия. – 2005. - №1. – С.70-74.
24. Грэндин Т., Скариано М.М. Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма. – М.: Центр лечебной педагогики, 1999. – 228с.
25. Дефектологический словарь: в 2-х т. Т. 1 / сост. В. Гудонис, Б.П. Пузанов. – М.: Моск. псих.-соц. ин-т, 2007 – 808 с.
26. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Как помочь особому ребёнку. Книга для педагогов и родителей / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л.А Нисевич – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 126 с.
27. Игнатьева, С.А., Блинков, Ю.А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии / С.А.Игнатьева, Ю.А. Блинков. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 304 с.
28. Ильина М.Ю. Составление рассказа по сюжетным картинкам детьми с ранним аутизмом // Практическая психология и логопедия. – 2005. - №2. – С.78-82.
29. Каган В.Е. Аутизм у детей. – Л.: Медицина, 1981. – 190с.
30. Ковалец И.В. Некоторые особенности коррекционной помощи детям с нарушенным эмоциональным развитием (с аутизмом) в раннем возрасте // Дефектология. – 2005. - №3 – С.33-42.
31. Ковалец И.В. Социальная адаптация детей с ранним аутизмом //Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. - №4. – С.23-26.
32. Ковалец И.В. Сравнительное изучение понимания эмоций детьми с аутизмом // Дефектология. – 2003. - №2. – С.57 – 65.
33. Ковалец, И.В. Азбука эмоций. Практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере: методическое пособие для педагогов общего и специального образования / И.В. Ковалец. – Москва: Владос, 2004. – 136 с.
34. Копыл, О.А. Развитие движения и равновесия как первые шаги помощи ребенку со сложными и множественными нарушениями О.А. Копыл // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 2.

35. Костин И.А. Работа по развитию социально-бытовых навыков аутичных подростков и юношей // Дефектология. – 1998. - №2. – С.52-59.
36. Кусенкова А.А. К вопросу о диагностике детского аутизма // Дефектология. – 2004. - №4. – С.11 – 18.
37. Лаврентьева Н.Б. Педагогическая диагностика детей с аутизмом // Дефектология. – 2003. - №2. – С.88 – 93.
38. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. – М.: Просвещение. – 1991. – 97с.
39. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. – М.: Просвещение, 1989. – 95с.
40. Либлинг М.М. Подготовка к обучению детей с ранним детским аутизмом // Дефектология. – 1997. - №4. – С.80-86; 1998. - №1. – С.69-80.
41. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 1997. – 342с.
42. Об аутизме / Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. // Школьный психолог: Приложение к газете “Первое сентября”. – 2004. - №43. – С.4-6.
43. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / С.Е. Гайдукевич и др.; науч. ред. С.Е. Гайдукевич. – Мн: УО «БГПУ им. М. Танка», 2007.
44. Ранний детский аутизм/ Под ред. Т.А. Власовой, В.В. Лебединского, К.С. Лебединской. – М., 1981.
45. Ремшмидт, Х. Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение / Х. Ремшмидт. – Москва: Медицина, 2003. – 120 с.
46. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. М.: Апрель – Пресс, ЭКСМО – Пресс, 1999. – Том 1. – 304с.
47. Хаустов А.В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма // Дефектология. – 2004. - №4. – С.69 – 74.
48. Шипицина Л.М., Первова И.Л. Социальная реабилитация детей с аутизмом: Обзор иностранной литературы // Детский аутизм: Хрестоматия. – СПб., 1997. – С.207-229.
49. Шоплер Э., Ланзинг М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. – Мн.: Открытые двери, 1997. – 255с.
50. Шоплер, Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей / Э. Шоплер, М. Ланзинг, Л. Ватерс. – Минск: Открытые двери, 1997.– 254 с.
51. Янушко Е.А. Использование метода совместного рисования в работе с аутичным ребёнком // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2005. - №1 – С.70-75.
52. Янушко Е.А. Использование сенсорных игр для установления эмоционального контакта с аутичным ребёнком / Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. - №4. – С.8-14.
53. Янушко, Е. Игры с аутичным ребёнком / Е. Янушко. – М.: Теревинф, 2004. – 136 с.

Семинарское занятие №(2 часа)

ТЕМА Развитие компетенций детей с аутизмом. Работа с семьей, воспитывающей ребёнка с аутизмом

Цель: закреплять и углублять знания слушателей о сущности развития коммуникативных компетенций детей с аутизмом; формировать умения подбирать методы и приёмы коррекционно-развивающего воздействия; закреплять и углублять знания студентов о сущности развития социальных компетенций детей с аутизмом; формировать умения подбирать методы и приёмы взаимодействия с семьёй аутичного ребёнка.

