

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РАННЕМ ДЕТСКОМ РАЗВИТИИ

Эта книга — о маленьких детях с серьезными нарушениями, о раннем вмешательстве. Совершенно нереально пытаться сколько-нибудь последовательно изложить здесь современные теории развития. Однако мы обнаружили, что не можем написать эту книгу, не сформулировав сначала хотя бы приблизительно наши взгляды.

Дело в том, что мы — междисциплинарная команда того типа, что, как считается [8], и должна заниматься ранним вмешательством. Среди нас есть врачи, педагоги, психологи — люди с разным образованием и разной профессиональной биографией. Когда более десяти лет назад мы начали заниматься ранним вмешательством, у каждого были свои представления о том, что такое человек и что влияет на его развитие. За несколько лет совместных обсуждений эти представления (обычно четко не формулируемые, но глубоко въевшиеся) выплыли на свет, и оказалось, что они плохо совместимы друг с другом, образуя какую-то невнятную мешанину из фрагментов противоречащих друг другу или просто никак не стыкующихся теорий и убеждений. Педагоги в глубине души были истинными бихевиористами и считали, что дети нуждаются в тренировке «неисправных» функций. Доктора были склонны смотреть на ребенка как на коллекцию нормальных и патологических рефлексов. Некоторые из психологов верили, что ребенок сам по себе почти не существует, он только функция его отношений с мамой; другие считали, что ребенок — это самообучающийся компьютер, которому нужно только обеспечить доступ к входной информации.

После нескольких лет бурных обсуждений мы все-таки выработали более-менее общее мировоззрение. Это именно мировоззрение — в него входят и научные факты, и теоретические предпочтения (в науках о человеке не так уж много строго доказанных вещей), и представления о том, что хорошо и что плохо, в чем состоят права и обязанности семей, детей, специалистов, общества.

Конечно, никто из нас не отказался полностью от своей точки зрения, но мы научились смотреть на эти точки зрения как на разные уровни описания одного и того же очень сложного существа — растущего ребенка. В сущности, ни одна из теорий развития не является абсолютно ложной, хотя отдельные их детали очень быстро устаревают по мере появления новых экспериментальных данных. К сожалению, практическое применение к детям слишком буквально воспринятых теорий часто ведет к нелепым, а иногда и тяжелым последствиям. В этом отношении теории развития напоминают марксизм. Марксизм был новой и весьма интересной для своего времени теорией, значительно повлиял на дальнейшее развитие науки, однако попытки применить его на практике очень часто кончались концлагерями. Наиболее тяжелое последствие веры в исключительно биологическую обусловленность развития — представление о «необучаемых» детях. До сих пор врачи в роддомах часто советуют родителям отказаться от ребенка, если он имеет серьезные нарушения, поскольку уверены, что такие дети не имеют никаких перспектив развития. С ярким примером глубокой веры в стадильность развития по Ж. Пиаже мы столкнулись в одном из специализированных интернатов, где доктор сказала нам про неходячих детей: «Сначала они у нас пойдут, а потом и думать начнут».

ЧТО ХОРОШО ДЛЯ ЛЮБОГО РЕБЕНКА — ЕСТЬ У НЕГО НАРУШЕНИЯ ИЛИ НЕТ

Для всякого ребенка хороша нормальная жизнь дома, в своей семье, с людьми, которые его понимают и любят, а не в специальном учреждении.

Нормальная жизнь обязательно включает в себя свободу — возможность выбирать, проявлять инициативу, принимать решения, которые другие люди будут уважать.

Нормальная жизнь означает также включение в жизнь общества — возможность посещать детский сад или школу, иметь друзей, ходить в кино и т. д.

Такая организация жизни для людей с нарушениями называется принципом нормализации [1]. Мы являемся безусловными приверженцами этого принципа и считаем, что жизнь ребенка с нарушениями и его семьи должна быть насколько возможно нормальной с самого рождения, а не когда-нибудь потом, когда ребенка удастся (или не удастся) вылечить или обучить. В этой книге мы попытаемся показать, что нормальная жизнь не только хороша с моральной точки зрения, но и позволяет создать условия, наиболее способствующие развитию любого ребенка.

ЧТО ОПРЕДЕЛЯЕТ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

Здесь мы не будем заниматься описанием и историей теорий развития — интересующихся читателей отсылаем, например, к [2; 3; 4; 5; 7]. Для обозначения своей идеологической приверженности отметим, что нам наиболее близки идеи, современной когнитивной психологии развития [9; 10] и социально-прагматические теории развития коммуникации [6; 11; 12; 13]. Эти теории в очень большой степени опираются на работы Пиаже и Л. С. Выготского.

