

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СОВМЕСТНОГО ЧТЕНИЯ В РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЯХ С РЕБЕНКОМ С РАС (ДОШКОЛЬНЫЙ И ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ)

Автор: доктор психологических наук О.С. Никольская

Совместное чтение, так же как игра и рисование, служит установлению контакта с аутичным ребенком и развитию взаимодействия. С его помощью можно эмоционально тонизировать ребенка, выявлять и смягчать его аффективные проблемы. На основе совместного чтения может строиться длительная работа с аутичным ребенком по осмыслению происходящего с ним и с другими людьми, в ходе которой он получит необходимый опыт индивидуальных переживаний и сопереживания.

Бывает, что совместное чтение становится единственной возможностью развития эмоционального контакта с ребенком, формирования его представлений об окружающем, о других людях. Описаны случаи, когда мутичный ребенок, не достигая возможности говорить, обучается чтению и составлению слов из букв, и это становится каналом эмоциональной связи с ним, радикально меняя в лучшую сторону его положение в семье, отношения с близкими.

С опорой на совместное чтение постепенно формируется и дифференцируется индивидуальный жизненный опыт детей с аутизмом. Выделяются важные впечатления, желания, осознаются уже сложившиеся предпочтения и весь привычный обиход, уютный жизненный порядок. Чтение может помочь в осмыслении событий личного прошлого и возможного будущего, в выделении причинно-следственной связи событий, в выстраивании и определении системы мотивов и целей, позволяющей ребенку стать менее импульсивным - подняться над провокациями непосредственной ситуации.

В совместном со взрослым чтении может вестись работа по развитию восприятия как общего контекста, так и подтекста ситуации, пониманию чувств и намерений других людей, - то есть по преодолению тенденции к буквальности и одноплановости в восприятии происходящего, характерной даже для высоко интеллектуальных и относительно социально успешных людей с аутизмом.

Таким образом, мы видим, что чтение может применяться на разных этапах психологической помощи при аутизме: и в самом начале работы во взаимодействии с маленькими детьми, и на ее поздних этапах при поддержке аутичных подростков и даже взрослых.

Оно может использоваться в работе с разными категориями аутичных детей: и с относительно успешными в социальной адаптации, продвигая их в дальнейшем развитии, поддерживая в освоении более сложной социальной среды, и с глубоко аутичными детьми, которым оно дает возможность выхода из аутистической отгороженности и развития взаимопонимания с близкими людьми.

Установление контакта с ребенком с помощью книги.

Занятия с книгой могут быть избраны сначала просто потому, что книга уже что-то значит для ребенка, потому что она привлекает его внимание. На основе совместного внимания к книге могут возникать и фиксироваться первые формы контакта ребенка со взрослым.

Например, глубоко аутичный ребенок в процессе полевого поведения пусть ненадолго, но останавливает на книжке внимание, или даже сам берет ее и перелистывает. Его действия с книгой могут стать основой для эмоционального комментария взрослого, помогающего ребенку в осмыслении происходящего. В будущем повторяющийся момент объединения внимания на книге может стать одной из опор для формирования устойчивой структуры занятия.

Сначала для нас даже не столь важно, что именно привлекает аутичного ребенка в книге: ее сенсорная фактура - глянец, цвет, шуршание бумаги, мелькание страниц; форма и орнамент рядов букв; иллюстрации или запечатленные на них ситуации. Все это, безусловно, очень важно для

выявления характера избирательности ребенка, определения возможного смыслового поля, на основе которого в дальнейшем будет развиваться эмоциональный контакт. Но в начале работы для нас значим, прежде всего, сам факт проявления интереса к книжке, предоставляющий возможность объединения внимания, сопереживания и эмоционально тонизирования ребенка теми впечатлениями, которые он сам уже выбрал.

У более старших и более продвинутых в эмоциональном развитии детей книга может стать не объектом мимолетного внимания, а предметом устойчивого и содержательного интереса. Очень часто это выражается в увлеченности стихами, которые такой ребенок, как правило, очень хорошо запоминает. Он может воспроизводить длинные цитаты, «читать стихи километрами». Ребенок может иногда использовать эти цитаты вполне уместно (например, говорит маме: «Испеки-ка ты мне, бабка, колобок», - когда хочет есть). И, как правило, не протестует, если его увлечение стихами начинают разделять близкие.

