

ДЖУЛЬЕТТА АЛВИН • ЭРИЕЛ УОРИК



# Музыкальная терапия для детей с аутизмом





**Джульетта Алвин  
Эриел Уорик**

# **МУЗЫКАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ**

(выдержки из книги)

«Музыкальная терапия для детей с аутизмом» была впервые опубликована в 1978 году. Она стала первым изданием, посвященным влиянию музыкальной терапии на развитие ребенка с аутизмом, и до сих пор является одним из основополагающих руководств в этой области.

В книге подробно описаны конкретные методики работы музыкального терапевта с детьми с различной степенью выраженности аутизма.

Методики сопровождаются примерами из практических занятий Дж. Алвин, одной из первых применившей музыку в работе с аутичными детьми.

Книга отредактирована и дополнена Э. Уорик, вице-президентом Британского Общества музыкальных терапевтов.

Большое внимание уделено участию родителей, описываются пути решения многих проблем на совместных занятиях.

## Сравнительное исследование

Музыка есть пространство человеческого опыта, который влияет на мышление, тело и эмоции. Она способна изменить поведение слушателя или исполнителя. Музыка проникает в подсознание и может вызвать к жизни многое из того, что там сокрыто. Она также может способствовать осознанию окружающего независимо от того, «нормален» ли человек или же у него есть какие-либо нарушения.

Музыка во многих аспектах — поразительно гибкое и податливое средство, способное затронуть личность с любым интеллектом или уровнем образованности.

Эта книга представляет собой исследование влияния музыки на ребенка с аутизмом. Она рассказывает, как музыкальный терапевт может помочь наладить разнообразные способы коммуникации, используя методики, в которых учтены трудности, возникающие у данного конкретного ребенка. Большинство таких проблем вызвано нарушением способности к научению в самом широком смысле этого слова.

Хотя материал для книги составляют преимущественно те случаи аутизма, которые наблюдались длительное время, я включила сюда и менее продолжительные; они могли бы углубить и обосновать определенные аспекты исследования.

Я работала над новым подходом к проблеме аутизма, при котором учитываются не только личность ребенка, но и серьезные эмоциональные нарушения, столь частые у детей с аутизмом, а также уровень социальной адаптации.

На сегодняшний день мы не знаем способов лечения аутизма, однако существуют методы, позволяющие свести к минимуму его последствия и изменить к лучшему поведение и жизненные перспективы такого ребенка.

Самые последние работы, посвященные аутизму, более или менее очевидно доказывают, что верно спланированное терапевтическое обучение может принести ребенку с аутизмом огромную пользу. Некоторые определенные занятия считаются благотворными. Уже в 1967 году Руттер (Rutter) высказывал такое

мнение:

**«Почти у всех детей с аутизмом есть специфические когнитивные нарушения, обычно затрагивающие язык и восприятие. Поэтому, по крайней мере на первых этапах, те методики обучения, которые предусматривают работу с различными объектами и активные действия, будут полезнее, чем те, которые уделяют внимание исключительно зрительному стимулированию, например картинкам или устным объяснениям, что традиционно используется в случае с обычными детьми, но не годится для детей с аутизмом»<sup>1</sup>.**

Также отмечалось, что ребенок с аутизмом воспринимает то, что он видит, не так хорошо, как то, что он трогает. Это относится и к слуховому восприятию.

Эти замечания пригодятся, если использовать музыку как специфическое средство, способствующее развитию ребенка с аутизмом. Представляется, что когнитивные нарушения, влияющие на развитие, влекут за собой нечто гораздо большее, чем просто проблемы с интеллектом.

Они приводят к неспособности устанавливать эмоциональные и социальные отношения или же мешают ребенку стать частью окружающего мира и даже понять, как соотносятся между собой части его же собственного тела. Ребенок страдает от неспособности постичь логику явлений, хотя он в силах до некоторой степени разобраться в причинах и следствиях конкретной ситуации. Вот тут и обнаруживается ценность музыки, поскольку ее можно воспринять на конкретном уровне, без того, чтобы постигать абстрактные процессы.

Члены команды, работающей с ребенком—врачи, педагоги или терапевты,— пытаются подтолкнуть его к тому, чтобы он использовал информацию, получаемую из окружающего мира. Поскольку его развитие носит дезинтегрированный характер, мы пытаемся использовать музыку в качестве интегрирующего воздействия, когда в одном действии объединены интеллектуальные, эмоциональные, физические и даже социальные факторы, непосред-

<sup>1</sup> Rutter. Special Education, vol. LVI, no. II, p. 19.

ственно влияющие на ребенка на уровне его интеллектуального и эмоционального развития.

Эта методика должна, в конечном счете, сыграть свою роль и способствовать тому, чтобы ребенок развивался в соответствии со своими темпами. Любой такой ребенок—уникальная личность, чьи «рассыпающиеся» способности нужно (насколько это возможно) собрать в единое целое. Вполне вероятно, что тяга таких детей к музыке рождается из ощущения полной погруженности в музыкальное пространство и из чувства, что ты более целен внутри него.

Любое длительное исследование выявляет три главных этапа в музыкальном развитии ребенка, достаточно определенных, чтобы связать их с развитием в других областях. Точно так же и ухудшение в какой-либо из областей связано с движением назад в музыкальном развитии.

На *первом этапе* музыка может временно миновать когнитивный процесс и непосредственно проникнуть в те области эмоций и личностного самоощущения, где имеются нарушения. Конкретность и спонтанное влияние — эти аспекты музыкального опыта могут «обойти стороной» вербальный язык и удовлетворить потребность ребенка в невербальном самовыражении.

На *втором этапе* мы наблюдаем, как у ребенка растет осознание все более тесных музыкальных и человеческих взаимоотношений, на которых строится процесс занятий.

*Третий этап* выявляет достаточно определенный путь к той конкретной области, в которой ребенок способен найти подходящие для него и успешные средства самовыражения, источник удовлетворения и достижений, возможно, на много лет вперед. Музыкальная терапия может служить страдающему ребенку жизненно важной поддержкой и источником человеческого общения, в чем он мучительно нуждается, а также средством выразить себя именно на доступном ему уровне. Музыка на время может стать безопасной гаванью на его трудном жизненном пути. Так нередко происходит с детьми, с которыми занимаются краткосрочной музыкальной терапией. В любом случае терапевт должен оценить музыкальные потребности и возможности ребенка, его способность строить взаимоотношения со взрослыми и выдерживать предъявляемые к нему требования.

Если ребенок способен в какой-то степени учиться, эти три этапа развития могут проходить быстрее. Для ребенка крайне важно обрести что-либо, что вызвало бы у него сильное впечатление и длилось бы до тех пор, пока он способен впитывать его благотворное воздействие. Единственное опасное для родителей, педагогов и даже для терапевтов искушение — это торопить события и пытаться ввести ребенка в музыкальную группу, в то время как он не готов к этому социально или музыкально.

Эта особая музыкальная методика направлена в основном на процессы познания и восприятия. Это попытка достичь психологического результата, жизненно важного для некоторых детей. Терапевтическое приложение музыки необходимо для выстраивания реальных взаимоотношений с ребенком, не способным наладить таковые обычными средствами—любовью и осмыслением. Музыкальная терапия часто преследует цель обойти или преодолеть эмоциональные и интеллектуальные преграды, стоящие между ребенком и его окружением. Иначе говоря, способствовать здоровой перемене в поведении ребенка, связанном с его пониманием самого себя и окружающих. На эту перемену влияют в первую очередь его взаимоотношения с музыкальным терапевтом. Доверие возникает благодаря тому, что терапевт понимает, какие трудности есть у ребенка и как возможно применить уже полученные им навыки.

### *Сила звука*

Любой звук есть то ощущение (приятное или неприятное), которое он рождает у слушателя. Высота звука, тембр, сила или длительность могут вызывать приятные или неприятные воспоминания или ассоциации. Мы не всегда знаем, какой слуховой отклик рождается в ребенке, который впитывает в себя так много впечатлений, но хранит их в себе, как в закрытом сосуде, не способный ими поделиться. Какие реакции возбуждают в нем тот или иной звук или музыка, нередко весьма сложно увидеть, а еще труднее истолковать. Они могут быть положительными или отрицательными, тихими или шумными, пассивными или активными. Когда ребенок слушает, он может чуть изменить позу, сделать едва заметное движение рукой или ногой, кинуть быстрый взгляд в сторону, вздохнуть или улыбнуться. Может закрыть ру-

ками уши, прикрыть глаза, придвинуться к источнику звука или отпрянуть от него или же выказать вспышку ярости. Молчание тоже часть такого опыта. Пауза — важная часть музыки. Молчание — это ожидание звука. Временная организация звуков придает музыке форму и наделяет ее смыслом. Она запускает когнитивный процесс, когда исполнитель, композитор или слушатель начинают постигать взаимосвязи между звуками, выстроенными так, чтобы получился осмысленный рисунок. Вот так и может «возникнуть» музыка. Методы, описанные далее, основаны на привлечении музыки в качестве средства налаживания коммуникации и различных типов взаимоотношений.

