

Н. В. МандельМуниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 3 “Радуга детства”»
(Новосибирск, Россия)**МОДЕЛЬ «СМЫСЛОВОГО ПОЛЯ» В ЛОГИКЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ
С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Принята к публикации 01.12.2018

Рассматривается одна из возможных онтологических схем организации коррекционного процесса с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС) в рамках эмоционально-смыслового подхода. Предлагается система связанных понятий и действий, как практический алгоритм осмысления и использования эмоционально-смыслового подхода. Рассматриваемая интерпретация является рабочей моделью, которая складывалась и апробировалась автором на протяжении многих лет практической коррекционной работы.

Ключевые слова: эмоционально-смысловой подход, коррекция РАС, коммуникативный процесс, совместное переживание, игровая деятельность.

DOI: 10.32324/2412-8945-2018-3-38-42

Многообразие и сложность развития при аутизме обусловлены первазивным характером нарушения. Об этом писали отечественные детские психиатры начиная с Г. Е. Сухаревой, которая в своих лекциях по психиатрии детского возраста подробно останавливается на рассмотрении «эволюционно-биологической» концепции развития психиатрической патологии [13, с. 24—25]. Исходя из этой концепции вопрос о приспособлении (адаптации) остается актуальным и для симптоматики аутистического развития. Адаптация, как приспособление, проявляется сразу после рождения. Как отмечает С. Л. Рубинштейн, адаптация становится процессом приспособления к среде через изменение чувствительности к раздражителям — ее понижение или повышение [12, с. 215—216]. Чувствительность новорожденного ограничивается наиболее значимыми воздействиями раздражителей. В первые недели жизни его активность определяют физиологические потребности в еде, тепле и комфорте. Только по мере роста и развития происходит постепенная дифференциация чувственного восприятия ребенка. Развитие включает усложнение чувствительности по мере приобретения социального опыта. Процессы саморегуляции — торможение и возбуждение — эволюционно становятся физиологическими механизмами адаптации и защиты от интенсивного воздействия среды [13, с. 136—137].

Психическое развитие ребенка в социуме в норме сопровождается постепенным усложнением общения с близким взрослым, который по-

может справиться с возникающей непереносимостью текущей ситуации, с отсрочкой удовлетворения желания, с чрезмерным возбуждением. Постепенно по мере развития ребенок учится самостоятельно справляться со своим возбуждением. Его социальные контакты становятся разнообразнее и сложнее. Таким образом, саморегуляция выступает необходимым условием усложнения контакта человека с окружающей средой (физической, биологической и социальной). Усложнение контакта включает дифференциацию восприятия происходящего в контексте, осмысление своих желаний и желаний других людей, учет возможностей и ресурсов в достижении желаемого, переосмысление прошлого опыта и текущей ситуации, прогнозирование развития событий в будущем. При аутистическом развитии нарушается не только сам контакт со средой, но и развитие саморегуляции. Таким образом, появление вторичных признаков аутизма (аутистическая стимуляция, стереотипия, низкая выносливость от контакта с людьми) становится естественным следствием первичного нарушения механизма активного приспособления к окружающей среде [14, с. 10—12].

Адаптация ребенка к социуму по аутистическому типу искажена. Она включает, как отмечает О. С. Никольская, множественную дефицитарность — и сложности регулирования активности при контакте со средой, и сенсорный дискомфорт, и проблемы с едой, и нарушение чувства самосохранения, и искаженное восприятие, и трудности произвольного действия и др. [10]. Коррекционная работа специалистов совместно с родителями направлена прежде всего на развитие устойчивости ребенка к контактам с людьми

и окружающим миром. Детский психиатр, доктор медицинских наук В. М. Башина в своих трудах делает акцент на необходимости многолетнего коррекционного сопровождения детей с аутизмом. Только при условии ежедневных коррекционных занятий может быть достигнута социальная реабилитация. При этом коррекционная работа должна быть направлена не только на ребенка с аутизмом, но и на членов семьи. Необходимо снижать тревожность родителей и привлекать их к повседневной работе с ребенком после предварительной подготовки [4, с. 91]. До сих пор тема дифференциальной диагностики детского аутизма и детально разработанной и воспроизводимой коррекционной технологии остается открытой. Существует несколько основных «линий коррекции», среди которых мы отдельно выделяем отечественный эмоционально-смысловой подход, который продолжает усложняться и описываться учеными в Институте коррекционной педагогики РАО [9; 1].