Понятно, что такой интерес к книге может быть стереотипным: малыш может требовать читать одну и ту же страницу, одну и ту же книгу, искать в ней один и тот же рисунок. Он может и надолго погружаться в прочитанную историю, «жить в ней годами», проецируя ее содержание на реально происходящие события и пытаясь их организовать в соответствии с канвой любимого сюжета книги. Часто такой стереотипный книжный интерес исходно связан с пугающим переживанием, и ребенок постоянно «перемалывает» таким образом одно и то же захватившее его впечатление.

Подключение взрослого к такому устойчивому интересу, выражающееся в сопереживании и следовании за ребенком, а не в попытке произвольной организации его поведения, часто благосклонно им принимается. Таким образом мы можем завоевать доверие ребенка и постепенно развивать взаимодействие с ним.

Бывает, что детей, сосредоточенных на книжке, трудно вовлечь в более активное взаимодействие, например, в игру, связанную с передвижением по комнате. Это может быть связано и с выраженными страхами, и со сверхувлеченностью книгой. К тому же, это может поддерживаться и характерной для интеллектуально развитых детей с аутизмом катастрофической моторной неловкостью, затрудняющей любую деятельность. Игры таких детей часто представляют собой лишь вербальную активность - стереотипное проговаривание свернутого сюжета любимой книги или мультфильма. Поэтому присоединение к этому стереотипному интересу, к постоянному перечитыванию и проговариванию содержания одной и той же книги надолго становится единственной основой для установления и развития эмоционального контакта.

Сочетание чтения, игры и рисования на занятиях с аутичным ребенком.

Игра, чтение, рисование естественно объединяются и дополняют друг друга в психологической работе с аутичным ребенком. Начало работы определяется, прежде всего, его индивидуальными возможностями. Если контакт исходно устанавливается на основе чтения, то позже, по мере возможности, в занятия могут быть включены и рисунок, и игра как проигрывание с игрушечными персонажами занимательного для ребенка сюжета. Такое дополнение позволяет конкретизировать впечатления от прочитанного в книге, закрепить их смысл в чувственных подробностях, внести разнообразие в сюжет и осмыслить его детали. В других случаях, когда контакт исходно устанавливается с помощью игры или рисования, мы также ищем возможность перейти впоследствии к совместному чтению.

Разнообразно организованное занятие позволяет развернуть взаимодействие, построить его более гибко. Кроме того, как уже указывалось, введение чтения важно, поскольку именно оно дает возможность продолжать активную психологическую работу в подростковом и юношеском возрасте, когда обращение к игре становится невозможным.

Приучив ребенка читать вместе и обсуждать прочитанное, мы закладываем возможность продолжения занятий в старшем возрасте, когда другие формы работы становятся менее адекватными. И в старшем дошкольном, и в младшем школьном, и в подростковом возрасте ребенок с аутизмом нуждается в помощи в осмыслении происходящего, в понимании чувств, мыслей, намерений других людей. У него надолго остаются проблемы понимания подтекста, второго плана ситуации. Даже успешно преодолевающие свои трудности аутичные дети часто не могут поставить себя на чье-то место, понять и уступить, пожаловаться и пожалеть, поделиться информацией и попросить помощи. Причиной этого являются как врожденные трудности установления эмоционального контакта, так и недостаток реального опыта взаимодействия с другими людьми. Совместное чтение книг является одной из возможностей смягчения подобных проблем. Оно может дать таким детям опыт сопереживания, оценки и анализа человеческих взаимоотношений. Чтение, с одной стороны, может помочь составить представление об общечеловеческих ценностях, а с другой, - помогает в прояснении эмоционального смысла каждодневных бытовых контактов с близкими людьми.

Начало совместного чтения

Аутичного ребенка следует постепенно вести к книге, опираясь на то, что его привлекает: просто сенсорная фактура, буквы, любовь к звукам и ритмам, знакомые приятные впечатления, развитие сюжета.