## Рецептивная методика

Рецептивная методика включает в себя два слуховых процесса: слушание и восприятие звуков<sup>1</sup>. Эти методики часто оказывают воздействие на подсознательном уровне и обладают проникающей силой, помешать которой ребенок не в состоянии, даже если и кажется, что он ничего не воспринимает. Слушание — это слуховой опыт, который может работать при низком пороге восприятия и является стимулом достаточно мощным, чтобы привести к переменам, порой значительным. Ниже описаны несколько разных случаев; наблюдения проводились в клинике для детей с аутизмом.

*Майкл* — крепкий мальчик с черным цветом кожи, гиперактивный, с деструктивным поведением и физически сильный, не способный свою силу контролировать. Придя в музыкальную комнату в первый раз, он пронзительно кричал, пинался и прыгал. Он не разговаривал, выглядел крайне дезориентированным, временами опасным. Представлялось, что окружающее он не воспринимает. Прошло несколько дней, в течение которых я наблюдала за его поведением, и мне удалось осторожно приблизиться к нему. Я осторожно и бережно держала его за руку, готовая предупредить возможную вспышку агрессии. Не произнося ни слова, я показала мальчику большую тарелку<sup>2</sup>, на секунду воцарилось молчание, и в этот краткий миг тишины я тихонько ударила по тарелке и поднесла ее к лицу Майкла. Его удивление, когда он услышал звук тарелки, сменилось лучистой улыбкой, и Майкл посмотрел мне в глаза. Звук вызвал неожиданную радикальную перемену. Под «коркой» агрессивного поведения мы обнаружили жилку доброты и способность к восприятию музыки. Несколько месяцев, пока Майкл ходил в клинику, он без особого труда об-

<sup>1</sup> Осознанная переработка информации. В отличие от ощущения в процессе восприятия в сознании представлен целостный образ.— Прим. пер. <sup>2</sup> Ударный музыкальный инструмент.— Прим. пер.



шался со мной с помощью тарелки и непременно проявлял интерес к тарелкам, независимо от их размера. Его поведение изменилось настолько, что он уже смог присоединиться к танцевальной группе, однако продолжал нуждаться в личном — один на один — общении. Майкл научился бережно держать инструменты и прислушиваться к звукам, которые он извлекал с их помощью. Его неослабевающее внимание было крайне примечательно.

*Филип* — десятилетний мальчик с аутизмом, у которого случались тяжелые эпилептические припадки. Находясь в музыкальной комнате, он, казалось, не реагировал ни на людей, ни на предметы. Он не откликался ни на один звук, независимо от его природы. Однажды, как обычно, его привели в музыкальную комнату, и он по обыкновению забрался в кресло, сжался в комок, неподвижный и молчаливый, невосприимчивый ни к звукам, ни к действиям, которые совершались вокруг него. В руках Филип держал маленькую деревянную палочку — фетиш, который забрать у него было невозможно. Сначала я пыталась привлечь его внимание соловьиной песней, которую орнитологи наигрывают на особом музыкальном инструменте. Мальчик отреагировал мгновенно. Внезапно он словно очнулся, подняв голову, и по-птичьи озирался. Затем он ответил соловью, постучав по столу своей палочкой. Получился настоящий диалог, во время которого Филип откликался на песню, постукивая палочкой. Потом он впервые начал издавать громкие резкие звуки. Это занятие записано целиком, и оно крайне познавательно. Я использовала интерес Филипа к соловьиной песенке, чтобы обратить его внимание на инструменты, на которых он смог бы играть своей палочкой и выстукивать ответы (небольшие инструменты, например пластинчатый колокольчик<sup>1</sup> или бубен). Я была полна надежды, что Филип изменится и через музыку наладит какие-

<sup>1</sup> *Металлофон, состоящий из одной пластинки, укрепленной на резонаторной трубке с отверстием. В школьной практике западноевропейских стран и США он получил широкое распространение. Подобные инструменты используются, как правило, в наборе (несколько металлофонов различной высоты звучания).*— Прим.ред.

то взаимоотношения. Но ему пришлось покинуть клинику для серьезного лечения, и он уже не вернулся.

В этих двух случаях (можно привести и множество других) дети начали осознавать звуки, которые слышали, и активно на них отвечать. Совсем маленькие дети с аутизмом, если, например, их посадить на колени и качать, могут реагировать пассивно, слушая песню, перекликающуюся с ритмом покачивания. Такие действия частично воспроизводят пренатальное состояние, а также могут удовлетворить потребность ребенка во взаимоотношениях с матерью, поскольку он не имел такого опыта после своего рождения.

Вибрация (покачивание) также может доставить ребенку приятные физические ощущения, но эффект от нее сильно отличается от того определенного эффекта, который дает музицирование.

*Патрик* — мальчик с аутизмом, семи лет, щуплый, гиперактивный. Подверженный навязчивым состояниям, недоверчивый и замкнутый, он прятал музыкальные инструменты под мебель. По-настоящему он общался только с фортепьяно. Сгорбившись над клавишами, он обеими руками брал аккорды и вслушивался в звуковые колебания, полускрыв глаза, не шевелясь, почти впадая в экстаз. Это были моменты безмолвия и наслаждения, куда он полностью погружался. Такой опыт помог установить взаимосвязи между его слуховым и тактильным восприятием, а также с терапевтом, на коленях которого он обыкновенно сидел перед клавиатурой.

Окружающая ребенка музыка способна менять его настроение и поведение — от апатии до бурной деятельности и наоборот. Музыкальный опыт может как стимулировать, так и подавлять активность, гипнотизируя ребенка. В последнем случае есть серьезная опасность нанести ребенку вред. Ребенок замыкается в себе, отгораживается от мира, начинает раскачиваться или мычать, как бывает при навязчивых состояниях, взгляд его становится отсутствующим.

Музыка для него — это способ уйти от реальности, изолироваться, защититься от какого бы то ни было вторжения. Такой опыт создает прискорбную условно-рефлекторную реакцию, и терапевту приходится бороться с этим состоянием, которое необ-

ходимо изменить так, чтобы ребенок начал хотя бы в какой-то мере воспринимать действительность.

Долгое время я работаю с девочкой, у которой была тяжелая форма аутизма. Дома она приобрела навязчивую привычку часами сидеть перед телевизором или радиоприемником. Она проводила дни, бессмысленно мыча что-то себе под нос. Эта привычка возвела глухой звуковой барьер, который заставил ее полностью отрешиться от реальности. Так продолжалось до тех пор, пока ей не говорили громко и резко: «Перестань!». Это слово моментально заставляло ее прекратить мычание. И уже тогда она смогла воспринимать окружающие ее звуки, слышать музыку, которую сама играла на аккордовой цитре или пластинчатых колокольчиках, чей звук доставлял ей нескрываемое удовольствие. Через несколько месяцев она, входя в музыкальную комнату, шла прямо к цитре и играла без всякого мычания.

Положительные реакции ребенка с аутизмом на музыку, которую он слышит или слушает, часто непредсказуемы, поскольку его поведение нерационально. Рецептивная методика может влиять на глубоком уровне, однако точный механизм этого влияния нам неизвестен. Тем не менее мы можем увидеть у ребенка признаки удовольствия или недовольства, способность впитывать и запоминать, желание повторить опыт или же избежать его.

Мы можем наблюдать и другие факторы: непроизвольные телесные реакции, которые проявляются в ответ на высоту, громкость, темп или тембр, присущие любому звуку или музыке. Дети могут выказывать страх, отстраненность, радостное возбуждение или равнодушие. Также мы можем наблюдать переход от слышания к слушанию и видеть, что ребенок вступает в ту область, где музыка и звуки воспринимаются осознанно.

Какую музыку выбрать для занятий с аутичным ребенком — задача гораздо более сложная, чем в случае с детьми, отстающими в умственном развитии, чьи трудности вызваны несоответствием между уровнем развития и биологическим возрастом. Здесь терапевт будет работать и строить свою программу в соответствии с уровнем его понимания и функциональных возможностей. Для детей же с аутизмом столь обобщенный подход не годится, так как их реакции непредсказуемы. Ученые многих стран провели множество исследований на предмет того, при каких условиях ребенок с аутизмом может слушать музыку с интересом и удовольствием и какая музыка для этого подходит. Моцарт упоминался чаще всего, особенно его концерт для трубы или валторны и некоторые квартеты

или симфонии. Но в отдельных случаях были названы совершенно иные и неожиданные вещи: «Моя Родина» (Сметана), характерная музыка из «The Pallisers»<sup>1</sup>, африканские барабаны, «Прибытие царицы Савской» (Гендель), Air in D (Бах), «Танец фурий» (Глюк), народная танцевальная музыка, импровизации Штокхаузена, колыбельные песни Шуберта или Шопена и т. д. Всего перечислить невозможно.

