

Рекомендации по использованию совместного сюжетного рисования в развивающих занятиях с ребенком с РАС (ранний, дошкольный возраст)

Автор: доктор психол. наук Е.Р. Баенская

Возможности использования совместного рисования в помощи ребенку с аутизмом очень широки. Рисунок может помочь в развитии контакта с ребенком, повышении его психического тонуса и, соответственно, активности, облегчении вывода вовне его внутренних переживаний, уменьшении аффективной напряженности, тревожности и страхов и т.д. Здесь мы рассмотрим метод совместного сюжетного рисования, целью которого, также как и сюжетной игры, является, формирование эмоционального опыта ребенка, его активного осмысленного отношения к окружающему, подготовки основы для произвольной организации поведения и вовлечение его в диалог.

Совместное с ребенком сюжетное рисование предполагает, что, по крайней мере, на начальных этапах рисует для него взрослый. При этом одновременно с рисунком он должен эмоционально комментировать изображаемое, задавая ему смысл, который может быть понятен и интересен ребенку. Хотя, конечно, поддерживаются любые попытки ребенка присоединиться к этому процессу.

Взрослый проговаривает, изображает и, тем самым, структурирует события из жизни ребенка и значимые для него впечатления. Именно поэтому *сюжетное рисование по своему содержанию является аналогом формирования сюжетной игры и сочетается с ней* (или, в некоторых случаях, о которых речь пойдет ниже, может и заменять ее).

Так же, как в игре, настоящий развернутый сюжет в рисунке формируется постепенно, усложнение и наполнение его идет от отдельных впечатлений к связному «серийному» рассказу - истории и все более развернутому диалогу с ребенком.

Сформулируем некоторые общие требования, которые следует соблюдать при организации процесса совместного рисования с ребенком с аутизмом.

- Содержательные требования:

- Принципиально важным для нас является изображение конкретных предметов, людей, персонажей, знакомых ребенку. Схематичность и неточность рисунка должна быть скомпенсирована какой-то яркой, важной деталью, обеспечивающей узнаваемость изображаемого (например, шапочка, как у ребенка; цвет машины, на которой ездит папа и т.п.). Если ребенок сам пытается мазнуть краской или оставить какой-то след карандашом или фломастером, мы тоже пытаемся придать смысл тому, что получилось, а если это не

вызывает его неудовольствия, то и подрисовать к его рисунку какую-то деталь, благодаря которой создается понятный и интересный ему образ.

- Изображаемое должно быть значимо, привлекательно для ребенка, связано для него с какими-то испытанными приятными впечатлениями (например, новогодняя елка с огоньками; море, в котором он купался летом, именинный торт со свечками; любимые качели во дворе; популярные персонажи телевизионной передачи или мультфильма, которые он предпочитает смотреть и т.д.). Так, совместное рисование может начаться даже с изображения на бумаге телевизионной заставки, появление которой обычно привлекает его внимание и вызывает явное удовольствие.

- Усложнение рисунка идет по пути разворачивания взрослым эмоционального комментария изображаемого с одновременным подрисовыванием дополнительных деталей (их можно добавлять и к старому рисунку). Например, вокруг телевизионной «заставки» мы дорисовываем телевизор, а затем рядом стол, на котором любимое печенье, и сама девочка, которая ест печенье и смотрит телевизор. Конечно, это надо делать постепенно, когда ребенок начинает подходить к рисунку или чаще посматривать на него; взрослому, при этом, следует искать наиболее доступную форму внесения подробностей, например, их ритмическую организацию (Примеры ритмической организации рисунка мы можем найти в лучших иллюстрациях книг для детей раннего возраста, например в книгах художника Ю.Васнецова – изображения волн, звезд на небе, ровного «забора» из елок – леса, овощных грядок, аккуратно расставленных запасов еды на полочках и т.д.).

- Очень важно дозированно добавлять детали, подробности, которые, с одной стороны, помогают сделать изображение более наполненным, точным и содержательным, а с другой - задавать перспективу развития событий, связанных с изображаемым явлением, объектом или персонажем. Это нужно пытаться делать практически сразу, даже когда понятно, что ребенок с трудом может удерживать внимание на одном впечатлении. Например, вечернее темное небо со звездами – в доме зажегся свет, прошел дождь – получилась лужа, проехала машина – полетели брызги и т.д. По сути дела, взрослый не просто рисует, а проигрывает в рисунке какой-то сюжет, привлекая к этому ребенка.

Таким образом, *сюжетное рисование складывается из двух основных компонентов – детализации изображаемых образов (через наполнение их эмоционально значимыми подробностями) и разворачивания событий.* Так постепенно и выстраивается собственно сюжет. В своем наиболее развернутом варианте получившаяся история может выглядеть как серия последовательных рисунков.