Глоссарий: *социальные компетенции; мутизм, коммуникативные компетенции, коммуникативная система обмена картинками; раннее аффективное развитие, ранняя коррекционная помощь, метод совместного рисования, формирование навыков самообслуживающего труда, игротерапия, социально-бытовая адаптация, формирование коммуникативных навыков, речевое развитие аутичных детей, установление эмоционального контакта, использование сенсорных игр, холдинг-терапия.*

Вопросы для обсуждения:

1. Особенности речевых расстройств при детском аутизме.
2. Общие принципы и направления коррекции речевых расстройств при детском аутизме.
3. Стратегии стимулирования потребности в коммуникации детей с аутизмом.
4. Обучение элементарным коммуникативным функциям детей с аутизмом.
5. Обучение навыкам диалога детей с аутизмом. Коммуникативная система обмена картинками.
6. Причины проблемного поведения при детском аутизме.
7. Функциональный анализ поведения ребёнка с аутизмом.
8. Модификация проблемного поведения детей с аутизмом.
9. Основные задачи и направления педагогической работы по развитию социальных компетенций детей с аутизмом.
10. Средства и методы развития социальных компетенций детей с аутизмом.

Задания для самостоятельной работы

Подготовить устные сообщения:

Модификация проблемного поведения детей с аутизмом.

Источник:

Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм / Лебединская К. С, Никольская О. С, Баенская Е. Р. и др. — М.: Просвещение, 1989. — С.51-59.

- ***Страницы из жизни аутичного ребенка (см. приложение)***
 - ***Особенности речевых расстройств при детском аутизме. (см. приложение)***

- ***Работа по развитию речи (с учётом варианта речевого развития детей с РДА) - разделить на двоих студентов***

Источник:

Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм / Лебединская К. С, Никольская О. С, Баенская Е. Р. и др. — М.: Просвещение, 1989. — С.51-59.

- ***Страницы из жизни аутичного ребенка (см. приложение)***
- ***Предметы как средство исчерпывающей коммуникации (см. приложение)***
- ***Мой опыт преодоления аутизма (глава из книги Темпл Грэндин) (см. приложение)***

Законспектировать статьи

- Хаустов А.В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма // Дефектология. – 2004. - №4. – С.69 – 74.
- Волосовец Г.В., Хаустов А.В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом //Логопедия. – 2005. - №1. – С.70-74.

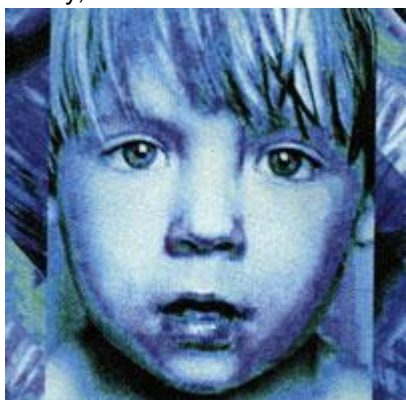
Литература

Осн: 1,2,3,4,6,7,8,9,11,15

Доп: 19,23,24,26,27,28,31,43,47,49,50

1. Особенности речевых расстройств при детском аутизме.

«Почему он никогда не смотрит на меня с любовью и привязанностью? Почему он смеется, когда я плачу, вместо того чтобы плакать со мной или спросить, почему я такой грустный? Почему он так



любит, когда у меня в волосах красная лента и, наоборот, не любит, когда я ношу синюю ленту? Почему, когда он плачет, а мне хочется успокоить его и обнять, это только ухудшает положение?

Когда он растерян, то говорит: "Поезда уезжают". Если он хочет сидеть на качелях, то говорит: "Апельсинов больше нет". В течение нескольких дней он поет песню "Чух-чух поезд", но если я везу его на вокзал, показываю ему дюжину поездов и спрашиваю: "И что же ты сейчас видишь?", то он отвечает: "Спагетти с мясными тефтелями".

Обычные люди не понимают, почему мать позволяет ребенку стучаться головой о стенку, или почему она не наказывает ребенка, когда он переворачивает содержимое ее сумки в тележку в супермаркете», - пишет М. Акерли, мама мальчика с аутизмом, который сейчас уже стал взрослым.