Мы хотим только перечислить некоторые основные соображения и факты, которые определяют наш подход к работе с детьми с нарушениями развития. Нет необходимости приводить ссылки на конкретные экспериментальные работы, поскольку практически все эти эксперименты описаны в упомянутых выше публикациях. Вместо этого в списке литературы указаны сайты, на которых можно познакомиться с работами некоторых наиболее известных специалистов по когнитивному и коммуникативному развитию.

Любой ребенок рождается с солидным запасом знаний об этом мире и с врожденным стремлением к общению с себе подобными. Он не является «чистым листом» или чем-то вроде растения с рефлексамми, которое должно созреть и быть обучено. Каждый ребенок сам, активно взаимодействуя с окружающими людьми и физическим миром, формирует свой организм и сознание, а родители, как правило, очень хорошо умеют помогать ему в этом деле.

Изменение представлений о том, что знает и на что способен новорожденный и насколько многое дети осваивают в первые недели и месяцы жизни, пожалуй, одно из самых серьезных достижений психологии развития за последние десятилетия. Сейчас эта область науки бурно развивается, все время появляются новые результаты, но до полной ясности пока еще очень далеко. Приведем несколько примеров экспериментов, которые ставились на младенцах не старше двух месяцев, чтобы проиллюстрировать, какого рода врожденные знания имеются ввиду. Часть этих экспериментов проводилась действительно на новорожденных, через несколько часов после рождения. Относительно остальных можно только утверждать, что речь идет либо о врожденных знаниях, либо об очень раннем обучении.

Младенцы, по-видимому, сразу знают, что мир трехмерен и то, что они видят — не просто плоские картинки. Более того, младенцы используют зрение для оценки расстояния до предметов. Если показать младенцу смутные очертания приближающегося мяча, он отпрянет. Если показать мяч вблизи, а затем тот же мяч на вдвое большем расстоянии, младенец воспримет его как тот же самый мяч и не проявит большого интереса. Однако если мяч, показанный вдали, будет вдвое больше, младенец воспримет его как новый предмет, хотя как раз в этом случае размер изображения на сетчатке остается постоянным.

Младенцы от рождения умеют классифицировать воспринимаемые ими образы, мир не кажется им бессмысленным хаосом. Например, новорожденные дети отличают изображение лица (даже сильно искаженного, повер-

нутого и т. д.) от «не-лица» (картинки такой же в целом формы, но с противоестественно расположенными деталями — например, рот находится над носом). Точно так же младенцы относят к одному классу (считают тем же самым) гласный звук, произнесенный самыми различными голосами — мужским, женским, детским — хотя физически эти звуки совершенно различны. Однако правила классификации у младенцев во многом отличаются от тех, которые обычно используют взрослые. Пример — изменения в восприятии звуков речи. Сначала младенцы, в отличие от взрослых, способны различать гораздо больше фонем, чем существует в их родном языке. Примерно к году, подстраивая свои правила классификации под тот язык, который они в основном слышат, младенцы утрачивают эту способность. В течение первого года жизни изменяются и правила классификации зрительных образов. Если сначала для младенца главным признаком в описании видимого предмета является траектория его движения, то позже увеличивается удельный вес таких признаков, как форма, цвет, размер.

Младенцы с самого рождения умеют объединять информацию от разных сенсорных систем и имеют некоторое представление о том, как связаны между собой образы разных модальностей. Э. Мельцгофф давал месячным младенцам сосать пустышки разной формы (гладкую и с пупырышками), не показывая их, а затем показывал, не давая трогать. Дети узнавали форму предмета, который раньше не видели, а только ощущали — они дольше смотрели на ту пустышку, которую сосали. Младенцы знают и кое-какие взаимосвязи между звуками и зрительными образами. В частности, они знают (или очень быстро узнают) взаимосвязь между звуками и артикуляцией. Мельцгофф и П. Кюль показывали детям в видеозаписи два беззвучных изображения лица человека, произносившего звуки [а] и [и], и давали слушать тот или другой гласный. Дети могли определить, какому лицу какой звук соответствует. Они смотрели на лицо с широко раскрытым ртом, когда слышали звук [а], и на лицо с растянутыми губами, когда слышали звук [и].