- Важно найти в каждом случае оптимальную пропорцию двух указанных выше

основных и, в принципе, альтернативных направлений работы: детализации содержания рисунка (добавление все больше комментируемых деталей в изображаемый образ) и развитию сюжета (на рисунке должно что-то происходить, какое-то событие, которое разворачивается во времени и на пространстве листа). Она может меняться в зависимости от возможностей ребенка – об этом подробнее будет сказано ниже.

- Некоторые «технические» требования, выполнение которых особенно важно при взаимодействии с детьми с наиболее глубокими формами аутизма:

- Рисовать надо достаточно быстро – так, чтобы ребенок, который легко пресыщается и не в состоянии долго удержать внимание на рисунке, успел, даже при мимолетном взгляде на него, схватить целостный образ. Если ребенок отвлекся, отошел в сторону, следует завершить и прокомментировать изображение, рассчитывая на то, что он услышит комментарий, а рисунок попадет в его поле зрения еще раз.

- Важно выбрать наиболее удачное место для расположения листа бумаги или доски (например, если ребенок много времени проводит в движении - в середине комнаты на полу или на стене около любимого места на диване, куда он забирается, или на подоконнике, если он любит смотреть в окно и задерживается дольше именно около него). Подчеркнем еще раз, что нашей целью не является усадить ребенка за стол и превратить рисование в формально обучающее занятие. Но если он чувствует себя комфортно за столом, конечно, мы располагаемся там.

- Заранее должны быть подготовлены краски, емкости с водой, карандаши, фломастеры, несколько кисточек, которые, конечно, не должны все одновременно находиться в поле зрения и досягаемости ребенка (выбор, чем рисовать лучше - тоже зависит от индивидуальных особенностей ребенка). Учитывая, что нужно ловить подходящий момент, мы сможем таким образом обеспечить большую возможность привлечь ребенка к рисованию или наблюдению за тем, что изображает взрослый. С другой стороны, наличие под рукой такого «запаса» предохраняет от необходимости прервать рисование, если ребенок выливает воду или забирает у рисующего фломастер или кисточку.

- Надо стараться сохранить рисунок (даже в тех случаях, когда ребенок не может не замазать изображение или импульсивно порвать бумагу). В подобных ситуациях нужно успеть временно убрать его («чтобы высушить краску», например, или пристроить «на выставку», или кому-нибудь «подарить»).

Это дает возможность прокомментировать то, что нарисовано еще раз: рассказать и показать в присутствии ребенка нарисованную историю в конце или после занятия

кому-то из близких, вспомнить о рисунке на следующем занятии и, возможно, внести в него какое-то дополнение или подпись, а если в нем уже достаточно много подробностей – попробовать продолжить развивать сюжет дальше. Часто мы используем большой лист или, еще лучше, – рулон бумаги, на котором можно последовательно рисовать на нескольких занятиях фрагменты одного сюжета (тем самым разворачивая историю в картинках, имеющую начало, промежуточные события и конец).

При общих правилах и условиях организации взаимодействия взрослого с ребенком с помощью совместного рисунка, можно отметить и особенности и возможности его использования в занятиях с детьми, имеющими разную глубину аутизма, степень выраженности и характер аффективных проблем, возможности речевого развития (подробнее о вариантах развития при аутизме можно прочитать в книге «Аутичный ребенок. Пути помощи» Никольской О.С., Баенской Е.Р., Либлинг М.М., а также в статье Никольской О.С. «Психологическая классификация детского аутизма» в «Альманахе ИКП РАО», № 18, 2014 (Электронный ресурс).

Рассмотрим сначала, как может использоваться этот метод в коррекционной помощи детям с наиболее глубоким аутизмом. Это дети, трудности взаимодействия которых с окружением максимальны: они наиболее невыносимы в контакте, в том числе и зрительном, не пользуются речью; наибольшие трудности связаны с их произвольной организацией.

Основная задача, которую мы должны решать при работе с таким ребенком, используя рисунок, – организовать момент объединенного внимания, удержать его на совместном переживании значимого для него впечатления. Если это впечатление зафиксировано в рисунке, то создается возможность вернуться к нему повторно.

Прежде всего, следует продумать, как правильнее организовать пространство, в котором происходит занятие. Наблюдая за ребенком, можно определить наиболее вероятную траекторию его перемещения, определить самые притягательные для него места (в которые он чаще заходит и дольше там остается). Обычно – это подоконник, диван или кресло, на которых можно скакать. Именно в этих местах возможно с большей вероятностью присоединиться к его аутостимуляции (его основной формы активности), прокомментировать его действия, текущие впечатления (придать им эмоциональный смысл).