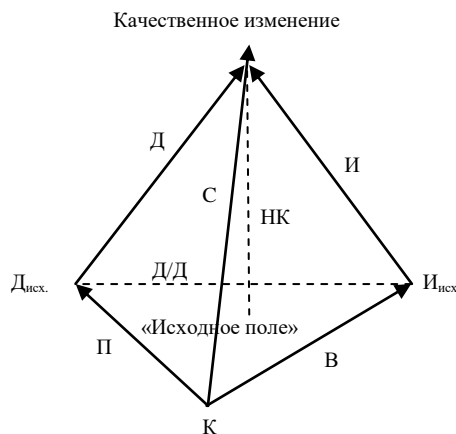
Наши размышления о логике выстраивания коррекционной работы с детьми с РАС базируются на культурно-историческом подходе Л. С. Выготского и эмоционально-смысловом подходе О. С. Никольской. Поиски воспроизводимого алгоритма внутри сложного и уникального процесса развития ребенка с РАС неизбежно упрощают теоретические подходы. Однако создание воспроизводимого алгоритма коррекционной работы с аутичными детьми понимается нами как актуальная потребность педагогов и родителей. Направленное наблюдение и постоянный анализ видеозаписей коррекционных игровых занятий позволили нам осмыслить «исходное поле», включающее субъектов в процессе их спонтанно-системного взаимодействия в рамках эмоционально-смысловых отношений. Спонтанно-системное взаимодействие мы понимаем как вовлечение взрослым аутичного ребенка в совместное проживание приятных впечатлений (разделенное переживание) с осмыслением происходящего через его именование при опоре на естественную активность ребенка.

Естественная активность аутичного ребенка проявляется в собственных движениях и действи-

ях. Например, ребенок в спонтанной аутостимуляционной активности кружится. Специалист для привлечения ребенка в совместное действие использует направляющий комментарий: «Поймаю-поймаю, ой, не поймала!». Эмоциональность слов и игровых действий взрослого направляют движение аутичного ребенка от аутостимуляционного кружения к совместному игровому эпизоду. Мальчик смотрит в лицо, уклоняется от «ловящих рук», приближается к педагогу и дает себя поймать. Это пример появления разделенного переживания [3].

Осмысление фактов и данных в процессе коррекционной работы позволило выделить ряд существенных в нашей интерпретации опорных понятий, которые облегчают передачу логики коррекционной работы родителям детей с РАС и педагогам. Общий дифференциальный признак, взятый нами в процессе анализа за основу, — *усложнение*. Под усложнением мы понимаем новое качество (новые признаки), которое возникает в процессе коррекционной работы и опирается на привносимые взрослым новые смыслы. Очевидно, что данный признак требует дополнительных логических и эмпирических оснований, поиск которых мы продолжаем. Понятие «смыслового поля» встречается у А. Р. Лурия [8, с. 39—41], однако мы используем это понятие не в контексте семантического анализа языка, а в рамках коррекционной работы с детьми с РАС. Вслед за размышлениями Г. С. Щура о «поле» [16, с. 94—104] нами сделана попытка нового взгляда на содержание и цели коррекционной работы с детьми с аутизмом.

Мы опираемся в нашей логике на наблюдаемую спонтанную активность ребенка — его движения/действия (Д/Д), которые совершаются в пространстве (ситуация и обстановка) и имеют протяженность во времени (оси П и В). Отправной точкой коррекционной работы является повторяющийся характер поведения ребенка — назовем это условно аутистической константой (точка К). Данные параметры задают «исходное поле», которое по ходу коррекционной работы наполняется смысловым содержанием (рисунок).



Модель «смыслового поля»

Появление у нас понятия «исходное поле» связано с описанием исследований физической активности советским психофизиологом Н. А. Бернштейном. Он ввел понятие пространственного поля, которое определялось им как точное восприятие пространства с помощью всех органов чувств с опорой на прежний опыт. Он писал о свойствах пространственного поля: протяженности, однородности и несдвигаемости. Однородность и несдвигаемость пространственного поля связывается Н. А. Бернштейном со слаженной работой органов чувств и всех систем человека. Это обеспечивает целостность и слитность восприятия вопреки «чувственным иллюзиям» [5, с. 160—161]. У ребенка с аутизмом, как было отмечено выше, восприятие искажено, активность недостаточна. Чувственная сфера ребенка вместо обеспечения целостного восприятия «фрагментирует» внешний мир [10]. Так, например, мальчик М., 9 лет, рисуя портрет человека, не может нарисовать шею. Он ощупывает свою шею и говорит: «Не знаю, как рисовать». Таким образом, в нашем случае «исходное поле» является полем коррекционной работы.