Одни дети предпочитают «живую» музыку, которую играет им терапевт, и наслаждаются тем, что видят, и тем, что слышат. Другим нравится музыка, льющаяся из магнитофона, возможно, нравится держать его на коленях, регулировать громкость, включать и выключать звук. Потом ребенок начинает сам участвовать в музицировании. (Эти и другие методики подробно представлены в примерах.)

В одних случаях музыка как таковая играет главную роль, в других — второстепенную. Но восприятие звука — это основа для налаживания музыкальных взаимоотношений между таинственным миром ребенка и действительностью, в которой он живет.

Условно-рефлекторные гипнотические реакции не следует путать со спонтанным пением или мычанием—ответами на определенный звук, услышанный в «живой» ситуации. Такие реакции вполне нормальны и продуктивны. Многие дети непременно непроизвольно напевают или мычат что-либо, когда играют длинную ноту на виолончели, или тренькают аккордами на цитре, или слушают любимую запись. Каждый из них хочет активно участвовать в этом. Когда ребенок готов к чему-то более организованному, он может сам открыть для себя связи между определенными звуками, например по очереди дергая разные струны, или добавляя пластинчатый колокольчик к своему набору таких колокольчиков, или «пробуя» клавиатуру, или пытаясь играть разные звуки на барабане. Музыка рождается из взаимосвязей меж-

<sup>1</sup> «The Pallisers» — популярный английский телесериал BBC (1974) по романам английского писателя Энтони Троллопа (Antony Trollope; 1815-1882).— Прим. пер.

ду звуками, которые могут работать на простейшем уровне. На этом этапе многое зависит от ощущения свободы и включенности переживаний ребенка в музыкальное пространство, от его восприимчивости и слухового восприятия.

### ***Окружающая обстановка***

Обстановка, в которой находится ребенок, может влиять на его способность действовать активно. Среда играет важную роль в ощущении музыкальной свободы, которую мы хотим дать ребенку: свободы шуметь, кричать, двигаться, чувствовать себя в безопасности, когда ничто тебе не угрожает. Это не только возможность вести себя определенным образом и как-то организовать себя, но и освобождение от страха или навязчивых состояний, которые **МОЮТ** создавать эмоциональные, интеллектуальные или социальные барьеры.

Эти два вида свободы подкрепляют друг друга в музыкальном опыте, который поначалу не требует от ребенка ничего конкретного. Но шаг за шагом музыка может предложить ему некое направление и структуру, в которой он так нуждается.

Когда ребенок обретет ощущение свободы и его восприимчивость обострится, мы можем предложить ему тот музыкальный порядок, который он способен воспринять с пользой для себя и который зависит от его же собственных реакций.

Дети с аутизмом могут отвергнуть любой опыт, если окружающая обстановка их тревожит. Некоторые терапевты проводят занятия в пустой комнате, подчеркнуто терапевтического вида, сильно напоминающей клинику, что не всегда способствует созданию необходимой атмосферы. Даже если обстановка удобна и безопасна настолько, насколько это возможно, она еще должна быть созвучной ребенку, который замечает всё вокруг себя. Когда мы вели работу в рамках проекта для начальной школы, это делалось в начале занятий (см. с. 95). Все было устроено так, что все дети оказывались в схожей ситуации, а мы могли наблюдать за ними и сравнивать то, как каждый из них распоряжается пространством, как ведет себя в комнате, специально предназначенной для музыкальной терапии. Там стояла удобная мебель, расставленная так, чтобы дети могли свободно передвигаться и чувствовать себя в безопасности.

В моей музыкальной комнате Оливер, замкнутый и стеснительный, отыскал укромное местечко в объятиях низкого уютного кресла, где молча устроился, чтобы слушать виолончель (см. с. 51-53). Еще один ребенок с аутизмом, Кэрлайн, напряженная и встревоженная, могла расслабиться только тогда, когда сидела на диванной подушке, брошенной на пол, и слушала колыбельную без слов.

В других местах и по различным причинам музыкальная терапия проходила в совершенно разной обстановке. Потом я была вынуждена соответственно изменить свою методику так, чтобы учитывать размер комнаты, ее акустические свойства (например, слишком сильный резонанс или слишком глухие звуки), мебель, в ней стоящую, расположение дверей (важный момент для детей-«беглецов»), окон, куда ребенок мог бы глядеть. Мне приходилось нейтрализовать воздействие слишком многих предметов, вызывающих тревогу, а иногда «бороться» против возбуждающей занавесок или мебели.

На поведение детей с аутизмом влияет расположение мебели и других предметов, которыми предполагается пользоваться. Любая перемена в обстановке, изменение порядка могут вызвать панику, вспышку неуправляемого раздражения или же заставить ребенка уйти в себя.

Даже если на первом занятии ребенок и был замкнут, у него, скорее всего, отложится в уме точная, фотографичная картина ситуации, и он, придя снова, заметит любое изменение и будет сильно этим подавлен. Чтобы как-то обойти его навязчивую потребность в однообразии, которая мешает учиться и адаптироваться, нам необходимо, сохраняя в целом ту обстановку, к которой ребенок привык, часто и помалу что-либо изменять в ней так, чтобы ребенок смог ее принять и не встревожился. Однако те «главные» предметы, которые он ожидает увидеть, входя в комнату, лучше не трогать. Например, большой стол. А вот вокруг стола мы можем изменять пространство, где ребенок стоит или где обычно держат инструменты, которые могут храниться в коробках или лежать на столе или полу.

Такие предупреждающие действия не повлияют на его ощущение безопасности. Эта методика начинается с обстановки и продолжается в музыкальных занятиях.

Ребенок может быть независим настолько, что в состоянии что-либо изменять сам и выбирать различные предметы своего интереса, например тарелка (для Оливера) или пианино (для Памелы),—

предметы, с которыми эти дети себя идентифицируют. Другие дети создают свое собственное пространство на полу или в углу комнаты, где они в полной безопасности собирают вокруг себя любимые инструменты и играют. Однако даже там некоторые из них ощущают присутствие терапевта как вторжение и отодвигаются от него подальше.

### ***Физический контакт***

Дети с аутизмом по-разному реагируют на физическое соседство взрослых. Некоторые из них сопротивляются тому, чтобы их трогали. Это приходится учитывать, прежде чем налаживать с ребенком какие бы то ни было доверительные отношения.

Другие дети нуждаются в физическом контакте, подобном тому, какой устанавливается у ребенка с матерью. Даже если считать аутизм неврологическим нарушением, нельзя преуменьшать важность взаимоотношений «мать—ребенок» и «ребенок—мать», жизненно необходимых ребенку после и даже до его рождения. Близкий контакт рождает безопасность, в которой младенец продолжает нуждаться, проведя долгие месяцы ожидания и развития в материнском лоне. Мать невосприимчивого, замкнутого ребенка и сам он, вероятнее всего, испытывают горькое разочарование в своих эмоциональных ожиданиях.

Как реагирует ребенок, если мама оставляет попытки наладить общение? Даже если кажется, что он не откликается, он все еще может нуждаться (внешне никак не выражая это) в том, чтобы о нем заботились, ласкали, качали, убаюкивая его. Отклик на такую физическую потребность может дать музыкальный опыт, например, когда терапевт, играя на фортепьяно или напевая, просто держит или мягко качает ребенка на коленях. Колебания, окружающие ребенка, могут проникнуть в его подсознание. Если он воспринимает их, то физический контакт на любом этапе — гораздо лучшее средство наладить непосредственные взаимоотношения, чем слова, и, возможно, более значим для ребенка.

Пора колыбельных укачиваний проходит, и тогда, на более позднем этапе, контакт через руки, как правило, способствует на-

лаживанию непосредственной коммуникации (например, при игре «в ладошки», когда двое стоят лицом к лицу и хлопают друг друга по ладоням, предполагается весьма близкое общение). Обычно ребенок с аутизмом держит руки странным образом, напрягая ладонь и выгибая пальцы назад, и касается другой руки лишь серединой ладони или орудует рукой как клешней, захватывая пальцы терапевта и глядя при этом в сторону. Полный контакт устанавливается только тогда, когда ладони ребенка и терапевта целиком прилегают друг к другу. Иногда это достигается не скоро. Непосредственную физическую коммуникацию можно использовать, двигаясь вместе под музыку, при этом терапевт держит ребенка за руку. Он надавливает на кисть ребенка всеми пальцами или только большим пальцем или запястьем. Таким образом он может «разговаривать» с ребенком, побуждать его к действию, останавливать, дать почувствовать, что он в безопасности, или же заставить подчиниться. Движения рук терапевта усиливают воздействие музыки, его руки могут быть настойчивыми, заботливыми, сопротивляющимися, пассивными или же направляющими. Они должны помочь ребенку следить за музыкой или побудить к действию без помощи слов.