Таким образом, в своих «внутренних описаниях» предметов и событий этого мира дети сразу используют признаки, получаемые от всех сенсорных систем — их не нужно специально учить «сенсорной интеграции» или ждать, когда она «созреет».

Главное, младенцы сразу стремятся к общению с другими людьми. Они исходно имеют или очень быстро осваивают большой репертуар социально значимых моделей поведения. Младенцы плачут, улыбаются, всем зрелищам предпочитают вид человеческого лица. Похоже, что дети начинают отличать мать от других людей даже раньше, чем думают самые оптимистичные родители. Де Каспер и Файфер показали, что новорожденные в первый же день отличают голос матери от голосов других женщин (поскольку они этот голос все время слышали еще до рождения). Начиная с шести-дневного возраста младенцы узнают запах молока своей матери. Уже через 7 часов после рождения дети предпочитают видеоизображение лица своей матери лицу другой женщины.

Лицо вообще самый интересный предмет с точки зрения младенцев. В каком-то смысле они знают, что они — тоже люди и у них есть такое же лицо. Мельцгофф строил гримасы младенцам через несколько часов после рождения (самому младшему было 42 минуты) — и они его гримасы имитировали! Дети высовывали язык после того, как экспериментатор показывал им свой, причем высовывали его в ту же сторону. Кроме того, что дети «знают», что у них тоже есть язык и его можно высунуть, из этого эксперимента очевидно, что дети обладают врожденной способностью и стремлением имитировать поведение других людей, т. е. взаимодействовать с ними, вступать в коммуникацию.

Таким образом, младенец появляется на свет активным и довольно многое умеющим существом. Его дальнейшее развитие зависит от множества взаимовлияющих факторов. Эти факторы можно условно разделить на три группы:

- биология;
- среда;
- собственная активность — целеустремленность, исследование.

В первые годы жизни ребенок быстро растет, созревает и изменяется его мозг

В течение первого полугодия жизни сильно изменяются зрение и слух ребенка. Новорожденный младенец и видит, и слышит хуже, чем взрослый. Хрусталик глаза младенца еще не способен к аккомодации, поэтому он четко видит только предметы, находящиеся на расстоянии около 20 см. Все, что расположено дальше, находится не в фокусе и выглядит довольно смазанным. Вероятно, это одна из причин, почему траектория движения на первых порах является для младенца главным признаком — все остальное он не может хорошо разглядеть. Аналогично обстоит дело и со слухом — пороги обнаружения и различения сигналов у младенца выше, чем у взрослого (в большой степени это обусловлено размером и формой его слухового прохода).

Однако, как сказано выше, младенец сразу слышит достаточно хорошо, чтобы извлекать из звукового сигнала существенные для восприятия речи признаки.

Ясно, что биологические факторы в большой степени определяют развитие ребенка. Все мы думаем при помощи мозга, получаем информацию через органы чувств. Нарушение их работы (а также многие другие нарушения или болезни) может серьезно препятствовать развитию. Однако следует помнить, что мозг младенца чрезвычайно пластичен и в большой степени формируется под влиянием опыта.

С одной стороны, нейроны погибают без опыта. С другой — часто серьезные повреждения мозга ребенка мало сказываются на его развитии. За счет того что специализация функций происходит постепенно в течение нескольких первых лет жизни, у детей функции поврежденных частей могут быть довольно легко перехвачены другими областями. Так, повреждения левого полушария у детей (даже не очень маленьких и уже говорящих) обычно не приводят к таким же серьезным и стойким нарушениям языка, как аналогичные повреждения у взрослых.

Влияние физической среды на развитие ребенка вполне очевидно. Человек, живущий в Сахаре, имеет мало шансов научиться плавать. Ребенок, которого никогда не выпускают из кровати, имеет столь же мало возможности научиться ходить.

Еще важнее психологическая и социальная среда — окружающие ребенка люди.

С точки зрения теории привязанности, младенцу для развития личности необходимо иметь «значимого взрослого» и «надежную привязанность».

Со всех остальных точек зрения общение с людьми — единственный способ научиться вести себя по-человечески. Только от людей можно научиться человеческим способам коммуникации, в том числе языку. Только обедая вместе со взрослыми, можно научиться пользоваться ножом и вилок. Только общаясь с окружающими, можно понять, как люди выражают радость, горе, гнев. В конце концов, только наблюдая людей, можно узнать, что люди обычно передвигаются на двух ногах — судя по описаниям, воспитанные животными дети предпочитали бегать на четвереньках.