Опираясь на мимолетное внимание к книжке в процессе полевого поведения, взрослый включает ее в свой комментарий. И дальше, так же как это происходит с любым действием ребенка, пытается его осмыслить так, чтобы наряду с сенсорными ощущениями, которые, вероятнее всего, исходно привлекательны для ребенка, он начинал видеть картинку, (например, зайчика с морковкой), и связывать с ней короткий стишок. Постепенно, как это происходит и с осмыслением, например, ряда кубиков или машинок, книжка действительно становится для ребенка ценной именно своим содержанием - своими картинками, стихами и т.п. И, перелистывая книгу, он начинает ждать нашего комментария, прочтения стихов, вставляет пропущенные слова, договаривает их окончание.

Но бывает, что ребенок не просто равнодушен, но активно отвергает попытки привлечь его к книжке. Обычно такой негативизм является как раз результатом поспешного и неумелого давления со стороны близких. В этом случае для привлечения к книге необходима длительная работа прорисовывания, проигрывания, проговаривания сюжетов из жизни ребенка. Как мы ездили в гости к бабушке, как идем в детский сад, как праздновали елку и день рождения и т.п. Потом подбирается книжная история, созвучная личному опыту ребенка. Часто родители сначала начинают рассказывать ее ребенку на ходу, по дороге, а потом уже знакомая и близкая ребенку история читается по книге.

Такая же работа необходима и ребенку, увлеченному перелистыванием страниц. Соответствующий эмоциональный образ уже должен жить в нем и отзываться в нужный момент для того, чтобы мы могли хоть на секунду задержаться на какой-то из мелькнувших картинок, или на прочтении маленького стишка.

Мы видим, что когда ребенок начинает интересоваться игрой, проигрыванием простых бытовых ситуаций - обед, укладывание спать и т.п., - он сам требует есть, пробует игрушечную еду, пытается сесть на игрушечный стульчик. И это происходит не потому, что ему недоступна игровая символизация, а скорее потому, что интерес к игре развивается одновременно с осознанием себя, своих желаний и привычек. Все это характерно и для чтения.

Во время чтения, так же как в игре и в рисовании, важным является подкрепление моментов сосредоточения на содержании книги привычными удовольствиями, например, ритмом стиха или воспоминанием собственного подобного впечатления. Поэтому чтение тоже идет параллельно с

комментарием взрослого, постоянно пытающегося обращаться к собственному приятному опыту ребенка. Для усиления впечатления используется и рисунок, лепка. Цель всего этого - дать ребенку опыт сопереживания содержанию книги, сначала бытовому, уютному, созвучному привычным и приятным домашним впечатлениям.

Как правило, это истории с накоплением и использованием «полезных вещей» как, скажем, в «Разных колесах» В. Сутеева. Их очень любят обычные дети в возрасте около 2х-3х лет, а для детей с аутизмом они могут быть адекватны и в более старшем возрасте. Такие книжки всегда очень детально иллюстрированы, и дети раннего и младшего дошкольного возраста больше всего любят рассматривать именно эти реалистические подробности.

Классическое сопровождение таких книг - это рисунки В. Сутеева, В. Конашевича, Ю. Васнецова. Все они предназначены для долгого рассматривания и узнавания детьми деталей собственной жизни. Кроме обилия реальных и красочных бытовых подробностей, характерна орнаментальность рисунка, объединяющая все детали, «зарифмовывающая» их и связывающая в единый порядок. Таким образом, ситуативная смысловая организация рисунка мощно поддерживается в книжках для детей раннего возраста ритмической организацией.

При достижении кратковременного общего сосредоточения на чтении книжки мы сразу же пробуем раздвинуть его временные границы. Во-первых, мы должны позволить ребенку не сидеть спокойно, а блуждать рядом. Он может заниматься каким-то своим привычным делом, вертеть палочку, крутить колесо. Показателем того, что ребенок слышит нас, и аутостимуляция не поглощает его, служат его регулярные подходы снова взглянуть в книгу на картинку или нам в лицо, если удастся актуализировать значимое для него переживание.