Известно, как сложно и, в то же время, как важно создать у такого ребенка стереотип занятия. Момент привлечения его внимания к рисунку может стать одной из опорных точек формирования этого стереотипа. Практика показывает, что регулярное повторение на занятиях рисования приводит к тому, что ребенок начинает чаще

подходить к тому месту, где обычно это происходит, даже если первоначально он не проявил явной заинтересованности рисунком.

При организации внимания ребенка мы опираемся больше на динамичность изображаемого, зная, что переживание движения, созерцания потока зрительных впечатлений для него более привлекательно. Поэтому в этих случаях может использоваться работа с красками, размазывание и растекание которых, с одной стороны, безусловно, тонизирует ребенка, с другой – с большей вероятностью позволяет удержать его в специально организуемом нами зрительном поле. Продуктивным может быть использование как горизонтальной, так и вертикальной плоскости для изображения – большого листа бумаги, прикрепленного на стену.

Вместе с тем, даже самым неформальным линиям и пятнам сразу должен с помощью комментария взрослого придаваться смысл, обеспечивающий узнаваемость для ребенка знакомых ему образов и впечатлений (волны на море; играющие дельфины в воде; разноцветные листья, которыми он любит шуршать, большая лужа и т.п.). Речь идет о преимущественно приятных сенсорных впечатлениях, которые мы актуализируем в аффективной памяти ребенка, усиливая своим эмоциональным сопровождением их положительный знак (по опыту коррекционной работы мы знаем, что даже при самых глубоких формах аутизма дети могут воспринимать фрагменты речевого комментария, эмоционально заражаться от него). Но эти впечатления должны быть узнаваемы и значимы для ребенка, только в этом случае попытки их включения в более широкий контекст формирования представлений о себе и об окружающем могут быть успешны. Поэтому в рисунок следует практически сразу вводить образ самого ребенка (например, как он купается в море, едет со снежной горки, качается на качелях и т.д.)

Мы не можем, учитывая крайне быстрое пресыщение ребенка, перегружать рисунок подробностями, - нужно зафиксировать какую-то важную, характерную для нарисованного образа деталь (и в рисунке и в комментарии), которая будет повторяться из раза в раз.

Часто у рисующего взрослого может создаваться впечатление работы «вхолостую»: ребенок, если и поглядывает, то мимолетно, а чаще просто «дрейфует» рядом, вроде бы и не глядя на рисунок. Не всегда удачным может оказаться и первое подобранное обозначение изображаемому, но стоит пробовать подбирать, не торопясь, ожидая от ребенка отсроченной и, может быть, еле заметной реакции. Признаком того, что комментарий состоялся и ребенок его услышал, является его возвращение к рисунку, усиление вокализаций, большее время или частота зрительной фиксации изображаемого, попытки самостоятельно мазнуть краской, коснуться изображения.

Хорошо привлекать ребенка к рисованию, поддерживая его руку, или даже рисуя его рукой и, одновременно, комментируя. Это тоже надо делать дозированно, постепенно увеличивая по времени процесс совместного рисования. Мы знаем блестящие примеры подобной ежедневной «домашней работы». Так, одна мама прорисовывала со своей дочерью значимые для нее впечатления и события дня, эмоционально комментируя их, и фиксируя свой простой комментарий в изображении. В результате возникла целая серия маленьких историй про девочку (как она качается на качелях, покупает в киоске любимую жвачку и т.д.), которые в результате охватывали практически все события, происходящие с ней в течение дня. Рисунки сопровождалась короткими подписями (тоже рукой ребенка), таким образом, был создан аналог книги, которую можно было достаточно долго и эффективно использовать для перечитывания, рассказа по картинкам. Получилась замечательная наглядная основа для связывания последовательности событий, происходящих с девочкой и в ее ближайшем окружении. По такому же принципу иллюстрировались и комментировались мультфильмы, которые привлекали ребенка.

Рассмотрим возможности использования рисунка во взаимодействии с детьми с аутизмом, которых отличает экстремальная избирательность в контактах с окружающим и наиболее выраженная стереотипность поведения. Они проявляют максимальную чувствительность к отдельным сенсорным впечатлениям, фиксируют свои очень ограниченные предпочтения и крайне негативно реагируют на попытки их изменения. Такой ребенок постоянно стремится к воспроизведению одного и того же действия, переживанию одного и того же сенсорного ощущения. Ситуации изменения привычного стереотипа легко провоцируют у него проявления выраженного дискомфорта, страха, негативизма, агрессии и самоагрессии.