При этом обычные взрослые очень хорошо приспособлены к тому, чтобы помогать младенцу осваивать мир. Примером такой «настройки на младенца» может служить «материнская речь». Это широко распространенная манера разговаривать с детьми, которая, как выяснилось, обладает множеством особенностей, помогающих детям осваивать язык и речь. Когда ребенок совсем мал, обращенная к нему речь отличается прежде всего подчеркнутой эмоциональностью, широким диапазоном интонаций. Согласные и гласные в «материнской речи» хорошо оформлены, удлинены и являются практически идеальными образцами звуков родного языка. Предложения «материнской речи» короче и проще, чем предложения, адресованные взрослым. Кроме того, в речи взрослых, обращенной к детям, одно и то же часто повторяется снова и снова с небольшими вариациями. Эти

характерные черты «материнской речи», вероятно, помогают детям осваивать слова и правила грамматики родного языка.

Собственная активность — целеустремленность, исследование

Стало уже общим местом представление, что ребенок с рождения активно исследует мир, общается с людьми — в общем, имеет собственные цели, а не является просто созревающим и пассивно обучаемым объектом.

Если по каким-то причинам это стремление к исследованию и общению исходно отсутствует или разрушено средой, шансы на успешное развитие очень малы.

Это относится ко всем областям развития. Ребенок осваивает язык только в том случае, если он знает, что с людьми можно общаться, воздействовать на них при помощи коммуникации, и хочет делать это более эффективно. Ребенок начинает ползать и ходить, только если ему нужно до чего-то добраться. Он учится открывать коробки, если хочет достать то, что в них лежит, или если ему интересен сам процесс открывания.

Взаимодействие факторов

Все факторы — относящиеся к организму, среде и собственной активности ребенка — взаимодействуют сложным нелинейным образом. Различные факторы могут резко ослаблять или усиливать влияние друг друга.

Яркий пример взаимодействия биологических факторов и факторов, связанных со средой, — громадная разница в развитии детей с синдромом Дауна, живущих дома и в домах ребенка. Дети, живущие в семье, часто лет до двух почти не отличаются от обычных детей и только позже начинают отставать в когнитивном и языковом развитии. В домах ребенка двухлетний малыш с синдромом Дауна, который не умеет ни ходить, ни ползать, и

максимум, что может, это засунуть в рот погремушку — обычная картина.

Различные факторы не только комплексно влияют на развитие ребенка — они и сами изменяются под воздействием друг друга. Выше уже говорилось, что нервная система младенца весьма пластична и в большой степени формируется под влиянием опыта, т. е. окружающей среды.

Очевидно, что среда, и в особенности окружающие люди, очень сильно влияют на собственную активность ребенка. Если твоя инициатива никак не поощряется, а то и наказывается, ты очень быстро отучишься ее проявлять. Если все твои попытки вступить в контакт не встречают ответа, ты быстро потеряешь интерес к коммуникации. Однако если стремление к общению у ребенка очень сильно, за счет него он может преодолеть самые неблагоприятные обстоятельства. Дело в том, что дети, активно стремящиеся к общению, кажутся взрослым гораздо более симпатичными. В одном из домов ребенка мы встретили мальчика с синдромом Дауна, который был интегрирован в «нормальную» группу и очень неплохо развивался (все остальные дети с синдромом Дауна были в группе «необучаемых» и очень сильно отставали в развитии). Этот мальчик умудрился заставить персонал полюбить себя, и, таким образом, его собственная активность изменила его среду и перспективы развития.

Итак, ребенок быстро растет, непрерывно меняется, и так же быстро изменяются воздействующие на его развитие факторы. В результате ни существующий в какой-то момент набор факторов, ни состояние ребенка в этот момент не могут надежно предсказывать дальнейшее развитие ребенка. Это основная причина, по которой даже лучшие из распространенных инструментов оценки уровня развития ребенка (например, шкала Н. Бэйли), обладают невысокой предсказательной валидностью. Вторая важная причина — то, что большинство инструментов оценивает только набор навыков ребенка и, например, никак не учитывает влияние среды.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ

Задачи, которые приходится решать всем детям, примерно одинаковы (и большая часть этих задач была описана Пиаже): куда девается вещь, когда ее не видно; что такое «внутри» и «снаружи»; как достать предмет, если до него не дотянуться; как объясняться с другими людьми и т.д. Но исследования последних десятилетий показали, что порядок, в котором дети решают эти задачи, не так строго фиксирован, как считал Пиаже. В большой степени порядок зависит от интереса самого ребенка к той или иной задаче (а на этот интерес, в свою очередь, влияют предыдущий опыт, среда и, в особенности, взаимодействия с другими людьми). Особенности организма ребенка, конечно, тоже сильно влияют на то, в каком порядке и с какой скоростью он справляется с различными задачами. Поэтому детям с некоторыми нарушениями часто свойственны ярко выраженные когнитивные стили (при этом такой же стиль, но менее выраженный, свойственен обычным детям). Например, у детей с аутизмом часто встречается «холистический» стиль освоения языка. Они начинают с эхолалий — запоминают и повторяют целые фразы и лишь гораздо позже начинают разбивать их на слова и комбинировать слова в собственные фразы. Такое бывает и с обычными детьми, но в гораздо меньшей степени. Исследование развития детей с характерными когнитивными стилями, часто позволяет выявить факты, трудно обнаружимые на обычных детях. Так, сравнительные исследования детей с синдромом Вильямса, синдромом Дауна и обычных детей показали, что язык гораздо меньше связан с другими сторонами когнитивного развития, чем казалось раньше. Вопрос о «когнитивных предпосылках языка» (т. е. какие именно мыслительные операции должен уметь выполнять человек, чтобы освоить язык) пока остается весьма неясным.

Когда обнаружилось, насколько разнообразны возможные пути развития, изменилось понятие нормы. Несколько упрощая, можно сказать, что раньше представляли

нормальное развитие как некоторый в идеале одинаковый для всех детей путь. Считалось, что нормальное развитие от ненормального отличается в основном скоростью, но порядок освоения различных, даже далеких друг от друга по существу навыков, у всех одинаков. «Нормальный» ребенок должен в полгода начать лепетать, в год говорить 10 слов, года в полтора у него должен начаться «словарный взрыв», и после этого он должен заговорить фразами. При этом предполагалось, что ребенок не может освоить язык (а под языком при этом понимали в основном речь), если у него нет для этого «когнитивных предпосылок» — он не умеет, например, сортировать кубики по цвету или вдумчиво засовывать квадраты в квадратные дырки, а треугольники — в треугольные. *Однако оказалось, что даже у самых обычных детей пути развития, время и порядок освоения отдельных навыков различаются очень сильно.* Ребенок может начать говорить фразами в год, а может и в три года. У многих происходит «словарный взрыв», когда внезапно каждый день появляется несколько новых слов, а другие увеличивают свой словарь медленно и постепенно. У одних начальный словарь состоит в основном из названий предметов, у других — из слов, означающих действия или события, а то и из целых фраз, как у детей с аутизмом. Болтающий длинными предложениями полуторагодовалый ребенок скорее всего не умеет собрать разрезную картинку из двух кусков, а объясняющийся жестами (или никак не объясняющийся, если у него нарушение контакта) трехлетка может собирать сложнейшие паззлы. *Поэтому теперь предпочитают говорить о «типичном» и «нетипичном» развитии.* «Нетипичное», в отличие от «ненормального», совсем не обязательно означает «неуспешное». «Ненормальное» развитие вызывает у специалистов естественное желание привести ребенка к норме, к стандарту, в какую бы сторону он от этой нормы ни отличался. «Нетипичное» развитие вызывает столь же естественное стремление разобраться, чем именно оно нетипично, выявить сильные и слабые стороны ребенка, и помочь ему двигаться по его собственному особенному пути.

Все сказанное никоим образом не означает, что не нужно пользоваться нормативными шкалами. Напротив, только использование статистически хорошо обоснованных инструментов позволяет выявить детей, нуждающихся в помощи, и помогает разработать для них программу вмешательства.

РАННИЙ ОПЫТ И КРИТИЧЕСКИЕ ПЕРИОДЫ

Как уже упоминалось, мозг ребенка формируется в значительной степени под влиянием поступающей в него информации. Созревание различных отделов занимает разное время, однако особенно бурно процесс созревания идет в первый год. За это время ребенок получает громадное количество информации и разрабатывает правила ее интерпретации. Многими из этих правил он будет пользоваться всю жизнь. Например, годовалые дети воспринимают звуки родного языка уже примерно так же, как взрослые. Если в 6 месяцев дети могут различать отсутствующие в их языке согласные звуки, то к 12 месяцам они эту способность утрачивают. Взрослому изменить эти сложившиеся в раннем детстве правила очень трудно. Так, взрослые японцы, даже хорошо знающие английский, очень плохо различают английские согласные [r] и [l], поскольку в японском языке есть только один согласный с похожими признаками.