Очень хорошим приемом, отодвигающим наступление пресыщения и помогающим ребенку сосредоточиться и слушать, являются пазлы. Мы можем быть уверены, что их складывание организует ребенка и удержит рядом, пока мы будем ему читать.

Вообще, необязательно, что привычные способы стереотипной аутостимуляции отвлекают ребенка, и их надо останавливать и запрещать. В начале работы это просто бесполезно и только подкрепит негативизм ребенка. На этапе уже установленного эмоционального контакта и вовлечения ребенка в ситуацию взаимодействия стереотипные действия уже не полностью захватывают его и начинают «обслуживать» общение. Они уже не отгораживают, а тонизируют ребенка, и помогают ему отсрочить наступление пресыщения контактом. И конечно, самое удачное, если такие действия ребенка тоже удастся осмыслить и связать с темой чтения, например, найти соответствующие картинки для пазлов.

Возможно начинать совместное чтение и с помощью диафильмов. Полумрак, луч свет от проектора, картинка на стене - все это тоже помогает ребенку сосредоточиться и дает особый комплекс успокаивающих и завораживающих впечатлений.

Эту картинку нельзя быстро перелистнуть; фиксируясь на стене, она притягивает ребенка, дает ему возможность подойти, потрогать изображение, увидеть луч в воздухе и на своей руке - все это раздвигает временные границы сосредоточения, создает поддерживающий фон для чтения. Многие дети охотно организуются, получают возможность смотреть и слушать, потому что любят сами переключать кадры, поэтому они обязательно досмотрят диафильм до конца. Позже легче перейти к той же истории или сказке, изложенной в книге.

Достаточно часто подготовить ребенка к совместному чтению помогает детская пластинка (магнитофонная запись) с хорошим музыкальным сопровождением. Огромной помощью тут становятся классические радиопостановки детских сказок, в которых, как правило, заняты лучшие актеры нашего театра второй половины XX века - М. Бабанова, Р. Плятт, Н. Литвинов и др.

В этих инсценировках обычно очень точно выверены все смысловые акценты, дозируется интенсивность переживания, прорабатывается целостная партитура динамики нарастания и снятия

напряжения в развитии сюжета, выделяются бытовые детали, узнаваемые каждым ребенком, значимые в его индивидуальном опыте. То есть в них, в сущности, решаются те же задачи, которые стоят и перед нами на занятии с ребенком.

Книжка того же содержания с картинками перелистывается под движение сюжета на пластинке, связывается с ним, и позже ее можно будет использовать без сопровождения аудиозаписи. Впоследствии это позволит перейти к другой книжке.

Необходимо отметить, что вовлечение ребенка в общее чтение - это долгий процесс, да и само такое чтение - это долгое чтение.

Во-первых, потому, что приняв книжку (узнав себя в ней), ребенок будет требовать постоянного к ней возвращения, и переход к новой книжке будет снова проблематичным. Конечно, это может быть характерно и для обычного маленького ребенка, он тоже постоянно возвращается к одним и тем же любимым книжкам. Однако, у аутичного ребенка эта тенденция выражена гораздо сильнее, потому что он настороженно относится ко всему новому, и, если его торопить, эта настороженность только увеличивается.

Во-вторых, мы сами тоже заинтересованы в медленном чтении, в многократном возвращении к одному и тому же впечатлению, к одному и тому же эпизоду, к одному и тому же сюжету. Различие в том, что ребенок хочет точного воспроизведения впечатления, а мы не должны допустить, чтобы повторение было механическим. Если это произойдет, даже исходно яркое впечатление будет постепенно выхолащиваться; нам же нужно его развитие, дифференциация, обогащение новыми более сложными смыслами.

Обогащение и развитие восприятия смысла прочитанного идет в процессе его комментария, прорисовывания впечатлений, нацеленных на обращение к собственному опыту, к личным воспоминаниям ребенка. Проговаривание и прорисовывание прочитанного, вызывая узнавание, помогает конкретизировать, опредметить и систематизировать положительный жизненный опыт ребенка. И это является первой задачей его эмоционального развития в процессе совместного чтения.