Хотя аутизм является наглядным примером детского психиатрического синдрома, остается огромный разрыв между теоретическим пониманием аутизма и пониманием аутизма в практике повседневной жизни.

В чем же сущность проблемы? Опишем ее простейшими определениями: у людей с аутизмом имеются затруднения при работе с символами. Точно так же, как у людей, имеющих проблемы со зрением и слухом.

Известно, что в человеческом обществе чрезвычайно много символов. Речь является отличным примером этого: звуки речи - это символы предметов, действий, мыслей, чувств. Люди, страдающие аутизмом, как известно, имеют речевые проблемы. С другой стороны, кроме речи при социальном взаимодействии постоянно используются другие символы, такие как кивание головой, улыбка, пожатие рук. Люди, страдающие аутизмом, имеют проблемы в социальной коммуникации.

Таблица 1. Сравнительная характеристика развития детей в норме и при аутизме

Развитие речи

Возраст в месяцах	Нормальное развитие	Развитие при аутизме
2	Произношение гласных звуков, гуление.	—
6	"Диалоги" в виде издавания гласных звуков, поворачивание в сторону родителей. Появление согласных.	Плач тяжело интерпретировать.
8	Различные интонации в гулении, включая интонации вопроса. Повторы слогов: ба-ба-ба, ма-ма-ма. Появляются указывающие жесты.	Ограниченное или необычное гуление (визги или крики). Не имитируют визги, жесты, выражения.
12	Появление первых слов. Использование лексики с интонацией, похожей на предложение. Игра с использованием гласных звуков. Использует жесты и вокализацию для привлечения внимания, указывания объектов и для просьб.	Могут появиться первые слова, но часто не используются со значением. Частый громкий крик, остающийся трудным для интерпретации.

18	Словарный запас 3-50 слов. Начинает составлять словосочетания из 2 слов. Перенесение значений слов (напр., <i>папа</i> - обращение ко всем мужчинам). Использование языка для комментариев, просьб и при совершении действий. Старается привлечь внимание людей. Возможны частые эхолалия и имитация.	
24	Сочетания от 3 до 5 слов ("телеграфная речь"). Задаёт простые вопросы (напр.: "Где папа?", "Идти?"). Использование слова <i>это</i> сопровождается указывающими жестами. Называет себя по имени, но не как "я". Может кратко повторить высказывания. Не может поддержать тему разговора. Речь сфокусирована на настоящее время и место.	Обычно словарный запас менее 15 слов. Слова появляются, затем исчезают. Жесты не развиваются; присутствует несколько указывающих на объект жестов.
36	Словарный запас около 100 слов. Многие грамматические морфемы (мн.ч., прош. вр., предлоги и др.) используются должным образом. Эхолалическое повторение редкое. Возрастает использование речи для обозначения "там" и "тогда". Задаёт много вопросов, главным образом для продолжения разговора, а не для получения информации.	Комбинации слов встречаются редко. Может повторять фразы, эхолалия, но использование языка не творческое. Плохие ритм, интонация. Бедная артикуляция примерно у половины говорящих детей. У половины или более детей речь не осмысленная (без осознания значений). Берет родителей за руку и ведет к объекту, подходит к месту его привычного расположения и ждет пока ему дадут предмет.
48	Использует комплексные структуры предложения. Может поддерживать тему разговора и добавлять новую информацию. Спрашивает объяснения высказываний. Приспосабливает уровень речи в зависимости от слушателя (напр., упрощает для двухлетнего слушателя).	Может творчески создать несколько комбинаций из 2-3 слов. Эхолалия остается: может использоваться при коммуникации. Копирует ведущих ТВ-передач. Произносит просьбы.
60	Использует большой комплекс речевых структур. В основном владеет грамматическими структурами. Способен оценивать предложения как грамматические/неграмматические структуры и делать исправления. Развивает понимание шуток и сарказмов, узнает вербальные двусмысленности. Рост способности приспособления речи в зависимости от слушателя.	Нет понимания или выражения абстрактных концепций (времени). Не может поддерживать разговор. Неправильно использует высказывания. Присутствует эхолалия. Редко задает вопросы; если они появляются, то носят повторяющийся характер. Нарушены тон и ритм речи.