В связи с этим возникает вопрос: насколько критичен именно ранний опыт, есть ли критические периоды, после конца которых освоение каких-то вещей уже невозможно? Другими словами, существуют ли все-таки необучаемые дети?

Судя по литературе, строго ограниченных критических периодов не существует, хотя очень многое гораздо легче и быстрее осваивается именно в младенчестве и раннем детстве. Примером могут служить результаты слуховой имплантации, которая за последние десятилетия получила широкое распространение. Суть имплантации состоит в том, что в слуховой нерв вживляются электроды, пере-

дающие на него соответствующим образом преобразованные звуковые сигналы. В результате глухие люди получают возможность слышать. Если глухих от рождения детей имплантируют рано (лет до трех), они довольно быстро и легко обучаются воспринимать речь и говорить. Чем позже сделана операция, тем в среднем хуже результаты, однако индивидуальные различия очень велики и строго определенного критического периода не существует. Отсутствие критических периодов легко понятно, если использовать аналогию человеческого мозга с компьютером. Хотя отдельные блоки этого «компьютера» к трем годам становятся довольно узко специализированными, большинство выполняемых мозгом операций определяется все-таки не «железом», а «программным обеспечением». Если бы это было не так, критические периоды как раз и имели бы место — «блок» созрел, и больше его никак не изменишь. «Программа» гибче и легче поддается перестройке, хотя чем дольше она работает, тем меньше у человека оснований ее менять — он привыкает обходиться и так. Посмотрим с этой точки зрения на глухого человека. К трем годам он уже выработал сложные программы, описывающие вещи, события, правила работы с ними, и звуковые сигналы в эти описания никак не входят.

«Программы» его работают вполне удовлетворительно — он может общаться с людьми (хотя бы жестами и мимикой), умеет адекватно себя вести. То есть он научился обходиться без звуков, а, как говорилось выше, человек не будет перестраивать свою программу, если не видит в том необходимости.

КАК РЕБЕНОК УЧИТСЯ

Вообще говоря, существуют только два способа научиться чему бы то ни было. Можно учиться на собственном опыте — наблюдая, экспериментируя, делая заключения. Согласно теории А. МелцOFFа и Э. Гопник, ребенок делает это примерно так же, как взрослый исследователь, —

выдвигает некоторую гипотезу, экспериментирует, собирает данные. Когда накапливается достаточно данных, противоречащих первоначальной гипотезе, ребенок уточняет или полностью изменяет гипотезу, и процесс начинается снова. Любой человеческий (и не только человеческий) младенец учится таким образом. Например, все видели, как увлеченно дети исследуют понятие «внутри». Они могут чуть ли не часами засовывать игрушку в коробочку или банку и вынимать обратно, пробуют засовывать туда разные игрушки и т. д. Другой пример — исследование вопроса, куда деваются вещи, исчезающие с глаз. Сначала маленькие дети часто ищут, например, упавшую игрушку не там, куда она у них на глазах упала, а там, где она обычно лежит. Это вполне логичная гипотеза, которая раньше многократно подтверждалась: когда я не вижу игрушки, она лежит в ящике. И только после многократных проверок дети отказываются от первоначальной гипотезы и убеждаются, что игрушка окажется там, куда упала.

Дети экспериментируют и с людьми. Типичный пример — поведение двухлетнего ребенка, которому мама запрещает трогать электрическую розетку, а он упорно раз за разом к розетке подкрадывается, с интересом поглядывая на мать. Розетка ему не нужна — ему надо узнать, как поведет себя мама. Позже, около трех лет, дети так же исследуют проблему разных точек зрения. Исходная гипотеза состоит в том, что если вещь не видна мне, то она не видна и другим. Поэтому, если поставить между собой и двухлетним ребенком ширмочку и попросить его спрятать от вас игрушку, он «спрячет» с вашей стороны, так, чтобы ему самому не было видно. Примерно к трем годам ребенок начинает понимать, что видно с точки зрения другого человека, однако довольно долго он еще не уверен, что его новая гипотеза верна. В это время ребенок может правильно спрятать от вас игрушку, но потом обойти ширмочку и проверить.