Такие приемы можно использовать, чтобы двигаться под музыку. Музыка должна быть мягкой и мелодичной, поскольку мы не стремимся спровоцировать физическую активность<sup>1</sup> или произвольные рефлексy.

Поначалу терапевт держит ребенка за руку и помогает ему примериться к темпу музыки, который может и не совпадать с темпом, выбранным ребенком. При появлении аутистических стереотипных движений (безостановочное раскачивание, которое носит очень стойкий характер) следует переломить ситуацию, выбрав темп чуть более быстрый, чем темп раскачивания, с тем чтобы вынудить ребенка осознать это движение и музыку, восприятие которой в конечном счете должно управлять движением.

Я использовала этот прием, работая с девочкой с тяжелой формой аутизма: осторожно двигалась, ходила, поворачивалась вме-

<sup>1</sup> Тем не менее во многих случаях музыкальная терапия используется для повышения общего уровня активности, проявлением чего может быть и моторная активность, — Прим. ред.



сте с ней, напевала ее имя под два повторяющихся фортепьянных аккорда, выбрав нужный темп. Девочка изменилась настолько, что смогла следовать темпу музыки, а потом и присоединиться к музыкальной группе, вместо того, чтобы сидеть в углу комнаты и раскачиваться.

Встречая меня по утрам, некоторые из некоммуникативных детей, которые уже знали, что такое контакт через руки, произвольно тянули вперед ладони.

Постепенно ребенок оказывается вовлечен в совместную с терапевтом деятельность. Теперь у ребенка рождается ассоциация | «терапевт — удовольствие и свобода», которые он познал. Он начинает доверять терапевту, несмотря на то, что может продолжать упрямиться, пытаться манипулировать терапевтом, злиться или бунтовать. Терапевт готов все принимать или не обращать внимания, никогда не прибегая к наказаниям<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> *Существуют и другие подходы, в рамках которых конфликт, ведущий к продуктивному разрешению ситуации, рассматривается как неотъемлемый элемент терапевтического процесса. В частности, подчеркивается, что конфликт способствует формированию у ребенка психологической границы «Я-Другой». В действительности, как можно видеть при прочтении книги, автор также не сторонник простого сглаживания конфликта или ухода от конфликтных ситуаций.* - Прим. ред.

## Активная методика

Любая музыкальная деятельность контролируется главным образом слуховым восприятием, и в основе ее лежат способности звука проникать внутрь, ассоциироваться с какими-либо событиями и оставаться в памяти. Звуки могут быть пронизаны эмоциями, отложиться на сознательном или подсознательном уровне. Они способны снова возникать в сознании и вызывать к жизни те же самые чувства, которые человек испытал, услышав их впервые. Способность к запоминанию звуков и их последовательности совершенно необходима для освоения вербального или невербального разговорного языка или языка музыки, хотя эти два процесса происходят в двух разных частях мозга.

Вербальный язык требует понимания, кодирования и декодирования символов, имеющих общепринятое значение. С музыкой дело обстоит иначе, она мыслится как универсальное средство коммуникации, обычно расценивается как индивидуальный опыт, несмотря на то, что на нее накладывают свое влияние особенности культуры. Тем не менее музыкальная терапия широко использует «союз» речи и мелодии. Мы знаем, что музыка или звук способны спровоцировать вербальную реакцию или отдельную вокализацию, которая может оказаться началом речевого высказывания. Это обнаруживает стремление к коммуникации.

Цель в данном случае—установить позитивный контакт между ребенком и средой, стимулировать его и дать толчок к переменам в нем. Мы можем успешно использовать очень простые действия, имеющие четкую структуру и подкрепляющиеся положительными перцептивными впечатлениями. Эти действия могут стимулировать некоторые когнитивные процессы, необходимые для того, чтобы свести вместе разные «компоненты музыки», которые ребенок соотносит друг с другом, например предметы, инструменты, звуки, движения и даже слова. Ему можно предложить также выбрать вид деятельности и способы, с помощью которых он реализовал бы свои предпочтения. Слушание звуков подталкивает к тому, чтобы их производить, и таким образом мы

приходим к активной методике, которая помогает ребенку раскрепоститься.

Активная методика нацелена на положительный результат, который можно оценить. Однако мы принимаем во внимание, что, в отличие от детей с отставанием в умственном развитии, у детей с аутизмом мотивация к достижениям слишком слабая и нет понимания своих личных норм успешного развития, хотя они могут считать за вознаграждение одобрение взрослыми их действий<sup>1</sup>.

### ***Первый этап***

На первом этапе ребенку предоставляют свободу использовать инструмент и свой голос так, как ему хочется, при условии, что ребенок не деструктивен. Место, где он занимается,—это его территория, безопасное пространство, где он через звуки пробует и выражает себя. Даже если он использует необычные способы, например ударяя по перевернутому пластинчатому колокольчику, царапая гитарную струну или издавая голосом странные звуки, он формирует свои собственные взаимоотношения. Такие невербальные взаимоотношения, которые играют очень важную роль, прежде чем смогут быть установлены межличностные взаимоотношения ребенка с терапевтом, имеют множество форм и проходят различные этапы, и сначала музыкальный инструмент выступает как безопасный посредник. Ребенок начинает осознать, что терапевт — это проводник, указывающий дорогу к музыкальному, безопасному, предсказуемому переживанию. Первый их контакт необязательно словесный, но строится он на том, что связано с музыкой, комнатой и предметами, в ней находящимися. Многое зависит от отношения терапевта к ребенку и к музыке как таковой.

Применяя активную методику, я работаю над многими процессами, связанными с восприятием.

<sup>1</sup> Сравнение детей с отставанием в умственном развитии (*retarded child*) и детей с аутизмом носит не вполне корректный характер, поскольку в англоязычной литературе термин *retardation* означает отставание от нормативных показателей стандартного IQ теста. Таким образом, отставанием в умственном развитии может характеризоваться очень широкий круг дезонтогений, в том числе и аутизм. — Прим. ред.

На первом этапе ребенок должен начать осознавать звуки голоса и инструментов. Возможно, на первых порах это происходит через единичный звук, когда тактильные, слуховые и двигательные процессы осуществляются одновременно. Затем можно перейти к взаимосвязям между разными звуками, взяв, например, начало какой-нибудь музыкальной фразы.

КОНТАКТ С ИНСТРУМЕНТАМИ В целом дети с аутизмом лучше общаются с предметами, чем с людьми. Они могут идентифицировать себя с определенным инструментом через его форму или звук. Инструмент становится средством самовыражения, предметом-посредником между ними и средой. Манипуляции с таким музыкальным предметом обычно служат для ребенка с аутизмом источником огромного удовольствия. Здесь есть даже сходство с ритуальным опытом. Музицирование благотворно, поскольку задействует *процессы* контроля над движениями и восприятием.

Хорошо известно, что детей с аутизмом привлекают геометрические формы. Мы можем это наблюдать, следя за поведением ребенка, занимающегося с инструментами. Он делает пальцем круговые движения по бубну, трогает струны скрипки или цитры, следуя не поперек, а вдоль струн, возводит строения из барабанов и располагает пластинчатый колокольчик так, чтобы получилась определенная форма. Он общается с ними с помощью рта, пытается пососать или лизнуть, нюхая, касаясь их губами. Возможно, сначала это единственный настоящий перцептивный контакт с инструментом, на который готов ребенок, еще не осознающий звука инструмента. Такой контакт помогает «чувствовать» через прикосновение к предмету и его исследование. Чтобы ребенок приобрел опыт физического взаимодействия, не нужны ни слова, ни объяснения. Мы пытаемся подтолкнуть его к тому, чтобы он начал соотносить звуки со своими собственными действиями, включая дыхание и использование своего голоса, рук и ног.

Крайне редко я наблюдала, чтобы кто-либо из моих юных подопечных намеренно сломал или испортил инструмент (пусть и обращаясь с ним грубо), если он выбрал его сам. Свободный выбор, предлагаемый ребенку, с тем чтобы он выразил то, что ему по душе, часто приводит к самоидентификации с предметом.