От ритма - к алгоритму волшебной сказки и к героическому переживанию

Там, где ребенок уже может получить совместное удовольствие от книги, важным становится научить его воспринимать более сложный сюжет, переживать приключение. Здесь та же логика, что и в работе по развитию игры. От игр, стимулирующих переживания уюта, удовольствия от привычного уклада жизни, его надежности и предсказуемости, следующий шаг - развитие игрового сюжета, связанного с приключением, - нарушением и восстановлением привычного порядка.

Для перехода к сказке, где фигурируют пираты, дремучий лес, баба Яга и т.п. аутичному ребенку требуется большое мужество и помощь взрослого.

Встает, однако, вопрос, а зачем это вообще нужно. Возможно, такому ребенку не нужны страшные сказки, может быть, его стоит поберечь и избавить от неприятных впечатлений. И, все-таки, обращаясь к логике нормального развития, к запросам самих детей с аутизмом мы видим, что им всем нужен этот «витамин» страшных историй. Причем не как само по себе «переживание страшного», а как «переживание одолимого страшного», когда риск переживается как удовольствие, потому что победа обеспечена самим развитием сюжета, его гарантированно хорошим концом.

Помочь ребенку получить удовольствие от «рискованной» истории можно, если он уже ощущает, как защиту, тактильный контакт, если мы можем успокоить его интонацией, то есть если уже существует эмоциональное сопереживание. Удерживая ребенка на коленях и быстро-быстро проговаривая угрожающий момент, мы увлекаем его к счастливой развязке, и вместе торжествуем, переживая избавление героя от опасности. Со временем это становится все легче, так как мы постепенно даем ребенку опыт восприятия сюжета сказки в целом, без фиксации на отдельных

травмирующих впечатлениях. Такой опыт важен и для его обыденной жизни, так как ребенок получает большую возможность справляться с условиями фрустрации.

Как правило, первые яркие впечатления такого рода мы получаем в стихах К. Чуковского, хотя острые переживания появляются чуть раньше, начиная с "придет серенький волчок", "кыш, полетели-полетели" и "этому дала, этому дала, а этому не дала". Но эти первые острые впечатления не воспринимаются ребенком как отдельные, самостоятельные, потому что вплетены в повторяющиеся и убаюкивающие ритмические узоры (более того, этим они почти нейтрализованы). Так же, как у Чуковского, они связаны и отчасти сняты (вернее, заглушены) бодрым и оптимистическим стихотворным ритмом.

На первый план такие впечатления впервые выходят в период чтения самых простых сказок про животных, таких как, например, "Кот и дрозд", "Зимовье" или, чуть позже, "Бременские музыканты". Здесь тоже могут сохраняться ритмические приговоры и повторы ("Несет меня лиса за дальние леса, за высокие горы, в темную нору"), но сам сюжет уже более выделен и концентрирован, так как в нем акцентируются детали, связанные с этологически заданными признаками витальной угрозы. И само напряжение переживания риска выдерживается не столько с помощью его заглушения, связывания повторами и ритмами, сколько за счет яркого переживания счастливого избавления от опасности. Появление такого сюжета позволяет перейти от чтения стихов к прозе.

Удачной возможностью такого перехода является естественное обращение после проработки стихотворного «Доктора Айболита» к его прозаическому варианту. Другую возможность перейти к прозе дают короткие рассказы М. Зощенко, Н. Носова и другие, актуализирующие тему озорного ребенка, неумехи, Незнайки и т.п., благополучно принятого, любимого своими близкими.

Можно использовать также сначала адаптированный вариант «Золотого ключика» А. Толстого и постепенно переходить к более полному варианту, включающему сложный комплекс переживаний, актуализирующих не только моменты веселого риска, но и приятного бытового опыта, моменты сочувствия и героического переживания.

Необходимо отметить, что позже необходимым условием, облегчающим ребенку принятие рискованного сюжета, становится волшебная сказка. Уверенность в счастливом исходе напряженной ситуации дается герою (и читателю) владением волшебными предметами, знанием магического заклинания, действия, магического ритуала поведения. Здесь переживание риска включается в устойчивый стереотип, алгоритм поведения, который абсолютно гарантирует герою успех, избавление от опасности, достижение цели.