Для аутичных детей свойственно отставание в развитии речи (хотя изредка встречаются и противоположные случаи). Важно отметить, что этот недостаток они даже и не пытаются компенсировать жестами, мимикой, в отличие от детей с задержкой речевого развития, но без нарушения общения. Если особых отклонений в развитии речи нет, ребенок все равно не использует ее в полной мере как средство коммуникации, ему трудно поддерживать разговор с другими людьми. Часто его речь представляет серию монологов, а в диалоговой речи (если она сформирована) присутствуют эхолалии (бессмысленные, необдуманные повторения услышанных фраз).

Если аутичный ребенок и владеет фразовой речью, в ней, как правило, отсутствует местоимение "Я". Понятие "Я" чуждо этим детям. Они говорят о себе во 2-м или в 3-м лице, как делают это окружающие по отношению к ним. Кроме того, их речи характерна фотографичность, неосмысленность. Поскольку механическая память у таких детей, как правило, хорошо развита, они надолго запоминают отдельные высказывания, иногда очень умные, взрослые, не соответствующие возрасту и уровню развития. Не вдумываясь в смысл, они автоматически повторяют понравившиеся им фразы, приводя в восторг и умиление родителей, уверенных в связи с этим в исключительной одаренности своего ребенка.

Аутичные дети, как правило, ни к кому не обращаются с прямыми вопросами, уклоняются от прямых ответов на вопросы, обращенные к ним (часто они их даже не слышат). У них могут быть нарушены интонация, ритм речи, они неверно ставят ударения в словах. Научить их говорить правильно довольно трудно, так как они не осознают необходимости этого.

К. Гилберт и Т. Питерс "Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие".

ПРЕДМЕТЫ КАК СРЕДСТВО ИСЧЕРПЫВАЮЩЕЙ КОММУНИКАЦИИ

Для многих людей, страдающих аутизмом, последовательность предметов и событий остается за пределами их жизненного опыта. Они видят очень мало логических связей. Им кажется, что все в их жизни подчинено воле случая, совершенно неожиданно для них, и окружают их предметы, управлять которыми они не в состоянии. Тем, кто живет в таком хаотичном мире, нужна поддержка. Им нужно за что-то держаться, нужны «ветки», за которые они могли бы ухватиться. Наши традиционные вербальные способы объяснений когда, где и почему что-то конкретное произойдет, для них недостаточны.

Эти люди отличаются от нас. Поэтому мы должны выработать к ним особый подход. Не является ли восприятие их сильной стороной? Тогда почему бы нам не использовать их восприятие для того, чтобы компенсировать их трудности в понимании, почему бы не заменить абстрактное на конкретное? Таким образом, используя их интересы и сильные стороны, мы могли бы мотивировать их намного быстрее. Слепые люди учатся с помощью ощущений. Нельзя ли создать некое подобие «Брайля» для аутистов. Их познавательные мыслительные процессы такие негибкие, но не можем ли мы превратить эти недостатки в преимущества? Если слова говорят им так мало, не смогут ли предметы заговорить с ними на более понятном языке?

О чем говорит красный свитер

На каникулы Стивен ездил вместе с родителями в горы и очень хорошо отдохнул там. Снег, лед и солнце совершенно очаровали его. Каждый день на протяжении всей недели он был одет в красный шерстяной свитер. С тех пор прошло 2 месяца. Но сегодня мама снова дала ему этот свитер. В первое мгновение она не поняла, почему Стивен засиял от радости, но для Стивена это был знак, что он снова отправится в горы и увидит снег. Он нервничал весь день, потому что они так и не отправились в путешествие, и вечером, когда вся семья собралась дома, у него произошла сильная вспышка раздражения.

Другой пример. О чем говорит соломенная корзина

В отличие от многих аутичных детей, которые стараются избегать толпы, Мэри очень любит ходить в супермаркет. Ее мама всегда выбирает в магазине один и тот же маршрут, она всегда покупает плитку шоколада у кассы, и она всегда берет с собой соломенную корзину, когда идет за покупками. Вот, что рассказала мама Мэри:

Однажды воскресным утром я показала Мэри ключи от машины: мы уходим. Мэри была совершенно спокойна, пока я не свернула налево примерно в двух милях от дома. Внезапно у нее началась ужасная вспышка раздражения. Я остановила машину и огляделась. Что могло быть причиной? В этот момент я заметила соломенную корзину в машине. Когда Мэри садилась в машину, она заметила корзину и очень обрадовалась, т.к. решила, что мы едем в супермаркет. В тот день я хотела отвезти Мэри к бабушке, и путь к

ней сначала совпадает с дорогой в супермаркет. Но там, где я повернула налево, к супермаркету дорога уходила направо. Именно в этот момент у Мэри произошел срыв.