Одному из подопечных приглянулись три инструмента — тарелка, цитра, а потом и виолончель. На первых порах, до того как

начать играть на тарелке, он пользовался ею, чтобы закрывать лицо. Пытался щипать крайние струны цитры. Потом он идентифицировал себя с виолончелью, «проникся» к ней, затихая, слушал ее; ему нравилось водить смычком по ее струнам. Весь последний год он сам бережно приносил ее в музыкальную комнату.

Игра на музыкальном инструменте требует, чтобы к его поверхности прилагали некоторое физическое усилие. И инструмент как бы оживает для исполнителя. Это чувство может даже спровоцировать агрессию по отношению к инструменту, что произошло с барабаном в руках Кевина (см. с. 98-99). Прогиб струны и видимая вибрация, им рождаемая, помогает ребенку почувствовать свою силу. Памела (см. с. 79-80) была очень довольна, когда она выбрала на цитре самую длинную, самую упругую струну и всё трогала и трогала ее, снова и снова воспроизводя полученное впечатление.

В основе любой инструментальной техники лежит физическое сопротивление самого предмета, стимулирующее у ребенка осознание воспринимаемого: например клавиши фортепьяно сопротивляются нажатию, струны — касанию руки или смычка, барабан — ударам палочек и т. д. Мы должны заставить ребенка осознать это сопротивление, поскольку оно способно зародить в нем ощущение силы и чувство опоры одновременно.

Инструменты, которыми надо трясти в воздухе (например, маракасы), не дают ребенку с аутизмом такого ощущения опоры. Они не несут в себе идею соприкосновения с объектом во времени и пространстве, которое связано с конкретным тактом и ритмом.

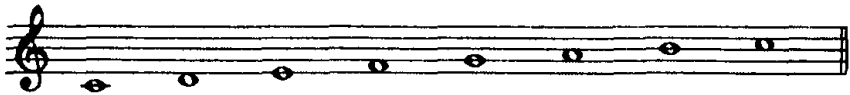
Если движение вызвано музыкой и ее выражает, само движение порождает музыку, будь то вибрация голосовых связок или физическое воздействие на инструмент. Для ребенка с аутизмом звук более понятен и очевиден, если он может видеть источник этого звука и движение, вызывающее его. Когда он сам играет на каком-нибудь инструменте, тогда перцептивные и двигательные взаимоотношения можно развить в значительной степени, что приведет и к лучшим результатам в музыке, например к усилению контроля над скоростью, силой и амплитудой движений. Это должно заменить характерное для аутизма занятие, когда предмет бессмысленно вертят в руках, и побудить ребенка к тому, чтобы он осознанно прикоснулся к инструменту с целью извлечь звук. Можно заметить сходство между уклонением от контакта взглядами или руками и тем, как дети с аутизмом держат или касаются предмета

(весьма странным образом). Нередко кажется, что они не знают, как обращаться с предметом, как держать палочку, колотушку или тарелочки, или же что они просто избегают контакта с этими вещами. Например, они часто держат предмет между указательным или безымянным и средним пальцами так, что он болтается, и не пользуются большим пальцем.

Нам следует постараться познакомить ребенка со всеми возможными видами перцептивных контактов, основанных на ощущении физического сопротивления. При обучении ребенка с аутизмом особое внимание уделяется действиям, которые выполняются руками. То же относится и к ногам. Часто кажется, что ребенок не имеет представления о сопротивлении и не чувствует опоры — ощущение, которое он мог бы познать, осознав контакт своих ног с землей, по которой ступает. Вот почему музыка и движение, тесно связанные друг с другом, способны сформировать у ребенка образ собственного тела и зародить в нем ощущение упорядоченности движений, которые начинаются с его ног.

Музыка, которую мы слышим по телевидению или радио, большей частью основана на диатонической гамме, которая постигается бессознательно. Многие дети с аутизмом, похоже, знают ее, хотя и не могут пропеть. Однако они способны уловить пропуск ноты и захотеть «вернуть» ее на место.

Я поощряла их подстраивать голос под пластинчатый колокольчик в рамках гаммы и иногда пропевать ее словами, имеющими смысл, например:



*Ро-берт наш хо-ро-ший маль-чик*

Это формирует способность вычленять и запоминать воспринимаемую музыкальную форму. Занятия на развитие слухового восприятия по большей части проходят именно таким образом.

духовые инструменты и голос Мы добиваемся того, что ребенок начинает осознавать то усилие, которое он прикладывает к инструменту, и сопротивление этому усилию. Во время игры на духовых инструментах сопротивление исходит не от самого инструмента, а возникает при вдохе-выдохе, как при использовании голоса. Занятия с голосом и (или) с духовыми инструментами могут послужить осознанию ребенком давления воздуха, наполняющего легкие. Голос и инструмент дополняют друг друга, помогая ребенку почувствовать губы, язык, щеки и зубы, хотя контакт с духовым инструментом является более осязаемым и конкретным.

Процессы звукоизвлечения с помощью голоса или духового инструмента развиваются сходными путями. Звуки голоса и звуки инструмента совершенствуются, все более поддаются контролю. Голос начинается с гортанных шумов, которые можно сравнить со звуками казу<sup>1</sup>. Игра на некоторых духовых инструментах требует (в той или иной степени) точности движения пальцев. Одни инструменты простые, такие как мелодика<sup>2</sup>, у которой клапаны достаточно большие, хорошо видны, а техника игры не создает помех интонированию звуков. И хотя эти звуки не очень красивы, однако же они по душе многим детям с аутизмом. Другие инструменты, например блок-флейта, требуют изощренной техники и точности как движений пальцев, так и дыхания.

Большинство детей с аутизмом способны заниматься с мелодикой, если у них нет стимула взяться за более сложный инструмент или им не хватает для этого объема внимания. Следует избегать того, чтобы у ребенка появилось ощущение провала, неудачи, что заставляет бросать занятия, как это произошло с Джеффри, который поменял свою гитару на цитру (см. с. 132).

**МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ** Постепенно ребенок начинает все яснее осознавать различные звуки, которые он может извлечь. Он играет разные ноты, строя интервалы или последовательности на пластинчатых колокольчиках, барабанах, духовых или струнных

<sup>1</sup> Казу — вид мирлитона (полая трубка с боковым отверстием, закрытым мембраной).— Прим. пер.

<sup>2</sup> Клавишная разновидность губной гармоники.— Прим. ред.

инструментах. Нет нужды, чтобы результат соответствовал принятым музыкальным рисункам или даже был предсказуем, обычно он носит случайный характер. Но ребенок может захотеть повторить раз пережитое впечатление и иногда открывает свой собственный способ сделать это, как Памела, которая попала в унисон (см. с. 74). Поиск такого пути и приятное переживание от повторения знакомого впечатления также можно рассматривать как часть обучающей ситуации. Как правило, ребенок старается вновь вернуться к знакомой ситуации, играя на своем любимом инструменте, задействуя все звуки, которые он может услышать и воспроизвести. Работая с ребенком, увлеченным повторениями, разумно избегать опасности стереотипных действий. Но музыкальная техника и не должна быть косно-автоматической; она чрезвычайно гибкая, ее легко приспособить. Один и тот же мелодический рисунок можно сыграть на различных инструментах, легких в обращении. Простой ритм, такой как ♩ ♪ можно простучать на любой поверхности, сыграть на струне, дергая ее, или просвистеть, дую в какую-нибудь трубку. Гамму можно сыграть на пластинчатых колокольчиках, мелодике или фортепьяно. Звучат они в музыкальном смысле одинаково, но разными голосами. Активная или пассивная реакция ребенка указывает на то, где именно он нашел точку взаимодействия, — в тембре, нотах определенной высоты или в громкости звука.

Другие дети ищут причудливые звуки, издаваемые каким-то предметом, музыкальным инструментом или даже просто голосом. Такая позитивная деятельность нормальна, конструктивна и нередко носит творческий характер.

мелодия Мелодический рисунок берет начало во взаимосвязях двух и более звуков и запускает определенный когнитивный процесс. Кажется, что ребенок с аутизмом имеет врожденную склонность к определенным мелодическим рисункам, которые можно сопроводить словами. Определенные интервалы могут вызывать в нем неприятные чувства и поэтому восприниматься как знак опасности. Он слышит музыку постоянно (по телевидению и радио) и впитывает множество мелодий, незавершенных, искаженных, а иногда и стройных. В ребенке скрыт источник мелодий или музыкальных рисунков, готовых к использованию. Не-



которые дети знакомы даже с народными песенками и стишками на другом языке.

Можно начать с простого, побуждая ребенка соотносить свое имя с каким-либо интервалом из двух нот, спетых или сыгранных на музыкальном инструменте, знакомом ребенку. Я пропеваю его имя большой или малой терцией или квартой по нисходящей, что не требует напряжения. Ребенок, бывает, и не отвечает, но, как правило, слушает.