В этих условиях самые ужасные детали истории только обостряют ощущение защищенности ребенка. Поэтому для волшебной сказки так характерны подробно прорисованные образы страшного чудовища или катастрофы. Опасность здесь может предельно конкретизироваться, но эти страшные подробности не становятся для ребенка непереносимыми. Понятно, что высокие горы и глубокие пропасти с острыми камнями, морские пучины с водоворотами и со страшными гадами на дне не страшны владельцу перстня, которому служит волшебный всесильный джин.

Обсуждается вопрос о способности детей с аутизмом к символизации, к созданию и использованию игрового символа, пониманию литературного образа. Сомнение возникает и в связи с трудностями переноса, и в связи с буквальностью таких детей в понимании происходящего.

Мы знаем много примеров достаточно сложных игровых образов, созданных аутичными детьми (например, ребенок сидит в платяном шкафу, среди маминых платьев - это его игра в трамвай), видим, что они могут легко принимать игровое замещение. Скорее, таким детям трудно развернуть и самостоятельно гибко трансформировать игровой образ. И мы думаем, что это связано, скорее, не с интеллектуальными проблемами, а с трудностями эмоционального развития, не позволяющими ребенку гибко трансформировать и развивать сложившиеся стереотипы отношений с миром.

Путь к преодолению этих трудностей, по нашему мнению, лежит через развитие индивидуального стереотипа, через его дифференциацию и проработку различных надежных вариантов развития событий.

Далее необходим переход от переживания своей устойчивости в опасной ситуации к переживанию процесса игры с опасностью, и он также возможен в процессе совместного чтения с ребенком. Понятно, как это важно для аутичных детей, которые всегда стараются удержать полный контроль над обстоятельствами, и каждый проигрыш, каждая неудача воспринимается ими как катастрофа. Поэтому, если мы не продолжим работу в русле совместного чтения, они могут предпочесть оставаться в границах волшебной сказки. Таким образом, на определенном этапе работы на первый план выходит задача тренировки ребенка в понимании игровых отношений, их подтекста (кто, что говорит, и что на самом деле имеет в виду). Ее решению могут послужить рассказы о детях, их отношениях, озорстве, приключениях, шалостях.

Актуальными в это время становятся грубоватые плутовские сказки про животных: про лису, которая все время обводит вокруг пальца простоватого волка, про Машу, так ловко перехитрившую медведя, народные сказки про хитрых «дурачков», обманывающих самого царя, про «храброго» портняжку, справляющегося с великаном без всякого драки, и вообще, без всякого риска, про хитроумного Одиссея, про девочку, которая, чтобы спасти брата, обманывает подслеповатую бабу Ягу.

Таким образом, от прямого переживания избавления от опасности, ребенок переходит к переживанию удовольствия от самого процесса игры с обстоятельствами, к осознанию личной возможности перехитрить, переиграть противника.

Понятно, что данное направление работы актуально для аутичных детей потому, что они слишком держатся за гарантии разрешения рискованной ситуации, а также в связи с их социальной наивностью, чрезмерной прямолинейностью и правильностью. Это характерно даже для тех из них, кто наиболее успешно продвигается в социальном развитии.

Развитие возможности эмоционального сопереживания в процессе совместного чтения.

Как уже обсуждалось выше, установление эмоционального контакта может опираться на совместные занятия с книгой и вокруг книги, проговаривание деталей самых простых бытовых сюжетов из прочитанного. Эмоциональный контакт строится на основе общего переживания уклада жизни, на сопереживании удовольствию, уютному порядку, приятным деталям жизни ребенка.

Например, обсуждение того, что есть в доме у трех медведей (из сказки «Маша и три медведя»): какие запасы, какая кровать, подушечка и одеяло, стол и стульчики, окошечко, что видно из окна. Тут же можно по ассоциации обсудить с ребенком «что видно из нашего окна», «что есть у нас дома». Ребенок, с одной стороны, получает опыт «совпадения» с другим человеком, с другой – осмысляет возможные варианты индивидуальной избирательности.