Для таких детей характерна выраженная избирательность по отношению к окружающим объектам, людям, персонажам; особая чуткость к какой-либо детали, значимой для ребенка, требование ее точного воспроизведения. Поэтому, с одной стороны, легче найти объект изображения, который его заинтересует (также мы точнее знаем, что вызывает его негативное отношение – а этого гораздо больше, и, следовательно, можем избегать невольных провокаций страха, дискомфортного состояния, негативизма), с другой – труднее его изобразить так, чтобы он удовлетворил ребенка. Протест может вызвать неточность воспроизведения образа, прежде всего, какой-то его индивидуально значимой для ребенка детали, что следует учитывать в процессе рисования. Можно использовать заготовки для рисунков – ксерокопии иллюстраций любимых книг, семейных фотографий, распечатки фрагментов мультфильмов,

привлекающих его внимание, в которые постепенно добавляются (подрисовываются) дополнительные детали.

Даже при выраженной стереотипности ребенка рисунок взрослого дает наибольшие возможности добавить что-то новое. Это обычно удается легче, чем внести какие-то изменения в его собственные игровые манипуляции, которые поглощают ребенка, или в комментарии книжек и мультфильмов, где он может категорически не допускать малейшего отклонения от точного воспроизведения привычного текста или вообще протестовать против вербального сопровождения взрослого.

Первоочередной задачей работы с таким ребенком является внесение подробностей в изображаемое и, тем самым, - постепенное уменьшение жесткой стереотипности рисунка. Нередко такой ребенок сам пытается однообразно что-то изобразить – круги, штрихи, полосы или какой-то постоянный образ, при этом он не допускает вмешательства в свой рисунок. Но можно рисовать рядом, даже на отдельном листе, отталкиваясь от изображения ребенка.

Пример. Девочка кистью рисует одинаковые полосы, в какой-то момент она начинает пробовать разные краски, и полосы получаются разноцветными. Чередование полос занимает всю ширину листа, ребенок полностью захвачен этим впечатлением. Психолог тоже начинает изображать на своем листе разноцветные полосы, комментируя, какие у девочки красивые колготки (действительно, они были яркие, полосатые), выяснять, какого цвета курточка, в которой она приехала (за ребенка на вопросы отвечала мама, так как девочка сама только редко эхололично повторяла некоторые слова). Постепенно появляется полное изображение девочки, рядом – ее мамы. Ребенок повторяет: «Рита», «мама», начинает оставлять отдельные мазки своей кисточкой на листе, где рисует психолог. Из них получаются воздушные шарики, которые девочка держит в руке, мамина сумка («с угощением»), большая лужа. События начинают развиваться: психолог рассказывает, как девочка с мамой приехали в Москву на занятия, как шел дождь и на дорогах лужи, как мама уговаривала лужу обойти («Ты же без сапожек, не ходи по лужам!»). Девочка несколько раз повторяет: «Не ходи по лужам!», потом впервые произносит не эхололично, а спонтанно: «Грязно», затем: «У мамы туфельки красивые». Психолог сразу рисует красивые туфли и маме и девочке, приговаривая, какие они обе нарядные. Рисунок сохраняется и на протяжении следующих занятий сюжет продолжает усложняться: психолог рисует железную дорогу, поезд и дом, откуда приехала девочка. Мама подсказывает, как выглядит дом, на каком этаже они живут, кто остался дома (бабушка). Бабушка появляется на балконе и машет девочке рукой, желая счастливого пути. В этот раз «путешественники» берут с собой зонтики, а у

девочки на ногах резиновые сапожки и она может пошлепать по лужам (все это комментируется психологом во время рисования). Ребенок с удовольствием повторяет: «Шлеп, шлеп по лужам!», сама подрисовывает брызги. По ходу дела выясняется, что мама не очень любит, когда дочка ходит по лужам, а вот папа всегда разрешает. В следующий раз в сюжете появляется папа, который покупает по дороге пирожки, и папа крепко держит ее за руку на эскалаторе в метро. Девочка произносит: «Эскалатор, пугалась», и психолог уговаривает ее «прыгнуть» с последней ступеньки на пол («ведь папа крепко держит за руку»). Ребенок громко повторяет: «Прыг, и все!», - показывает рукой на рисунке, как она прыгает, потом подпрыгивает несколько раз на месте, проигрывая и переживая еще раз разрешение этой «острой» ситуации. Дома после занятия она самостоятельно начинает рисовать девочку, маму и папу.