Подобные истории показывают, как люди, страдающие аутизмом, по-своему пытаются найти смысл в жизни. Если абстрактные слова и понимание значений им не помогает, они прибегают к помощи конкретных перцептивных ассоциаций. Мы попытаемся использовать их негибкость мышления и конкретность ассоциации для того, чтобы помочь им. Мы попытаемся превратить недостатки в преимущества.

Например, в классе учитель показывает коробку каждый раз, когда дети должны приниматься за работу. Через некоторое время Мэри будет знать, что коробка означает, что пора идти к рабочему столу. Она возьмет одну коробку и поставит ее в другую коробку большего размера, которая находится в рабочем углу комнаты. Она смогла это понять. Для тех, кто не понимает абстрактное, мы показываем на конкретном примере. Могут пройти годы прежде, чем человек с первазивным нарушением развития сможет адаптироваться к более сложной среде («Он не готов к школе»). Вместо этого (бесполезного) ожидания мы адаптируем его среду.

Приложение 3 ***СТРАНИЦЫ ИЗ ЖИЗНИ АУТИЧНОГО РЕБЕНКА***

Алексеева Клеопатра Ивановна: о внуке Алёше



Эти “Страницы” написаны по материалам дневника, который велся мной систематически в течение девяти лет общения с внуком...

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

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

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

Затем стал чаще говорить отдельные слова: “дай”, “иди”, “надо”, узнавал свои вещи, клал на место, самостоятельно и аккуратно ел. Во дворе ориентировался точно: знал, где можно купаться, где растет репка, земляника, огурчик, горох — тянул за руку именно туда. На стремление втянуть его в игру отвечал редко, но сравнительно легко отзывался на предложение порисовать (делать красками мазки), сложить картинку из двух частей, выбрать что-то одинаковое, разложить по размеру.

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

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

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

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

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

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

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

Затем мы стали заниматься определением формы, величины, цвета предмета, понятиями “один”, “много”, “мало”. Мы часто гуляли, и на прогулке я обращала его внимание на все

приятное: красивый листок, дерево, небо, облака и т. д. Дома он охотно слушал хорошую музыку: фортепиано, скрипку, виолончель; ему нравились стихи и тихие спокойные песни, просил: “Еще!”

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

Таким он подошел к трехлетию.

Сравнивая (тогда и потом) поведение Леши с поведением детей такого же возраста, я видела, что он очень отставал в развитии речи, но в “светлые минуты” проявлял себя соответственно возрасту. Именно так: Алеша обнаруживал нормальный уровень интеллекта только в обстановке душевного комфорта, переживания удовольствия, ощущения защищенности, любовного, доброго отношения к нему.

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

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

...Летом опять переехали на дачу. Алеша вспомнил всех соседей, назвал по имени, обошел все места, где играл, обрадовался игрушкам (это всегда происходило по возвращении домой или на дачу) — ничто не вызвало его беспокойства. Но вот одно событие, пожалуй, стоит упоминания.

На третий день пребывания на даче мы съездили в город заказать очередные ботиночки (он ведь ходил в ортопедической обуви). Даже во время сложной примерки он чувствовал себя неплохо. Вернулись — не захотел выходить из машины, еле удалось убедить. И мне показалось, что все в порядке. А ночью высокая температура, рвота, жалобы на головную боль. Сутки прошли в тревоге. Доктор предположил, что это последствия стресса. Вот такая реакция была на кажущийся пустяк: не поняли, не увидели, насколько сильно травмировал его отказ продлить удовольствие — ему не дали еще посидеть в машине... Если бы он закричал, застучал ручками или еще как-то проявил в видимой форме остроту своего желания, все сразу стало бы ясно. Как часто мы не понимали, что происходит в его душе!

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

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

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

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

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

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

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

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

А малыш всегда весело, с удовольствием собирался туда, бежал, подпрыгивая и приговаривая: “К тете Рае, к тете Рае!” От общения с Раисой Калистратовной мальчик всегда испытывал радость. Чем же он занимался? Это были подвижные игры, в результате которых происходило его взаимодействие с окружающими людьми, или занятия с различным игровым материалом за столом. Он шел на общение с удовольствием, и это было удивительно: не будем забывать, что речь все-таки идет об аутичном ребенке, который “в норме” избегает какого бы то ни было взаимодействия с чужими людьми (и не только с чужими). Так у нас родилась надежда на преодоление барьера...