На этой основе зарождается и активизируется эмоциональное сопереживание другому человеку. Как медведь «устал Машеньку за плечами нести», как «бабушка с дедушкой обрадовались, что внучка вернулась и медведя угостили пирожками» и т.п. Преодоление препятствия начинает восприниматься как героическое, самоотверженное действие: девочка убегает от «злых гусей-лебедей», спасая маленького брата.

Таким образом, возникают новые способы справиться со страшным. Выделение доброго и злого начала, сопереживание доброму, присоединение к нему начинает помогать в опасности: с хорошим героем ничего дурного случиться не может, хорошему человеку всегда помогут и вещи, и растения, и звери, и птицы, и даже сама баба Яга, если, конечно, к ней обратиться по-хорошему.

Иван-царевич жалеет медвежат, и они помогают ему в трудную минуту. Машенька дает крошки хлеба мышке, и она подсказывает, как убежать от бабы Яги. Машенька уважила яблоньку,

печку и речку, и они прячут ее от злых птиц (а несчастье с братиком случилось лишь потому, что она не послушалась родителей). Хороший, уважающий других человек всегда находится под защитой добрых сил, и они не дадут его в обиду.

Сопереживание, объединение с силами добра дает ребенку уверенность в благополучном исходе рискованного сюжета. Ее стимулирует совместное чтение настоящих литературных сказок, обращения к классике - к Г.-Х. Андерсену, Ш.Перро, В. Гауфу и к знаменитым современным скандинавским сказочникам.

«Это знаменитая история о маленькой девочке, чье сердце, полное любви к брату, сильнее всех волшебных заклинаний, сильнее самой Снежной королевы», - так говорит северному оленю старуха лапландка. И трагичность этих историй не в страшных признаках опасности, а в нечаянном отступлении героя от долга: заигралась - и не уберегла брата, заснул - и не услышал крик о помощи, загордился - и перестал трудиться и стараться.

Тяжелые испытания, которые герой преодолевает, чтобы исправить свою невольную оплошность, жертвы, которые нужно для этого принести (преодолеть высокие горы и глубокие быстрые реки, износить железные ботинки и т.п.), прежде всего, свидетельствуют о его верности долгу. Именно верность долгу, самоотверженность обещает победу в конце пути.

С помощью подобных сказок и историй мы можем формировать у ребенка не только саму по себе способность сопереживания. Работа с такой литературой направлена на формирование эмоционального самоконтроля, произвольной организации поведения, переживания чувства долга, принятия моральных ценностей, ответственности за другого человека.

Различение и противопоставление ценностей волшебства, магической защиты и ценностей моральных мы видим во многих сказках. Например, в "Холодном сердце" В. Гауфа, где герой трагически погибает, потому что отказывается от своего сердца ради магической силы. В сказке «Черная курица» А. Погорельского герой стоит перед выбором между ценностями успеха, признания, славы с помощью волшебства и путем терпения, труда, скромности. Ошибаясь в нравственном выборе, он нечаянно предает друзей, проявляет неблагодарность. Страдание, переживаемое им в отступлении от истинно нравственных ценностей - это то, чему сопереживает нравственный читатель.

Развитие понимания чувств других людей, эмоционального подтекста и контекста отношений.

В школьном возрасте приходит очередь более глубокого анализа человеческих чувств, сложных, неоднозначных взаимоотношений, событий внутренней жизни человека - чтения так называемой «психологической» прозы. Не пропустить этот период чтения очень важно для оказания адекватной помощи аутичному подростку. И если предполагается, что обычные дети должны читать такие книги самостоятельно, то аутичным подросткам необходимо совместное со взрослым медленное прочтение и комментирование художественной литературы.

Самостоятельно они этого делать не будут, во-первых, потому, что имеют слишком малый опыта общения с людьми, и многие описываемые в таких книгах коллизии просто не актуальны для них. Поэтому взрослый должен помочь им найти личные ассоциации с прочитанным. Во-вторых, подростки с аутизмом стремятся все толковать прямо и однозначно, сопротивляются требованиям сопоставлять внешние и внутренние основания действий героев, быстро устают, отслеживая одновременно несколько причинно-следственных связей, или события, совершающиеся в разных планах. Поэтому приходится дозировать нагрузку, эмоционально тонизировать ребенка в процессе чтения.