Второй способ — учиться у других, и младенцы получают большую часть знаний именно этим путем. Они учатся у окружающих людей, и в особенности у своей

матери. Сознательное обучение мамой ребенка составляет очень маленькую часть этого процесса передачи знаний. Несравнимо больше новой информации ребенок получает в нормальном ежедневном общении — во время кормления, прогулок, игр. Ребенок имитирует действия матери, выражение лица, произносимые ею звуки; он наблюдает за ее поведением и понимает, что именно так обычно действуют люди; он экспериментирует с мамой, выясняя, как она будет реагировать на его поведение, что ему можно и что нельзя делать; он пытается манипулировать ею, стараясь заставить делать то, что хочется ему. И, разумеется, он слушает, что она ему говорит.

КОММУНИКАЦИЯ

Однако взаимодействовать с людьми и учиться у них можно, только владея каким-нибудь способом коммуникации с ними. Таким образом, мы подошли к тому, что считаем центральной идеей раннего вмешательства — к развитию коммуникации. Все наши программы раннего вмешательства, для детей с любыми нарушениями, направлены на то, чтобы максимизировать коммуникативные возможности ребенка и его семьи. При этом развитие коммуникации рассматривается и как цель, и как средство раннего вмешательства.

Согласно принципу нормализации, жизнь человека с нарушениями должна быть как можно более «нормальной», похожей на жизнь других людей в его обществе. Это означает, прежде всего, что другие люди должны воспринимать человека с нарушениями как личность, имеющую свои потребности, желания, чувства и волю. Но это возможно, только если он может выразить свои потребности, желания и чувства и если другие люди понимают его способ выражения их. В противном случае остальные люди будут рассматривать его как предмет, о котором надо заботиться, мыть и кормить. В лучшем случае, их отношение к человеку с нарушениями будет напоминать игру в дочку-матери, где ему достанется роль

куклы. Именно поэтому мы считаем развитие коммуникации основной целью.

С другой стороны, коммуникация — мощное средство развития ребенка во всех областях. Как уже говорилось, дети учатся в основном через взаимодействие с другими людьми. Коммуникация при обучении играет по меньшей мере две различные роли. Во-первых, это просто процесс получения и передачи информации, причем информации не только о физическом мире, но и об эмоциях, отношениях людей, принятом в данном обществе поведении и т. д. Во-вторых, дети просто это дело очень любят и часто ради общения готовы на все.

Из сказанного ясно, что под коммуникацией мы имеем в виду не только язык, и тем более не только речь. Язык — только одна из возможных форм коммуникации, речь — только одна из возможных форм языка.

Коммуникацию обычно делят на 3 компоненты — форму, содержание и использование. Форма может быть любой — мимика, жесты, знаки, слова. В случае языка форма — это фонологические, морфологические, синтаксические правила. Содержание — то, о чем идет речь; для языка это словарь и семантические правила. Использование — это правила прагматики, т. е. причины коммуникации (вопрос, требование, отказ...), учет знаний собеседника, правил общения с разными людьми в разных ситуациях, очередность и т. д.

Социально-прагматические теории рассматривают коммуникацию не как процесс передачи информации, а как процесс социального взаимодействия, процесс, происходящий *между* людьми, поэтому главное значение они придают *использованию* коммуникации. Младенец вместе с окружающими его людьми, прежде всего мамой, конструируют содержание (о чем идет речь), возможные намерения (что это — просьба, вопрос, отказ), а также форму коммуникации. Постепенно в результате их совместных трудов коммуникация приобретает конвенциональный (принятый в данном обществе) вид и становится понятной не только маме с младенцем, но и другим людям.

«Социальные взаимодействия, в которых участвуют дети, умеющие говорить, являются продолжением тех, в которых они участвовали в довербальном периоде, в том смысле, что межличностные намерения социально конструируются всеми участниками. Далее, мы утверждаем, что способность старшего ребенка конвенционально выражать намерения отражает то, чему он научился в более ранних взаимодействиях; это касается и значений, которые могут быть выражены, и того, как их выразить» [12].

Поскольку развитие коммуникации занимает центральное место во всех наших программах, имеет смысл подробнее остановиться на наиболее существенных моментах в типичном коммуникативном развитии.

Типичный путь коммуникативного развития, если его рассматривать крупными блоками, выглядит следующим образом. Сначала ребенок осваивает намеренную коммуникацию. Это означает, что он постепенно понимает, что на людей, в отличие от неодушевленных предметов, можно воздействовать дистанционно — с помощью коммуникативных сигналов. Затем ребенок осваивает коммуникацию при помощи символов (как правило, слов) и упорядоченных комбинаций символов — языка.