Важной характеристикой «исходного поля» является наблюдаемая интенсивность движения/действия ребенка (точка $I_{исх.}$ — исходная интенсивность). Под интенсивностью мы понимаем силу и скорость совершаемого движения/действия. Интенсивность в норме соответствует контексту и задаче. При аутистическом развитии ребенка интенсивность спонтанного движения/действия в «исходном поле» может быть чрезмерной или недостаточной. В процессе коррекционной работы специалист подключает целенаправленно использует свою интенсивность (вектор И), модулируя громкость, скорость, ритмичность своей речи и движений/действий). При высокой интенсивности у ребенка с РАС важно снижать, замедлять, ритмизировать свои движения, действия и речь, и наоборот.

Приведем пример. Мальчик Б., 6 лет, посещает группу детского сада несколько месяцев. До выхода в группу на полный день с ним и его родителями проводилась коррекционная работа в течение двух лет. Мальчик Б. посещал индивидуальные занятия со специалистом, в которых активное участие принимала мама ребенка. Постепенно происходило усложнение общения и взаимодействия. Ребенок научился отказываться, просить, спокойно ждать. Через промежуточный этап игровых занятий в малой группе совместно с другим ребенком, в котором активно участвовали мамы детей, мальчик Б. стал посещать группу полного дня. Время пребывания наращивалось постепенно по мере привыкания ребенка к режимным моментам. Критерием нахождения в группе выступали комфортность состояния ребенка, устойчивость к изменениям и его возможность переключиться со своего движения/действия на действие в группе детей. Мальчику Б. трудно завершать свои действия, но педагогами создаются специальные условия для

организации проживания успешного социального опыта. В одной из таких ситуаций ребенок игнорировал предложение педагога убрать игрушки, чтобы идти мыть руки перед обедом. Б. активно отказывался, крича и прыгая. Интенсивность движений ребенка становилась опасной, могло появиться самоповреждение. Специалист вмешался в ситуацию и организовал совместное складывание игрушек, используя интенсивность ребенка в положительном направлении. Ритмично и односложно взрослый брал деталь конструктора и подавал ребенку: «На!». Б. брал деталь и с силой стучал ею по ящику с игрушками. Со словами «еще!», «держи!», «туда!» специалист перенаправлял движение ребенка. Был введен счет и передача ребенку 2, 3, 4 деталей одновременно: «На, две!» — ребенок брал и с силой бросал в ящик. «Теперь три!» — следовал бросок и большой грохот от падающих деталей. После завершения совместного действия специалист похвалила мальчика: «Молодец! Все убрал!» Ребенок встал и спокойно отправился мыть руки. Возможность большей дифференциации наблюдаемого движения/действия в процессе взаимодействия позволяет снизить или повысить интенсивность ребенка.

Смысл — ключевое понятие модели «смыслового поля» (вектор С): он задает качественное изменение, соединяя текущий опыт ребенка с будущими возможностями. Смысл привносится посредством эмоционального комментария совершаемых ребенком движений/действий, что позволяет организовать взаимодействие с ним и выстроить личностные отношения. Вектор С обозначает смысловую интерпретацию спонтанной активности ребенка с РАС и является ведущей к будущим изменениям и развитию. Смысл относится исключительно к человеческой деятельности, в том числе он определяет ее мотив. Усложнение и развитие человека происходит в социальной среде через усвоение деятельности и смыслов. Осмысление — это процесс мышления, процесс появления суждений о наблюдаемом и придание наблюдаемому значений [15, с. 163].

Приведем пример подобного коррекционного использования наблюдаемого движения/действия аутичного ребенка. Мальчик М., 5 лет, бросает предметы (мелкие игрушки, книжки) за мебель. Подобные действия ребенок совершает не только в кабинете специалиста, но ежедневно и многократно дома. Наблюдаемое действие специалист сопровождает эмоциональным комментарием, вводя с помощью громкости, интенсивности, экспрессии и содержания не только смысл происходящего действия, но и эмоциональное тонизирование (или при необходимости снизить интенсивность действий — уменьшение громкости, замедление речи и снижение эмоциональности). Именование действия начиналось со слова «бах» на падение бросаемого предмета, затем вводилась дифференциация высоты бросков — «высоко!». После привыкания ребенка слова стали сопровождаться указательным жестом и вве-