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

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

...Внешне все было обычно. Леша занялся игрушками, а мы беседой, — так казалось мне. На самом деле Ольга Сергеевна внимательно следила за тем, что делает Леша, какие игрушки берет, как играет, как понимает словесную инструкцию, как реагирует на обращение. В то же время мне задавалось множество вопросов, требующих подробностей о поведении, об интересах, о состоянии Леши, за ответами на которые сразу следовало объяснение Ольги Сергеевны. Многое стало проясняться. До сих пор мы видели только внешнее проявление особенностей Алеши, но не знали

их причин. Уже на этой первой встрече были развеяны наши сомнения в сохранности интеллекта ребенка, и была четко определена перспектива дальнейшей работы. Был сделан вывод: реабилитация возможна, но при условии, если я окажусь способной понимать, угадывать желания мальчика, а мои руки будут его руками, т. е. станут делать то, что нужно ему; если у меня будут терпение и спокойствие в критические моменты его неадекватного поведения, а моя речь станет его речью; если... если... и т. д. Цель — как бы раствориться в ребенке, чтобы его “я” стало моим “я”. Нужно думать, желать, чувствовать так же, как он, — только такое взаимопроникновение создаст условия для его реабилитации.

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

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

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

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

Этот период, с осени 1985 г. по весну 1986 г., был, пожалуй, решающим, ведь в феврале Алеше должно было исполниться пять лет. Нам сказали, что, если к этому времени появится активная речь, то можно будет надеяться на лучшее. Пока же в активе у него были отдельные слова, предложения из двух слов — часто они возникали как эхолалия. Постепенно он стал выражать просьбу с обращением, сообщал о чем-то одной-двумя фразами: “Тучи собрались, дождик пойдет”, “Пойдем к озеру. Там волны”, “Утомился я. Отдохнуть надо” и т. п. Рассказывал по картинкам сказки или отвечал на вопросы, связанные с содержанием картинок. Таким образом он мог рассказать, где был, чем занимался, что видел. Часто встречались яркие сравнения: юбка цвета асфальта с белыми лапками — “как поземка”; стрекоза летит — “как вертолет”; подбросили его вверх — “я, как Гагарин”; тучи кучевые — “сердятся перед дождем”.

Формировалась речь медленно, но появились надежда и сознание, что наши усилия небесплодны, что можно и нужно продолжать занятия, несмотря на периоды “отбрасывания”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Делаем вагоны, поезд отправляется, и мы приезжаем домой.
2. Берем с собой игрушки, с которыми нигде не расстанемся.
3. Садимся в поезд, знакомимся с пассажирами, раскладываем вещи, проводница нас угощает чаем.
4. Наблюдаем из окна: вот заяц побежал от лисы, вот ворона сидит, каркает. Какая красота! Деревья золотятся на солнце, жучки-паучки ползают в траве. А провода гудят, поют нам песенку.

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

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

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

8. Раздаем подарки.

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

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

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

В каком бы состоянии Леша ни был в назначенный день, мы шли на занятие. Я рассказывала о всех сложностях прошедших дней, и угасший интерес к игре, к какому-то занятию после одного-двух занятий восстанавливался. Мне следовало всегда помнить, что игра должна быть эмоционально окрашенной, чтобы захватить ребенка полностью. И даже когда он сначала равнодушен, не надо оставлять усилий, а нужно говорить и играть, и малыш постепенно втягивается в игру. Но только увлеченно, только на подъеме — и в то же время не резко, не громко! Конечно, я уставала и душевно, и физически, ведь когда Алеша засыпал, я уже готовилась к следующему дню. И если бы я не восстанавливала свои эмоциональные силы, то меня не хватило бы надолго. Поэтому раз в неделю я ходила в театр или на концерт, иногда в кино. Но силы мне прежде всего давало посещение церковной службы — там душа полностью освобождалась от суеты и мелочей, там ясно осознавалось, что у тебя главное, чему ты должна посвятить себя, и насколько все остальное суетно и ничтожно. Вот так переведешь дыхание — и снова за работу!