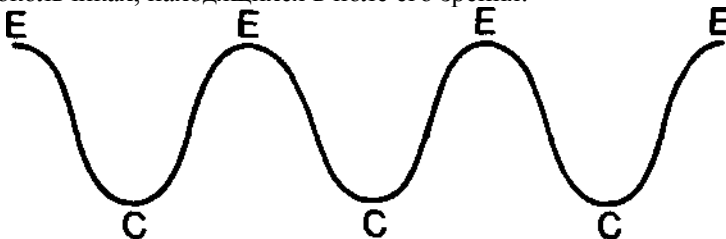
Неотъемлемая часть музыкальной терапии детей с нарушениями—работа с голосом. Физиологическое развитие «песенного» голоса благотворно для ребенка, столь неумело обращающегося со звуками. Удобен для этого тот момент, когда музыка вызывает в ребенке естественную реакцию: желание издать звук, напеть или промычать что-либо про себя. Начинать лучше с вокальных занятий, а не с речи, прежде всего прислушиваясь к любому звуку, который способен издать ребенок, и отвечая ему в сходной манере. Так мы делали с Джеффри с помощью вокальной регрессии, которая помогла ему осознать свой собственный голос на довербальном уровне. Мы не стали добавлять текст, поскольку использование слов нередко приводит к жесткому автоматизму, чего следует избегать (см. с. 107).

У детей с аутизмом голос часто странный, однообразный, негибкий. Это можно изменить, помогая ребенку правильнее дышать, держать долгие звуки, повышать или понижать тон, переходить из тональности в тональность, пропевая гласные, такие как «А» или «У».

Можно подтолкнуть ребенка к осознанию вокального процесса, если, в то время когда он поет, рисовать линию, иллюстрирующую движение звука. Линия, возникающая у него перед глазами, является метрическим представлением звука, который он поет. Наблюдая за движением ручки по листу бумаги, он видит, как линия соотносится с длительностью ноты, увеличиваясь до тех пор, пока тянется звук.



Тот же самый метод приложим и к модуляции голоса, когда ребенок поет интервал, сыгранный на двух пластинчатых колокольчиках, находящихся в поле его зрения:



Можно постепенно усложнить задание: ребенок следует за линией пальцем, рисует ее сам во время пения или в то же самое время играет на пластинчатых колокольчиках и т. д. Те же действия применимы и к игре на духовых инструментах, таких как мелодика, когда длительность звука зависит от дыхания. Часто рисование—это первый шаг к пониманию музыкальных символов.

Живой контакт со звуком, который ребенок производит сам, голосом или на инструменте, и который начинает все яснее осознавать, все еще не требует значительного участия когнитивных процессов. Ребенок сразу же предвидит результат своих действий. Однако активизация определенной умственной деятельности становится заметной. Ребенок начинает на самом простом уровне улавливать идею причин и следствий. Он может уже понять, как получить определенные звуки, когда его просят, и сделать их выразительными или подготовиться к движению, приводящему к предсказуемому результату. Например, ударять в бубен кулаком и ладонью поочередно, чтобы получить «громкие» или «мягкие» звуки; отвести руку, перед тем как сыграть громкий звук на тарелке; направить смычок так, чтобы он коснулся определенной струны. Многие из этих способов далее описываются. Они помогают детям осознать свою власть над звуком и движением.

Ритм В целом, как представляется, ритм на начальных этапах воздействует сильнее мелодии. Ритм воспринимается физически, этому нельзя научить. Он вызывает физиологические реакции. Однако в отличие от мелодии, он лишь изредка провоцирует ребенка с аутизмом на вокальный или вербальный ответ. Очень не-

многие дети с аутизмом обладают врожденным чувством ритма, связанного с движением. Они не осознают своих навязчивых движений, подвластных какому-то монотонному ритму, который, по сути, ритмом не является.

Восприятие звука, соотнесенного с определенным движением,— возможный шаг к развитию у ребенка чувства ритма, особенно когда такой опыт конкретен и влияет на разные виды его восприятия.

Ритм—это «рисунки», состоящие из звуков различной длительности и силы. Я обнаружила, что легче всего воспринимать, запоминать и использовать такой ритм: две четвертных ноты и затем одна половинная. Он может служить общим знаменателем, объединяющим участников музыкальной или танцевальной группы.

Вполне вероятно, что метрическое представление этого ритмического рисунка произведет на ребенка с аутизмом непосредственное и глубокое впечатление, поскольку большинство детей способны соотнести его с аналогичным ритмом, выраженном в словах, например, *apple pie* (яблочный пирог) или *go to sleep* (иди спать).

Занимаясь с более подготовленными детьми, я пыталась усложнить ритмический рисунок. Отдельным детям удавалось уловить значение символов, приведенных ниже, и соотнести их со звуками и движениями:



Потом мы перевели символы в соответствующие ноты. Это позволило некоторым группам детей справиться с индивидуальной партией барабанов и даже играть по нотам (см. с. 141-142).



Здесь применимы и многие другие способы, но начинать надо с самой элементарной ступени, где когнитивный процесс не играет существенной роли, а затем постепенно «подниматься» по ступеням.

Приведу пример, связанный с числами. Можно начать с двух пластинчатых колокольчиков, положив их на стол или на пол. Затем постепенно увеличивать их количество, иногда добавляя в этот ряд черный пластинчатый колокольчик. Для одних детей ряд, например, из восьми нот значит единое целое число, другие воспринимают его как несколько частей.

Ритм включает в себя и паузы. Способность начинать или останавливать игру подразумевает управление движением во времени и пространстве, без чего ритма просто не существует. Это требует умственных усилий, особенно если пауза не принадлежит какому-то стереотипному музыкальному рисунку. Способность остановиться позволяет услышать другой звук, который играет кто-то другой. Это часть процесса социализации, на первых порах он строится на основе личных (один на один) отношений между двумя людьми, а позднее его можно попробовать и в группе. Постепенное его развитие позволяет детям вместе танцевать, а более подготовленным влиться в музыкальную группу.

В этих видах деятельности, построенных на конкретной основе, у меня устанавливаются все более тесные партнерские отношения с ребенком, который шаг за шагом принимает требования, предъявляемые ему мною или самой музыкой. Он поднялся на ступень выше в своем учении. Также он научился налаживать со мной стабильные взаимоотношения, которые позволяют нам вместе заниматься музыкой.

### ***Второй этап***

Занятия и методы, описанные в предыдущих главах, могут и не предъявлять конкретных требований к когнитивному процессу, и, следовательно, ребенок не продвинется далеко вперед. Их целью было пробуждение в ребенке осознания своих действий и движений, а также способность извлекать или издавать звуки, будучи абсолютно свободным и находясь в безопасной среде. Ребенок приобретает элементарные, не обусловленные никакими жесткими рамками средства самовыражения, он открывает и экспериментирует, действуя спонтанно и своими собственными способами. Осознав мое присутствие в комнате, он постепенно учится принимать меня как участника. Наши невербальные контакты становятся все более тесными, например мы играем вместе

на одном инструменте, физически находясь в непосредственной близости друг от друга. Я, как музыкант, поддерживаю ребенка в его музыкальных опытах. Например, ввожу в его спутанную или «рассыпающуюся» импровизацию какую-нибудь объединяющую часть или басса остинато<sup>1</sup>. Таким способом я могу добавить еще одно измерение к его музыке. Я предлагаю ему музыкальное, невербальное сотрудничество — более надежную поддержку, чем слова. Ребенок интуитивно понимает, что вместе мы способны создать упорядоченную и приемлемую музыкальную форму. Даже если это предел его возможностей, музыка, особенно пение и игра на инструменте, может подарить ему чувство огромного удовлетворения. В ответ он постарается дать все, на что способен.

Обычно музыкальные опыты детей с аутизмом, начиная с самого простого уровня, носят характер импровизации, поскольку они свободны от каких бы то ни было рамок и законов. У меня есть много записей, которые, как правило, свидетельствуют о том, что в детях развивается музыкальная личность, уверенность в себе, есть определенные успехи в пении и игре на инструментах.

ИМПРОВИЗАЦИЯ У меня сохранилось много записей моих занятий с детьми. Есть в этих записях и примеры спонтанных импровизаций, в которых проявляется музыкальная личность каждого ребенка.