Анализируя приведенную выше последовательность шагов по созданию и развитию сюжета рисунка, мы можем выделить следующие характерные этапы, аналогичные этапам формирования сюжета в игре:

- присоединение к аутостимуляции ребенка (повторение рисунка девочки и придание ему смысла – из «полосок» появляется конкретный образ самого ребенка);
- постепенное накопление аффективно значимых для ребенка положительных деталей (мамина сумка, воздушные шарик, лужа). Надо отметить, что на этом этапе девочка достаточно активно участвовала в процессе рисования – она сама подрисовывала штрихи, ждала интерпретации и принимала ее, избирательно повторяя за психологом названия того, что получилось. Это очень важный этап *«коллекционирования» деталей*, так как внесение каждой новой положительной подробности образа позволяет уменьшить жесткость исходных стереотипных установок ребенка; дает возможность формирования более целостного представления об изображаемом персонаже или объекте.
- введение временной развертки событий – собственно, начало сюжета (изображение приобретает динамику, появляется связь событий, начало и конец изображаемой истории – пока, конечно, очень короткой);
- выход ребенка на переживание «острого» впечатления (сначала предельно свернутое).

Итак, переход к этапу, когда ребенок решается назвать или изобразить объект страха, возможен лишь после длительной и тщательной работы по накоплению положительных, тонизирующих деталей и их воспроизведения ребенком (обычно на фоне особого эмоционального подъема он начинает повторять их эхололично вслед за взрослым). «Заражение» ребенка переживанием приятных впечатлений и достижение усиленного ощущения комфорта, уюта бытовых подробностей на изобразительном

пространстве аналогично созданию ситуации «острой безопасности» в игровых занятиях (об этом подробнее можно прочитать в книге «Аутичный ребенок: пути помощи» , в статье Либлинг М.М. «Игра в коррекции детского аутизма» в «Альманахе ИКП РАО», № 20, 2014 (Электронный ресурс).

Кроме накопления положительных деталей в рисунке, как мы видим, важным условием выхода ребенка на переживание пугающего впечатления является *внесение динамики в изображаемое*. Ребенок должен получить опыт дозированного переживания острого ощущения, - сначала, конечно, приятного. Даже при такой достаточно быстрой положительной динамике, которую мы наблюдали в приведенном выше примере, обозначение ребенком реально пугающего впечатления стало возможным лишь после переживания дозированно острых, но приятных впечатлений («пошлепать по лужам»).

Конечно, не всегда ребенок так легко включается в процесс совместного рисования, не таким быстрым может быть последовательное движение по перечисленным этапам. Это зависит от степени выраженности его дискомфорта, фиксации на негативных переживаниях, что проявляется в трудностях введения новых аффективных деталей, в негативизме, в агрессивных тенденциях. Чаще приходится достаточно долго прорабатывать первый этап, так как новые подробности предлагаются взрослым ограничено, и принимаются ребенком постепенно, становясь обязательной частью привычного стереотипа.

Прием ритмичного внесения деталей в значительной мере облегчает этот процесс, особенно если это узнаваемый ребенком ритм, задаваемый знакомым ему и подходящим по смыслу к изображению стихотворением, песней, повтором из сказки.

Пример. Предпочитаемый персонаж ребенка – мышка. Взрослый рисует норку, в которой она живет, постепенно добавляя детали: вот кровать, на которой должны быть и подушка, и простынка, и одеяло (вспомним ритм стихотворения С. Маршака про «Усатого – Полосатого»: «Вот тебе под спинку мягкую перинку... одеяльце на пуху и платочек наверху»); вот полочка, на которой хранятся запасы на зиму - баночки с крупой, сахаром, вареньем – ряд, который ритмически дополняется до завершения и пр.).

Характерно, что как только у ребенка появляется выносливость к принятию ряда деталей (а не жесткая фиксация на одной из них), он начинает менее остро воспринимать и прощать взрослому неточности изображения. Главным для него становится уже не столько абсолютное соответствие «оригиналу» по определенному значимому признаку, сколько узнавание образа в целом, его осмысление в контексте изображаемой ситуации. Следовательно, подготавливается основа для возможности принять и некоторые неизбежные изменения, связанные с пусть пока очень коротким, но развитием событий.

Озвученное и изображенное ребенком негативное впечатление должно быть сразу же проработано. Продуктивно для этого использовать прием, который в нашей практике получил название «свернутая психодрама».