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Иногда бывало, что мы заняты уже другим, а он еще переживает происшедшее. Например, утром мы сходили к молочнице, а днем за столом он сказал: “Ходили к Ильиничне в гости”. Я тут же подхватила, стала говорить о том, что мы видели по дороге, с кем встретились, что говорили. Его безучастность только кажущаяся (вот оно — “нарушение общения”), а на самом деле все

откладывается в его сознании, ничто не проходит мимо. Поэтому говорить, рассказывать надо не уставая. Вот он молча подводит к тому, что ему надо, подталкивает мою руку. Знаю, что ему надо, но говорю: “Не понимаю”. Тогда говорит сам: “Дай, пожалуйста, бабушка, конфетку”. Или: “Покатай меня” и т. д. Значит, если ему нужно, чтобы его поняли, говорит. Основываясь на этом и стала приучать к простому диалогу.

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

Во дворе складываем дрова, посыпаем дорожку, поливаем цветы. Постоянно обращаю внимание на красоту цветка, неба, облаков, открытого большого поля, деревьев — чтобы он не только смотрел, но и видел (ведь он часто не замечал предмета, находящегося совсем рядом). И он стал все больше наблюдать, говорить, давать эмоциональную оценку. Дома и во дворе стал самостоятельно определять для себя занятие по своему интересу. Мне оставалось только говорить, что он видит, что начинает делать. Но речь всегда строилась “от него”: “Какая хорошая палочка! На что она похожа?”, “Полью цветочки, они пить хотят” и т. д. Утром обязательно зарядка, а после завтрака уже сам идет к рабочему столу — рисуем, рассматриваем картинки, осваиваем алфавит, счет, складываем мозаику, орнамент, сочиняем. В течение дня стал сам по несколько раз подходить к столу и просить заниматься.

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

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

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

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

...Вот он чем-то встревожен, быстро ходит, что-то говорит. И по отдельным словам, обрывкам фраз с большим трудом удается понять его мысль. И тогда (как учила Ольга Сергеевна) тихо-тихо начинаю говорить, продолжая или заканчивая фразу, нанизываю слова, как бусинки, превращая

монолог во что-то целое. В таком бормотании (а это всего лишь прорыв отдельных слов большого внутреннего монолога) — осязаемое переживание какой-то тревоги. Мое осторожное проникновение в его сокровенную жизнь освобождает Алешу от тяжести — чувства и мысли находят выход. Он счастлив: проясняются глаза, исчезает напряжение мышц лица — он становится обыкновенным ласковым ребенком. И мы оба счастливы!..

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

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

В группе появилось старое расстроенное пианино, и наши психологи, конечно, использовали его на занятиях. Интерес проявил и Алеша. Мы последовали совету Ольги Сергеевны и стали водить его на музыкальные занятия. Он садился рядом с педагогом, она наигрывала песенку, пели ее вместе. Иногда просто слушал музыку и внимательно следил за руками, когда она играла. Красивый голос, приятная внешность, приветливость учителя — все вызывало только положительные эмоции. На стенах было много пейзажей хозяина дома, на полках стояло огромное количество книг; вся атмосфера квартиры оказывала положительное влияние на общее состояние Леша, он всегда с радостью шел на занятия, и мы очень дорожили ими.

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

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

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

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

“14 августа 1987 г. Вечером был взрыв: бился головой о стену, кусался. Быстро выпроводила всех с дачи, потихоньку “отгладила” Алешу. Причина? Перебрала весь день — и увидела. Приехали хорошие наши знакомые, с которыми Леша всегда хорошо общался, и я ненадолго ушла, оставив его с ними. И вдруг!.. Значит, не “вдруг””.

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

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

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

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

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

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

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

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

...В мае 1988 г. Ольга Сергеевна начала занятия на компьютере. В течение следующего учебного года они продолжались. Занятие новое, принималось оно с большим интересом. Сначала задания были на внимание, на умение управлять движущимся объектом. Привлекало красочное изображение, приятная мелодия, новизна. Затем стали даваться обучающие задания по математике, чтению, грамматике.

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

“14 сентября 1988 г. Веселый, общительный. Много занимались: четыре раза по 30-35 минут. Во время прогулки играл, сам обращал мое внимание на что-то красивое, по дороге пели, читали стихи. Проиграли сюжет из “Сказки о царе Салтане” (про коршуна и лебедя), потом перешли к

сюжету „Лебединого озера" (подобный же эпизод). Все делал с увлечением, со своими комментариями".

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

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

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

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

Все это запечатлевалось в его сознании и находило отражение в рисунках. Появились и соответствующие названия: “Мороз и солнце”, “Мутно небо, ночь мутна” и др. Сильное впечатление, яркая картина задерживались в рисунках надолго. Например, уже март, весна, а рисуется осенний мотив, осенний лес с его многоцветьем, падающие листья, гроздь рябины. Или целое лето мог рисовать купание в озере...