Импровизации, несомненно, отражают работу подсознательных процессов: что-то у ребенка выходит случайно, что-то он делает намеренно, например, услышав звук, который пришелся ему по душе, или же приятную последовательность звуков, он пытается их повторить. Реакция ребенка на звук, раздавшийся рядом, зависит от его состояния и имеет определенное значение как в социальном плане, так и в плане восприятия. Мы можем наблюдать, что музыкальная техника у ребенка становится все тоньше и упорядоченнее, даже если импровизация и далека от «правильной». Однако же какой бы ни был результат (плохой или хороший), личность ребенка все равно проступает сквозь музыку. Те дети, для которых характерны навязчивые стереотипные действия, и иг-

<sup>1</sup> *Мелодическая фигура, неизменно повторяющаяся в басовом голосе музыкального произведения.*— Прим. пер.

рают в подобной же манере. А независимый, с богатым воображением ребенок осваивает пространство вокруг себя, пробует разные инструменты, меняет скорость и динамику игры.

Наблюдая всех этих детей, можно заметить, что стихийность их музыкальных опытов и даже изобретательность заводят в тупик, если пытаешься использовать эти качества как инструмент, чтобы научить их чему-либо более упорядоченному и логически стройному. Спонтанный подход дает толчок развитию, но в таком направлении, что он крайне редко годится для «обычного» обучения.

Сознательно ли дети ищут и повторяют определенный музыкальный рисунок? Даже если эти рисунки являются частью длинных импровизаций, они не могут лечь в основу музыкального развития. Время от времени я пыталась вплести их в какую-нибудь музыкальную ткань, но было непохоже, чтобы ребенок узнавал их или обнаруживал в них что-нибудь знакомое, даже если они воспроизводились буквально.

Легко заметить, что ребенок, свободно импровизирующий, находится в пограничном состоянии между сознательным и бессознательным, хотя это благотворное творческое состояние может исчезнуть, когда сознательное «возьмет верх». И затем когнитивное нарушение может заставить его вернуться к механическому запоминанию и имитации чего-либо, что существует вне, а не внутри его самого.

Импровизация обыкновенно помогает развивать технику игры. Чаще всего импровизация—это какие-то непостижимые поиски без определенной цели. Иногда кажется, что это средство выразить настроение — гнев, протест, уход в себя. Поначалу она нередко бывает похожа на размышление, прежде чем рождается нечто, напоминающее «нашу» музыку. Если она и короткая, то все равно имеет лаконичную временную форму.

Власть над инструментом и игра на нем могут пробудить у ребенка желание импровизировать все дольше и дольше, поскольку в таком случае расширяется поле для музыкальных опытов. Есть пример, когда, играя глассандо на гlockеншпиле<sup>1</sup>, ребенок становился активнее, сосредоточеннее, отчетливо ускорял темп игры.

<sup>1</sup> *Малая (в том числе детская) модель металлофона.*— Прим. ред.

Очевидно, что лишь немногие из этих импровизаций соответствуют или хотя бы сравнимы с принятыми в музыке стандартами. Их ценность лежит в какой-то иной области, вероятно, она заключается в их тесной связи с миром аутизма. Тем не менее нельзя отрицать тот факт, что некоторые дети с аутизмом обладают музыкальным даром, сочетающимся с исключительными физическими способностями и способностью к подражанию. Однако же никто из детей, упомянутых в этой книге, особым музыкальным талантом не обладал.

## Дальнейшее развитие

После того как фундамент заложен, на что иногда требуется много месяцев, следует переходить к следующему этапу, когда уже можно вовлекать в музыкальное пространство все, что ребенок в состоянии предложить, иными словами, расширить поле деятельности, налаживать взаимосвязи между звуками и числами, словами, движениями, чтением и т.д.

На втором этапе следует обратить внимание на развитие у ребенка осмысленного отношения к музыкальным инструментам и использованию своего голоса. У ребенка должно развиваться более сознательное отношение к себе, к своему желанию самовыразиться, ко мне, а также к тем требованиям, которые предъявляет сама музыка к его вниманию и желанию взаимодействовать.

Все приемы основаны на чувстве удовольствия — от самого звука, от инструмента в своих руках, от повторения удачного рисунка или звуков, от самоутверждения в безопасной обстановке. Временами ребенок начинает осознавать, что означает музыкальное поведение и какие требования оно к нему предъявляет. Музыцируя, ребенок просто вынужден наблюдать за собой и контролировать свои действия.

Даже если его успехи и невелики, он может (при условии, если он готов к этому) присоединиться к музыкальной группе. В группе он научится вести себя социально приемлемым образом, быть терпимым к другим, узнает, что значит быть принятым. Это может стать первым шагом к социальной зрелости. Но интеллектуальная зрелость достигается лишь с развитием когнитивных процессов.

Теперь, чтобы продвигаться дальше, нужно «подключать» обучение.

Обучение — это не только образование, оно связано с развитием ребенка в целом. Это развитие самопознания и осознание своего места в окружающей среде. Теперь ребенку нужно следить за своим поведением и обрести ощущение реальной идентичности<sup>1</sup>. Его музыкальное развитие зависит от того, каким образом он осознает содержание музыки и как ей следует. Когда он слушает звуки, ему нужно помогать осознавать конкретные знакомые



музыкальные рисунки, например гаммы, ряд из пяти нот, тембр или голоса разных инструментов или же ритмический рисунок. Точно так же он должен осознавать непрерывность движения, необходимую для того, чтобы сыграть что-нибудь или спеть. Затем он начинает воспринимать временную структуру музыки как общий закон и вынужден под него подлаживаться. Восприятие музыки подразумевает умственную деятельность, такую как ожидание и вспоминание звука, осознание мелодических интервалов и ритмических рисунков, а также восприятие силы, частоты, скорости или тембра звука. Временные и повторяющиеся элементы музыки привлекают ребенка, который часто заполняет свое время тем, что повторяет определенные схемы поведения. Эти повторяющиеся элементы могут помочь ему «вернуться к музыке лицом», однако они должны входить в более крупную форму, чтобы не стать стереотипными или навязчивыми.

Сам процесс игры востребует способность ребенка соотнести мысль и действие и приведет к желаемому результату. Игра подразумевает запоминание связи между звуком, конкретным движением и его результатом — определенным тембром, силой или длительностью звука. Сколько-нибудь глубокое понимание музыки невозможно без «запуска» весьма сложных психических процессов, которые, как правило, лежат за пределами интеллектуальных возможностей детей с аутизмом. Даже если такой ребенок в состоянии проследить, запомнить и повторить мелодию (временную структуру), он может оказаться не способным воспринять несколько звуков, взятых одновременно. Слыша созвучия или аккорды, он может реагировать только на уровне ощущения, не подключая свои интеллектуальные ресурсы, то есть опираясь лишь на тембр самых высоких звуков в созвучии.

<sup>1</sup> Под идентичностью в психологии личности понимают ощущение целостности своей личности, непрерывности ее существования во времени, а также представление о своей неповторимости. Формирование личностной идентичности является необходимым условием для осуществления осознанного свободного выбора.— *Прим. ред.*

Дети с аутизмом нередко понимают организацию звуков в музыке так же, как понимают строй разговорной речи, то есть как некую структуру, построенную из отдельных слов, имен, глаголов, определяющих слов и т.д., которые они способны осознать по отдельности. Отдельные слова, обозначающие действие и ассоциирующиеся с игрой или пением, могут вызвать определенную психическую реакцию, которая приводит к предсказуемому результату: одни слова имеют для ребенка эмоциональную окраску, что помогает ему себя выразить; другие подкрепляют представление о цели конкретного движения.

«Полярные» слова, имеющие противоположные значения, такие как *громкий-тихий*, *быстро-медленно*, *большой-маленький*, как правило, эффективны, поскольку побуждают к действию. Другие слова указывают на движение: *удар*, *стук*, *хлопок*; или на движение в пространстве: *справа*, *слева*, *середина*, *конец*, *верх*, *низ*; или физическое действие: *бежать*, *прыгать*, *идти*, *остановиться*. Простые слова, соотнесенные с музыкой, формируют некие взаимоотношения и задействуют память, контроль за движениями.

Для детей с аутизмом развитие речи имеет ключевое значение. Оно зависит прежде всего от слухового восприятия, поэтому так важны ассоциации «музыка—слова». Большинство детей с аутизмом стремятся отыскать звук в своем непосредственном окружении, нередко этот поиск проявляется в том, что ребенок скребет или стучит пальцами по какой-нибудь поверхности. Мы должны подтолкнуть его к поиску осмысленных звуков, которые можно получить с помощью разных предметов и разными способами.

И ребенок может начать сознательно использовать такой предмет-инструмент. Например, подражать какому-нибудь звуку, который ассоциируется в его памяти с чем-либо из его собственного опыта, с двумя нотами кукушкиного «ку-ку» или сиреной «скорой» помощи и т. п. Годятся и тиканье часов, звук будильника, стук мотора, скрип колеса. Мы придерживаемся современной тенденции включать в музыку любые звуки. Затем мы как бы возвращаемся к магическому представлению о звуке, который подтверждает реальность существования предмета и делает его ощутимым,— представлению, которое вполне может стать частью мира ребенка с аутизмом.