Пример. Девочка рисует своих любимых персонажей – лошадок. Постепенно с помощью психолога рисунок «обрастает» деталями: появляется зеленая травка, стог сена, запасы хрустящих яблок и морковки и т.д. Благодаря комментариям и добавлениям в рисунок, образ становится динамичным – лошадь купается в реке и смешно фыркает; быстро скачет; бьет копытом, выпрашивая угощение и т.п. В какой-то момент (на фоне явного эмоционального подъема) ребенок начинает густо замазывать темной краской стог сена, напряженно шептать: «Волк, волк», - пятно начинает разрастаться и приобретать контуры какого-то лохматого зверя. Девочка не может дорисовать, усиливаются ее двигательные стереотипии: она подпрыгивает и трясет руками. Психолог начинает моментально «прогонять» волка (стирать тряпкой, так как рисунок был на доске на стене), восклицая: «Уходи, волк!». Ребенок присоединяется, кричит: «Уходи!», стучит кисточкой по пятну, затем тоже хватает тряпку. Когда общими усилиями изображение уничтожено, девочка тихо произносит: «Светло...»

Такой благополучный финал не означает, что ребенок полностью справился с конкретным страхом, но свидетельствует о том, что появилась возможность включить его в разделенное со взрослым переживание и оказать помощь в его уменьшении, смягчении.

Объект страха может являться и предметом особого стереотипного пристрастия ребенка, которое выглядит как «непонятное влечение» к неприятному, страшному. Такой ребенок выглядит сверхзахваченным своими избирательными стойкими интересами, о которых он может постоянно возбужденно, экзальтированно говорить и не редко отображать в своих рисунках. Преимущественно содержание этих интересов и фантазий связано с пугающими, асоциальными впечатлениями.

Например, мальчик панически боится телевизионных сюжетов, в которых присутствуют вооруженные люди, не выходит на детскую площадку, когда там компания детей (подозревая, что они будут стрелять из игрушечных пистолетов), не может взять в руки даже водяной пистолетик. При этом он постоянно изображает пиратов, судна с черными флагами, пиратское оружие, Бармалея, тщательно вырисовывая и проговаривая их пугающую атрибутику.

В психологической помощи таким детям использование сюжетного рисования эффективно и для развития эмоционального взаимодействия с ребенком и для преодоления его характерных аффективных трудностей и имеет свои особенности. Здесь

выступающая на первый план проблема – интенсивность влечения ребенка, его фиксация на сильно заряженном негативном впечатлении. Уменьшение напряжения, связанного с влечением, так же, как и выраженных агрессивных тенденций, возможно путем выстраивания вокруг этого влечения нового сюжета, наполненного положительными подробностями. Поэтому основной задачей для нас также становится *накопление позитивных деталей*. Но, в отличие от описанных выше вариантов работы, их следует вводить интенсивно, чтобы приостановить быстрое негативное (обычно агрессивное) разрешение пугающей или неприятной ситуации.

С одной стороны, это позволяет приостановить задаваемую ребенком агрессивную направленность сюжета, а с другой, - обеспечивает большую возможность для положительного эмоционального заражения от комментария взрослого, без которого невозможно позитивное разрешение ситуации.

Интенсивное введение новых положительных и значимых для ребенка подробностей лежит в основе метода работы, названного нами «отвлекающей психодрамой», применение которого продуктивно и в рисовании, и в игровых занятиях с такими детьми. Опишем его подробнее.

Взрослый соглашается с присутствием в сюжете рисунка (игры) страшного или неприятного персонажа или опасной ситуации, но временно отодвигает их рассмотрение, предлагая ребенку ряд специально вводимых эмоциональных деталей, подробностей сюжета, которые должны «уточнить» его содержание.

Пример. Мальчик погружен в свои фантазии о страшных собаках – Диках, о тех расправах, которые они могут учинить, о глубоких пещерах, где они живут и «творят всем зло». По просьбе психолога он соглашается все детали этой фантазии изобразить на бумаге: рисует схематично и разорвано, фиксируя, главным образом, отрицательно окрашенные аффективные детали: «черная спина», «страшные зубы», «черное отверстие» (обозначающее подземелье) и запутанные ходы подземных лабиринтов. Психолог, советуясь с ребенком, начинает добавлять ряд своих деталей в рисунок – вначале самых нейтральных: «Раз у нас собака, давай нарисуем ей хвост. Какой он – большой и пушистый или совсем маленький?» и т.п. Затем добавляются детали, все более и более положительно окрашенные, вносящие в изображаемую ситуацию ощущение уюта, актуализирующие приятные впечатления из опыта самого ребенка. Так, в пещере горит фонарик, а сами собаки спят на мягких подстилках, укрывшись разноцветными одеялами; в «дремучем лесу с опасными зверями», окружающим пещеру, встречаются и прекрасные поляны или, неожиданно, – огромная спелая земляника. Эти позитивные детали,

наполняющие рисунок, помогают, прежде всего, отвлечь ребенка от агрессивной направленности его сюжета, а в итоге и преодолеть ее.