денными словами («бах», «высоко»). Несколько занятий бросание ребенком мелких предметов за шкаф сопровождалось усложняющимся эмоционально-смысловым комментарием, который стал задавать направление бросания до начала совершения ребенком действия: «Туда!». Стал складываться стереотип совместного действия [2]. Далее эмоционально-смысловой комментарий был дополнен совместным бросанием мелких пластмассовых кубиков: ребенок за шкаф, специалист в корзину. Усложнение стереотипа сопровождалось не только словами, но и естественно введенной очередностью, которая именовалась специалистом через определение направления: ребенку — туда, взрослому — сюда; ребенку — за шкаф, взрослому — в корзинку. Через месяц ежедневных занятий мальчик стал самостоятельно бросать кубики в корзинку, соблюдать очередность бросков, убирать кубики после занятия в шкаф.

Коррекционная работа начинается с наблюдения за аутистической константой ребенка в «исходном поле». Создание эмоционально-смыслового контекста коррекционной работы с детьми с РАС через направляющий комментарий позволяет не только фиксировать текущий реальный опыт ребенка в его спонтанных движениях/действиях, но сразу вносить социально смысловые значения. Смысловые интерпретации задают направление от текущей «аутистической активности» к совместным действиям и совместным переживаниям, поэтому направляющий комментарий является стержневой осью модели «смыслового поля» (ось НК). Под *направляющим комментарием* мы понимаем особый вид эмоционально-смыслового комментария [7, с. 24—28], соединяющего осмысление специалистом наблюдаемого движения/действия или состояния ребенка с его будущим поведением, состоянием по схеме: «Сейчас и здесь это так, а потом и там будет по-другому». Направление задается не только в пространственно-временной системе координат [6, с. 178—180], но и параметрами интенсивность-дифференциация (векторы И, Д).

Ребенок в спонтанной активности проявляет ограниченность восприятия. Он фиксирует разрозненные детали впечатлений. Условно назовем чувственное восприятие мира ребенком с РАС исходной дифференциацией ($D_{исх.}$). Дифференциация специалиста (вектор Д) проявляется в направляющем комментарии через обозначение деталей совершаемого ребенком с РАС движения/действия. Сначала детали вводятся по крайним точкам интенсивности движения/действия и (или) его качеству. Например, ребенок интенсивно стучит по стене предметом. В направляющем комментарии специалист именуется интенсивность действия ребенка — «громко!». В паузах взрослый стучит рядом с меньшей интенсивностью, именуя ее — «потихоньку».

Следующий пример поясняет детализацию качества движения/действия. Мальчик Р., 4 года. Спонтанные движения (действия) ребенка носят

однообразный характер и совершаются с высокой интенсивностью. Р. стучит твердым предметом (пластмассовая бутылка, книжка или журнал) по своим бедрам и животу, одновременно громко вскрикивая («э-э-э»). Тело ребенка при движениях напряжено, взгляд направлен в стену. Специалист находится в пространстве совершаемых ребенком движений. Во время коротких пауз между ауто-стимуляционными действиями Р. взрослый с меньшей интенсивностью (скорость и сила действия, громкость речи) стучит рукой по поверхности пола (стены) с комментарием — «тук-тук». Через продолжительное время (около 2 месяцев) мальчик начал обращать внимание на движения специалиста, потом непродолжительно смотреть в лицо. Взрослый ввел дифференциацию по качеству движения — «тук-тук», «хлоп-хлоп». Постепенно складывался новый стереотип совместного переживания. Р. стал инициировать игру «хлоп-хлоп» — подходит к специалисту, смотрит в глаза и протягивает руки. Эффективность направляющего комментария определяется изменением интенсивности и качества (дифференциация) движения, действия, состояния ребенка в текущей ситуации «здесь и сейчас» и пролонгированным развитием социального поведения в будущем.