Я пытаюсь помочь ребенку открыть для себя тот бесконечный музыкальный круг, который постепенно охватывает звуки, музыку, предметы, движения, голос и слова, которые взаимодействуют в рамках этого круга.

### ***Взаимоотношения один на один***

Большинство детей с аутизмом постоянно отгорожены, прячутся за молчание, неподвижность, гиперактивность, вспышки раздражения или избегают всего и вся. Также они часто удачно манипулируют окружающими и уходят в свой собственный мир навязчивых идей, ритуалов, одиночества и несообразностей.

Их поведение, вероятно, вызвано тревогой и страхом перед окружающим миром, который приводит их в замешательство и с которым они не способны наладить коммуникацию, найти точки соприкосновения, не способны стать его частью.

В мире же музыки ребенок с аутизмом может чувствовать себя в безопасности и временами действовать так, как любой обычный ребенок. И обращаюсь я с ним соответственно. Я предлагаю совместный музыкальный эксперимент, который ему под силу, приспосабливаюсь к нему как партнер. Неделя за неделей, месяц за месяцем, год за годом я настойчиво пытаюсь стать для него действительно предсказуемым партнером, достаточно твердым, чтобы он почувствовал столь важные для него поддержку и стабильность; человеком, которого невозможно выбить из колеи его вспышками протеста или уходом в себя. Иначе говоря, я безоговорочно его принимаю. Пытаюсь дать ему почувствовать расположение и понимание с моей стороны, но не выказываю жалости или даже любви, поскольку он может на это и не реагировать. Я стремлюсь завоевать доверие ребенка в мире, заводящем его в тупик.

Кроме того, ему нужны средства самовыражения и самопознания, но не обязательно связанные с ощущением успеха или похвалами. Ожидать от ребенка с аутизмом слишком много или слишком мало одинаково опасно. Я нередко вынуждена приближаться к нему очень осторожно и деликатно, будь то физический, интеллектуальный или эмоциональный контакт, поскольку любой шаг назад в общении с таким ребенком может оказаться необратимым.

Мне приходится сталкиваться и с его манипулятивным поведением. Это доказательство того, насколько он чувствителен и восприимчив к окружающим его людям,—так же, как ко всем предметам обстановки в комнате, пусть даже он и не смотрит вокруг. Столь острое восприятие, вероятно, не связано с эмоциональной восприимчивостью. Скорее это защитный механизм. Ребенок прекрасно знает, когда я позволю собой манипулировать, а когда нет.

Таковы общие принципы, на которых я смогла построить приемлемые взаимоотношения с детьми, с которыми я занималась. Спустя некоторое время мне удалось уже кое-чего потребовать от них, что поначалу казалось невозможным. Они по-настоящему доверились мне как музыканту, и их доверие дало мне право управления. К тому же я не припомню ни одного случая, когда кто-либо из них перенес бы на меня свои чувства к матери. В качестве объекта переноса выступал музыкальный инструмент.

Временами я сознательно не участвовала в музицировании, чтобы очень настороженный ребенок, находясь в безопасном окружении, почувствовал независимость, обрел инициативу и нашел средства спонтанно выразить себя через музыку. Ребенок может дать понять, что нуждается (и я готова ему ответить) в любви,— потребность, родившаяся у тех, кто наладил со мной прочные дружеские отношения.

### ***Взаимоотношения в группе***

Социальная интеграция детей с нарушением развития — вот первейшая цель любой терапии. Аутичное поведение по сути своей антисоциально<sup>1</sup> и обнаруживает состояние, при котором способность к коммуникации крайне ослаблена.

Обычно взрослые в состоянии наладить с таким ребенком межличностные взаимоотношения, которые станут важной частью его жизни. Однако социализация подразумевает нечто большее, чем отношения только между двумя людьми. Она должна включать и других членов сообщества.


<sup>1</sup> Точнее, такое поведение внесоциально, поскольку для аутичного ребенка социум не существует, так что его поведение не может быть направлено против социума,— Прим. ред.

Разумно строить музыкальные занятия так, чтобы в целом они следовали развитию социальных навыков, учитывая скорее степень зрелости ребенка и его способность общаться, чем его музыкальные достижения. Например, вначале ребенок может действовать сам по себе — петь или играть на инструменте, или же он может действовать вместе с другим человеком: петь дуэтом с мамой или играть вместе с учителем. Затем я пытаюсь ввести его в группу побольше (трио, ансамбль или оркестр). Эти шаги могут соответствовать постепенному музыкальному развитию ребенка и способствовать его социальной интеграции при условии, что он способен реагировать на музыкальные «знаменатели», такие как темп или ритмический рисунок, объединяющие членов музыкальной группы.

Как правило, задача специальных школ — сделать так, чтобы музыкальная группа работала примерно так же, как и с обычными детьми. Для ребенка с аутизмом это трудная задача, но иногда стоит и попробовать.

Я несколько лет работала в отделении для детей с аутизмом. Там у меня было десять ребят разного возраста (от трех до пятнадцати лет), национальностей и биографий. Единственное, что у них нашлось общего,— это аутизм, мощнейшая преграда для социализации.

Много месяцев я готовила их, каждого по отдельности, к тому, чтобы они научились получать удовольствие от совместных знакомых им занятий, двигаться и танцевать под музыку определенного темпа и подчиняться ритму, ими усвоенному.

Мы использовали для занятий двадцать разных народных танцев, слушая их в записи или играя на фортепьяно. Танцы выбрали такие, чтобы они стимулировали детей, но не возбуждали слишком сильно, имели приемлемый темп, ритм в две восьмых и одну четвертную ноты  в басовом регистре и ясную плавную мелодию в высоком. В комнате находились три помощника, дети и я, занимая все свободное пространство. Танцевальная группа располагалась широким кругом, каждый держал соседа за руку, и, следуя темпу музыки, все разводили руки как можно шире. Все дети учились останавливаться и замолкать, когда прекращалась музыка, и начинать снова, когда она вновь зазвучит. Также учились они и прекращать движения, чтобы кто-

либо из них смог станцевать один, выйдя в середину круга. Они повторяли движения, соответствовавшие словам, которые они усвоили на индивидуальных занятиях: «подними колени», «коснись пальцев на ногах», «хлопни в ладоши» и т.д.

Мы пытались направить каждого ребенка к тому, чтобы он допустил для себя возможность вступить в межличностные отношения, когда он держит соседа за руки и они вместе кружатся или когда он стоит близко (лицом к лицу) с помощником или другим ребенком. Если ребенок отказывался или шлепался на пол, его выводили в середину движущегося круга.

Поначалу некоторые дети протестовали, убегали, прятались или же приходили в ярость. Но совместная физическая деятельность сломала их защиты, и ребята ее приняли. Занимаясь с группой, мы столкнулись со всеми эмоциональными, психологическими и социальными ситуациями, характерными для групповой работы. Одни дети, которые «заполучили в собственность» какого-нибудь взрослого, манипулировали группой и разрушали ее. Некоторых мучило присутствие другого ребенка, они стремились подчинить его себе, ударить или прогнать. Физический контакт с каждым ребенком строился на том, что все должны были держаться за руки, и продолжался в реакциях детей на это условие: кто-то резко избегал любых чужих прикосновений, а кто-то отчаянно вцеплялся в нас и никуда не пускал. В атмосфере неподдельного удовольствия вдруг проступали многие глубоко скрытые чувства, такие как протест, навязчивые состояния, ревность, собственнический инстинкт, агрессивность и т. п. Музыка и движение, как представляется, формировали такую среду, в которой было возможно увидеть эти чувства, понять и что-то с ними сделать.

При групповой работе, будь то обычные дети или же дети с нарушениями, возникает хорошо известная проблема принятия и толерантности. Несомненно, удовольствие, которое получили наши девочки и мальчики оттого, что вместе танцевали под музыку, помогло им наладить между собой какие-то отношения. Для детей, у которых почти нет ничего общего, кроме того, что у всех у них есть особенности развития, танец превратился в опыт социализации.

Успех наших занятий во многом определялся участием помощников (по меньшей мере, один помощник на двух детей). Те, кто работает с детьми с аутизмом, понимает, что взрослые,

работавшие в такой группе, как бы подвергались жесткому испытанию на физическую выносливость и психологическую устойчивость. Чтобы двигаться, петь, разговаривать, подбадривать одних детей и успокаивать других, направлять движение и активно его поддерживать, необходимо терпение и глубокое понимание смысла своей работы.