Часто этот кульминационный момент бывает особенно заметен при эмоциональном «заражении» ребенка какой-то наиболее яркой положительной деталью той ситуации или образа, которые непосредственно не связаны с основной линией сюжета, и в корне меняют его устрашающий смысл. Так, в рассматриваемом примере притягательным зрительным образом подобного рода оказалась огромная красная ягода, которая действительно возникла на рисунке как большое яркое пятно, притягивающее внимание ребенка. Азартный поиск ягод, которые «прятались» в неожиданных местах на пространстве рисунка, привел к тому, что «злодеи» стали хвастаться, кто больше нашел, угощаться сами и угощать всех вокруг, забыв временно про свои «злодейские дела».

Конечно, подобное разовое разрешение пугающей ситуации не может полностью устранить страх, лежащий в основе такого пристрастия. Но ребенок получает способ уменьшить его интенсивность и, вместе с тем, «заразиться» и увлечься другими подробностями сюжета, включиться в смысловой контекст, вводимый взрослым.

Таким образом, здесь тоже прослеживается определенная последовательность вовлечения ребенка в совместное переживание и выстраивание сюжета. Первый этап состоит в принятии агрессивного фрагмента сюжета, на котором фиксирован ребенок. Здесь взрослому следует соблюдать особую осторожность, и занимать максимально нейтральную позицию слушателя, не подкрепляя напряженность увлечения ребенка.

Второй этап – интенсивное накопление сначала нейтральных, а затем все более положительно окрашенных ярких деталей. Они вводятся как комментарии, «уточняющие» подробности образа или ситуации, переживанием которых захвачен ребенок. Задачи, которые стоят перед взрослым: уменьшить напряженность этого переживания и оттянуть быструю агрессивную развязку, на которой настаивает ребенок. Вместе с тем, при нарастании интенсивности положительных деталей, при их узнаваемости ребенком (использовать надо конкретные подробности его индивидуального опыта: ежедневных привычек, предпочитаемых бытовых удовольствий или необычных ярких впечатлений), появляется большая вероятность «заражения» эмоциональным комментарием взрослого, и изменения в соответствии с этим смысловых акцентов изображаемой истории.

Интенсивность заражения переживанием насыщенных, но обязательно позитивных деталей, которую обеспечивает взрослый, позволяет изменить ход сюжета, в оптимальном случае – добиться его положительной развязки. Это и является содержанием последнего этапа работы. Подчеркнем еще раз, что таким образом мы не «изживаем» конкретный страх, но позволяем ребенку отвлечься от него, получить хотя бы небольшой, но

важнейший опыт переживания вместе со взрослым общих положительных впечатлений, начальный опыт диалога.

Надо сказать, что такая работа помогает ребенку осваивать смысл происходящих жизненных событий и содержание читаемых книг. Известно, что при возможных избирательно высоких интеллектуальных способностях, такие дети обычно оказываются несостоятельными в понимании отношений, переживаний героев. Они выхватывают из текста или бытовой истории какой-то яркий фрагмент, негативную деталь, фиксируются на ней, и не могут получить целостного впечатления от реального происшествия или литературного сюжета. При отсутствии специальной работы эти проблемы остаются актуальными и в старшем возрасте.

Рассмотрим теперь возможности использования рисования в занятиях с детьми, которые имеют наименее глубокие проявления аутизма, и среди трудностей которых наиболее характерными являются ранимость, тревожность, осторожность, консерватизм, пассивность в контактах с окружающими, невыносимость в них (либо быстрое перевозбуждение, либо истощение). Для организации внимания и активности такого ребенка требуются постоянная поддержка, эмоциональное тонизирование со стороны близкого взрослого, но вместе тем, он легче эмоционально заражается, быстрее осваивает естественные формы подражания.

При работе с такими детьми развитие сюжетного рисования проходит те же этапы, что и формирование совместной игры, и может наиболее органичным образом включаться в игровое занятие.

Осуществление задачи тщательной проработки эмоциональных подробностей индивидуального опыта ребенка, позволяющей акцентировать и осмыслить позитивные впечатления обыденной жизни здесь можно начинать практически сразу, так как установление контакта и эмоциональное заражение от комментария взрослого в этом случае происходит значительно легче и быстрее. Более характерной проблемой является быстрое перевозбуждение ребенка от интенсивного эмоционального контакта. Возможность минимизировать эту проблему и постепенно увеличивать выносимость ребенка в эмоциональном взаимодействии дает использование метода совместного рисования.

Когда мы говорим о событии, на переживание которого мы выводим ребенка, мы подразумеваем не только особо яркие, необычные впечатления. Важнейшей задачей является превращение повторяемых эпизодов жизни в события (поездка к бабушке, прогулка на детской площадке, жизнь на даче и т.д.). Это становится возможным при

осмысливании совместно с ребенком привычных стереотипов его жизни, раскрашивании их эмоциональными акцентами, обозначая их особенно приятные моменты («какой вкусный», «уютный», «веселый», «красивый», «любимый», «заботливый», «как обрадовались» и т.д.).