Конструирование процесса освоения ребенком с РАС культурно-исторического опыта через язык, нормы, обычаи и т. д. происходит в процессе длительного коррекционного взаимодействия. Мы выстраиваем это взаимодействие, опираясь на спонтанные движения/действия ребенка с РАС, возникающие в пространстве ситуации-обстановки. Под ситуацией мы понимаем пространство спонтанного движения/действия и объекты, которые используются ребенком «здесь и сейчас». Обстановка — это пространство и объекты, находящиеся вне ситуации и привлекающие внимание ребенка с РАС. Совершаемое ребенком движение/действие включается в процесс передачи смыслового сообщения, которое является специальной задачей коррекционной работы. Само коррекционное взаимодействие опирается на создание эпизодов позитивного совместного переживания, которые повторяются и усложняются во времени. Смысл вводится направляющим комментарием взрослого. Разделяя позитивное переживание со взрослым, накапливая эпизоды совместных переживаний, ребенок с РАС приобретает опыт продуктивной деятельности [11, с. 62]. Он постепенно приходит сначала к адекватным способам реагирования в ситуации совместного переживания, а позднее к уравновешенности со средой. Уравновешенность ребенка в среде понимается нами как адекватный отклик на коммуникативную инициативу взрослого при появлении изменений. Длительная коррекционная работа в логике эмоционально-смыслового подхода, которая представлена нами моделью «смыслового поля», позволяет ребенку с РАС усваивать смысловые последовательности, накапливать опыт совместных переживаний, усложнять свое поведение через развертывание игровых эпизодов.

Список литературы

1. *Альманах* Института коррекционной педагогики [Электронный ресурс]. 2018. № 34. Вып. 3. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/>
2. *Аришатская О. С., Никольская О. С.* Начальный период психологической помощи ребенку с аутизмом. От стереотипной ауто стимуляции к совместной игре [Электронный ресурс] // *Альманах* Института коррекционной педагогики. 2016. № 26. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-26/nachalnyj-period-psixologicheskoy-pomoshhi-rebenku-s-autizmom.-soobshhenie-1.-ot-stereotipnoj-autostimulyaczii-k-sovmestnoj-igre>
3. *Баенская Е. Р.* Разделенное переживание — путь терапии детского аутизма [Электронный ресурс] // *Альманах* Института коррекционной педагогики. 2014. № 20. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-20/razdelennoe-perezhivanie-put-terapii-detskogo>
4. *Башина В. М.* Общие нарушения психического развития. Атипичные аутистические расстройства // *Детский аутизм: исследования и практика* / под общ. ред. В. Н. Касаткина, 2008. С. 75—93.
5. *Бернштейн Н. А.* О ловкости и ее развитии. М. : Физкультура и спорт, 1991. 288 с.
6. *Веккер Л. М.* Психика и реальность. Единая теория психических процессов. М. : Смысл, 1998. 670 с.
7. *Либлинг М. М., Баенская Е. Р.* Значение эмоционально-смыслового комментария в коррекционной работе с детьми с аутизмом // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития* 2016. № 1. С. 24—28.
8. *Лурия, А. Р.* Язык и сознание. — М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1979. 320 с.
9. *Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М.* Аутичный ребенок: пути помощи. М. : Теревинф, 1997. 341 с.
10. *Никольская О. С., Веденина М. Ю.* Особенности психического развития детей с аутизмом [Электронный ресурс] // *Альманах* Института коррекционной педагогики. 2014. № 18. Вып. 1. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/osobennosti-psihicheskogo-razvitija-detej-s-146>
11. *Психология состояний* : учеб. пособие / под ред. А. О. Прохорова. М. : Когито-Центр, 2011. 624 с.
12. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии : в 2 т. М. : Педагогика, 1989. Т. I. 488 с.
13. *Сухарева Г. Е.* Клинические лекции по психиатрии детского возраста. М. : Медгиз, 1955. Т. I. 459 с.
14. *Сухарева Г. Е.* Клинические лекции по психиатрии детского возраста. М. : Медицина 1959. Т. II. 406 с.
15. *Хайдеггер М.* Разговор на проселочной дороге : сб. : пер. с нем. / под ред. А. Л. Доброхотова. М. : Высш. шк., 1991. 192 с.
16. *Щур, Г. С.* Теория поля в лингвистике. М. : Наука, 1974. 254 с.

N. V. Mandel

THE MODEL OF “MEANING FIELD” IN THE LOGIC OF CORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN WITH ASD

This article presents one of the possible ontological schemes of the organization of the correctional process with children with ASD within the emotional-semantic approach. A suggested system of related concepts and actions, in fact, is a practical algorithm of comprehension and use of the emotional-semantic approach in the process of correction of behavioral manifestations, typical for autistic development. This algorithm is allowing to visualize how the re-orientation of spontaneous reactions of the child on the value-semantic interaction with another person happens. The proposed approach provides system of work, helps the child to accumulate knowledge of joint emotional experiences and through game stereotypes to assimilate semantic sequences. The described interpretation is a working scheme that has been developed and tested by the author for five years of practical correctional work.

Keywords: emotional-semantic approach, correction of ASD, communicative process, joint emotional experience, game activity.