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

Что еще будет до осени?

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

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

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

Но вот интереса к выращиванию цветов и овощей пробудить так и не удалось. Подводила его постоянно к грядкам, указывала на происходящие изменения — полное безразличие! А может быть, так казалось? Поливал он их сам, а также самостоятельно находил и снимал с грядки

нужные овощи. А может быть, как вообще свойственно аутичным детям, видел только то, что ему нужно и интересно?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Охотнее всего ходил на уроки рисования. Учительница часто хвалила его рисунки, показывала их другим детям. Здесь даже устные объяснения слушал внимательно, спокойно. А когда районный психоневролог в Москве спросила, какие уроки ему больше нравятся, русского языка или математики, он ответил: “Рисования”. А вот на уроки пения ходить отказался после первого же посещения. Думаю, что он не принял бравурную музыку и громкое пение других детей. Хорошо себя чувствовал на уроках физкультуры. Пожилой, опытный и доброжелательный учитель понимал его и умело включал в работу. Особенно хорошо ему было в зимнее время, на лыжах. Катался он хорошо и охотно, нагрузку выдерживал большую.

Вообще, к нашему счастью, мы встречали со стороны всех без исключения учителей только доброе отношение. А отношение учеников к нестандартным детям, с которыми приходится часто встречаться и в массовой школе, определяется прежде всего учителями этого класса. Или над ними смеются, даже издеваются, или же их неадекватность принимается всеми спокойно и даже с

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

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

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

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

Последние месяцы пребывания Алеша со мной в Москве были окрашены тревогой, связанной с предстоящим отъездом, и моей постоянной болью приближающегося расставания. Оказался он в иных условиях, уже не таких для него комфортных: в семье, кроме нас и мамы, появился отчим и младший годовалый братик. Леша перестал быть центром забот и любви, стеснен в передвижении по квартире, ограничен в своих занятиях, и даже моего внимания к нему стало меньше — и Леша как-то немного угас. Семья готовилась к отъезду за границу.

Мы по-прежнему играли в сюжетные игры — это было интересно и малышу, но чаще приходилось делить игрушки (чтобы младший, проявляя активность, не подавлял желаний старшего) или организовывать их совместную игру. Охотно и с интересом мы вместе с Лешей рассматривали различные книги и открытки по изобразительному искусству, рисовали красками с натуры или по памяти, либо просто фантазировали. Заниматься учебой в новых условиях стало значительно сложнее. Основное время уделялось усвоению иностранного языка (что шло довольно неплохо). Но во что бы то ни стало надо было не растерять, не рассыпать всего, что удалось пробудить и сформировать у него за прошедшие годы. Надо было каким-то образом уберечь, сохранить его душевное спокойствие. Мы часто ходили в музеи (благо их в Москве

много), на выставки, или просто гуляли по красивым местам. Вечером мы решали, куда пойдем завтра, и он сам предлагал или Соборную площадь в Кремле, или любимую выставку прикладного искусства на Новом Арбате, или Царицынский парк и др. Но по-настоящему хорошо теперь он чувствовал себя только в Центре лечебной педагогики. Там несколько иначе строились занятия, чем в группе у Ольги Сергеевны, но для Лешы этот вариант, в связи с приближающимся отъездом, был, как мне кажется, даже лучше: здесь дети свободно перемещались по комнатам, и, следовательно, входили в общение не с одним педагогом, а сразу с тремя-четырьмя, а также с другими детьми, которые занимались в то же время. Атмосфера доброжелательности, интерес к ребенку, семейная обстановка за чайным столом — все это снимало самозащитную броню, делало его свободным.

Занятия были регулярными, и если по какой-то причине отсутствовал наш педагог, с Лешей занимался другой. Это воспринималось безболезненно, потому что и раньше он общался со всеми педагогами. Уходить отсюда ему очень не хотелось. Надо было предупреждать, что скоро уходим, одеваться постепенно. Иногда такой отрыв переживался очень тяжело, приходилось уговаривать, что скоро опять придем, успокаивать, поглаживая ему лицо и руки. А потом еще долго гулять, находить то, что помогло бы отвлечь, сосредоточить его внимание на чем-то ему интересном.

Так заканчивались годы нашего общения с Лешей.

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

Москва — Петрозаводск Июль 1995 г.

Семинарское занятие № 6 (2 часа)

ТЕМА Развитие социальных компетенций и коррекция проблемного поведения детей с аутизмом