В-третьих, обращение к области человеческих чувств может быть для них слишком сильным переживанием (сопоставимым с их ранней сверхчувствительностью к взгляду, голосу,

прикосновению другого человека). Поэтому лучше апеллировать, прежде всего, к разуму ребенка, и внешне формализовать процесс: придать ему вид выдвижения и обсуждения ряда гипотез.

Совместное чтение возможно со взрослым, которому подросток доверяет, в общении с которым он заинтересован. Организации подобных занятий способствует и понятное подростку определение их цели, например, как занятий с репетитором по предмету «литература» (истинная цель - развитие возможности подростка разбираться в человеческих чувствах и отношениях - вряд ли может быть открыто ему названа, так как с большой вероятностью вызовет отторжение, протест). Как правило, успешно социально адаптирующиеся аутичные подростки очень мотивированы в обучении; успехи в школе, отличные оценки имеют для них большое значение. Поэтому поддержку в занятиях по литературе, где им бывает трудно, они могут принять.

Кроме того, может помочь, если чтение будет организовано в форме знакомой ребенку игры, например, викторины. Если он знаком с правилами игры, то понимает, что отдельные ошибки не являются проигрышем, важен общий результат. Это помогает избежать негативизма, возникающего у такого ребенка при первой же «остановке», (а их в совместном чтении будет много), поскольку при обсуждении чувств книжных героев или событий, связанных с человеческими отношениями, подросток будет сначала предлагать самое стереотипное и поверхностное толкование, и придется обращать внимание на неполноту выдвинутых им гипотез.

Для ребенка постепенно должна стать ясной задача рассмотрения прочитанного с разных точек зрения, показана возможность неоднозначных оценок, существование противоречий во внутренней жизни героев, возможность несовпадения внешних проявлений и внутренних мотивов действий людей. И опыт показывает, что это возможно. Подросток может в итоге отказаться от своей поверхностной, стереотипной оценки, - как сказал один мальчик: "У меня в голове сорвалась магнитофонная пленка".

Сначала у детей достаточно выражена трудность восприятия большого объема материала, так же, как и трудность развернутого изложения своего мнения. Они стараются выразить его максимально краткой и емкой словесной формулой. Поэтому целесообразно начинать читать и обсуждать стихи, причем, достаточно сложные (А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Ф.И. Тютчев, Б.Л. Пастернак). Мысли и образы, возникающие в связи с ними у ребят, могут быть глубокими и точными.

Например, это сопоставление движения летящего снега и времени у Пастернака, их ленивого движения, которое на самом деле стремительно, или противопоставление восприятия неба у Лермонтова и Пастернака. У Лермонтова на небо смотрит небесный житель Демон, а у Пастернака - люди, растения, вещи - с земли.

Наряду с этим можно обратиться к повестям А.С. Пушкина, к «Герою нашего времени» М.Ю. Лермонтова, к коротким рассказам А.П. Чехова, а потом и к Л.Н. Толстому, то есть ко всему опыту понимания человеческих чувств, себя и другого человека, накопленному русской литературой.

Это совместное чтение должно быть медленным, с остановками на каждой странице, с обсуждением движения сюжета, с открытием разных планов происходящего, постоянным поиском отклика в собственном эмоциональном опыте, с отвлечениями и с общими воспоминаниями.

При адекватной помощи аутичный подросток может глубоко и тонко понимать эти произведения, формировать собственное мнение и вести диалог, сопоставляя разные точки зрения.

В итоге следует отметить, что совместное со взрослым чтение в развивающей работе с аутичными детьми и подростками помогает им в формировании способности дифференцированного восприятия других людей, понимании разных точек зрения, принятии общечеловеческих нравственных ценностей, содействуя, таким образом, социальному развитию. Совместное чтение дает также ребенку и подростку с аутизмом возможность осознавать особенности своего внутреннего мира, и, соответственно, развивает его регулятивные личностные механизмы.

В рекомендациях использованы материалы статьи О.С. Никольской «Психологическая помощь ребенку с аутизмом в процессе совместного чтения»// Дефектология. – 2007. - №1