Здесь уже не так сложно расширять стереотипную основу рисунка, которая возникает тоже на основе каких-то избирательных интересов ребенка (например, сюжет может строиться вокруг предметов бытовой техники, особенно интересующих ребенка - электрический чайник, соковыжималка, стиральная машина). Положительные детали могут вноситься активнее, их комментирование может быть более свободным, допускается больше вариаций, ребенок легче их подхватывает, повторяет. Вместе с тем не стоит торопиться, надо дать возможность ребенку отреагировать – часто бывает осроченная реакция, стоит прокомментировать, добавляя детали, еще раз вместе с ним.

Пример. Ребенок часто стереотипно говорит о том, как в чайнике вода «кипит, булькает», и рисунок взрослого начинается с изображения чайника на столе. Далее появляются чашки, в которые этот чай будет наливаться, вкусный пирог, за столом рассаживаются все члены семьи (прежде всего, психолог рисует самого мальчика), начинается игра в угощение – ребенок внимательно следит за изображаемым, сам начинает комментировать («это я сижу», «а там папа», «пирог как у мамы»), «кладет» сахар в свою чашку, «пробует» с удовольствием пирог, соглашается нарисовать соковыжималку и угощает всех любимым соком и т.д.

Не рисующему еще самостоятельно ребенку можно помочь изобразить какую-то важную для него деталь (нарисовать его рукой или попросить, например: «Нарисуй, пожалуйста кнопку «Пуск» на стиральной машине, ты же лучше знаешь, какая она...А теперь – включай!»). Можно подписывать рукой ребенка изображения или, если он пишет уже сам - дать ему подписать и отдельные изображения, и номер нарисованного автобуса или дома (если он любит цифры), и какую-то яркую реплику героя.

Постепенно в рисунок, и, соответственно, в сюжет, должны вноситься дозированные острые впечатления (например, при изображении поездки на поезде - пошел и застучал по крыше сильный дождь, засверкала молния; поезд въехал в туннель и «выскочил» и т.д.). Это должен делать взрослый, рассчитывая на то, что под прикрытием эмоционального заражения ребенок может принять некоторую остроту впечатлений и получить от этого удовольствие, разделив его со взрослым.

Для ребенка с данным вариантом аутистического развития этот этап работы является особенно важным. Внесение в изображаемую и обсуждаемую историю элементов дозированной остроты - азарта, неожиданности - и их совместное со взрослым

переживание провоцируют появление собственной активности ребенка, в том числе и речевой. Рисование «героических историй» со счастливым финалом с участием ребенка или персонажа, который ему интересен, позволяет не застревать на отдельных острых впечатлениях, а проживать их в контексте сюжета. Можно содержание этих историй дополнительно фиксировать и в коротких подписях под картинками (получается что-то вроде комиксов или историй про жизнь ребенка). Очень часто именно такие самодельные книжки ребенок начинает читать самостоятельно (и, главное, осмысленно). Сюжет становится более сложным, наполненным, включает в себя интригу, элементы приключений. На данном этапе работы увеличивается эмоциональная выносливость и активность ребенка. Это может переноситься и в реальную игру, где он уже может «физически» проигрывать острые впечатления, справляться с препятствиями, возникающими по ходу сюжета, быть «спасателем», «защитником», «героем».

Без этой специальной работы невозможно формировать и поддерживать исследовательский интерес ребенка к новому (уменьшить его выраженный консерватизм и осторожность), учить его преодолевать препятствия, развивать уровень притязаний, повышать самооценку.

Выше мы говорили о прорисовывании под комментарий взрослого текущих событий или прошлых ярких впечатлений. Однако, опыт совместного рисования и создания в этом процессе историй про ребенка позволяет использовать такой прием и для планирования предстоящих событий. Мы знаем, что даже систематическое проговаривание будущих дел помогает уменьшить жесткость привычного бытового стереотипа, ригидность привычек детей с аутизмом. Тем более – наглядное изображение предстоящих событий, их последовательности, сопровождаемое убедительным эмоциональным комментарием.

Таким образом, с помощью постепенно усложняющегося совместного рисунка, так же, как и в процессе совместной сюжетной игры, становится возможным развитие большей выносливости ребенка в контакте, большей активности и гибкости во взаимодействии с окружением, более глубокого понимания происходящих с ним и вокруг него событий, переживаний и отношений изображаемых персонажей, заметно возрастают возможности диалога.