Коммуникативные намерения, как и значения сигналов, конструируются в процессе коммуникации ребенком и взрослым. Мать практически сразу начинает интерпретировать сигналы ребенка как намеренные и адекватно на них реагирует — дает поесть, если голоден, успокаивает, если недоволен. Именно активным участием в таких осмысленных и для ребенка, и для взрослого взаимодействиях и формируются коммуникативные намерения. Первые коммуникативные намерения — привлечение внимания, участие в игре по очереди, разделение эмоций.

Вопрос, когда именно коммуникация ребенка становится намеренной, едва ли может иметь определенный ответ. Как мы можем узнать, есть ли какие-то намерения у человека, который еще не владеет понятными нам способами их выражения? Нам кажется очень удачной формулировка Н. Ниньо и К. Сноу: «...единственный критерий

рий, позволяющий приписать намеренность действию другого — интерпретация (действия) имеет смысл и срабатывает в ситуации взаимодействия».

Для ребенка необходимое условие освоения намеренной коммуникации — умение управлять своим вниманием. Попросту говоря, чтобы услышать человека, нужно его слушать. Для большинства детей задача облегчается за счет того, что человеческое лицо и голос — исходно наиболее привлекательные для ребенка сигналы. Очень рано, участвуя во взаимодействиях со взрослыми, ребенок узнает, что контакт взглядов — верный показатель взаимного внимания.

Ребенок и взрослый вместе смотрят на интересующий их предмет, время от времени взглядывая друг на друга — проверяя, куда смотрит «собеседник». В сущности, совместное внимание — это показатель того, как хорошо взрослый и ребенок уже умеют интерпретировать направление взгляда друг друга. Когда ребенок смотрит на предмет, взрослый разумно предполагает, что ребенок об этом предмете и думает, и начинает говорить об этом предмете или делать что-нибудь к нему относящееся. Когда взрослый смотрит или указывает на предмет, ребенок предполагает, что все остальные действия взрослого и издаваемые им звуки скорее всего тоже имеют отношение к этому предмету. То есть в некотором смысле ребенок уже понимает, что взрослый *думает* об этом предмете. Именно поэтому появление совместного внимания считается начальной точкой возникновения у ребенка «теории сознания» — представления о том, что остальные люди тоже имеют мысли, чувства и намерения, причем не обязательно совпадающие с твоими собственными.

Если раньше внимание взрослого и ребенка было направлено в основном друг на друга (и это ограничивало возможный набор коммуникативных намерений и «тем для беседы»), теперь ребенок совместно со взрослым осваивают гораздо более широкий набор намерений. Появляется возможность просить предмет, отказываться, выбирать, показывать что-то друг другу, задавать вопросы и отвечать на них. Ребенок при этом пользуется старыми

формами выражения намерений — мимика, движения, звуки, взгляды. Постепенно добавляются жесты и интонация (к концу первого года дети уже знакомы с просодикой родного языка).

Формирование, поиск способов выражения первых коммуникативных намерений или попытка понять сигналы ребенка (например, понять, что ребенку приятно и что неприятно) — часто первая задача программы раннего вмешательства, поскольку это логическое начало коммуникации. Сложности в этом у разных детей могут быть по самым разным причинам, связанным с особенностями организма, среды или собственной активности.

Вторая ключевая точка в развитии коммуникации — использование символов. Использование символов резко расширяет коммуникативные возможности. Люди получают возможность обсуждать не только действия, чувства друг друга и находящиеся в пределах видимости вещи, но также отсутствующие предметы.

Каким образом дети узнают, к каким предметам или действиям относятся используемые взрослыми слова (или другие символы)? В работах когнитивистов был сформулирован ряд гипотез, которыми, возможно, пользуются дети для «привязки» слова к обозначаемому им предмету. Например, дети склонны считать, что слово скорее обозначает целый предмет, а не его часть (чашку, а не ручку чашки). Если они слышат новое слово, то оно скорее относится к тому предмету, названия которого они еще не знают, и т. д. Сторонники социально-прагматического подхода к освоению языка смотрят на дело иначе. С их точки зрения, дети вообще не занимаются решением когнитивной задачи, вычисляя, какой символ чему соответствует. Они «просто» принимают участие в социальных взаимодействиях, пытаясь так интерпретировать коммуникативные намерения взрослых, чтобы эта интерпретация имела смысл в данной ситуации. При этом они пользуются самыми разнообразными стратегиями интерпретации, твердо придерживаясь только одного предположения: слова и поведение взрослого имеют к данной ситуации непосредственное отношение.

Скорее всего, дети делают и то и другое. Они могут и «вычислять» значение нового символа, исходя из контекста и своих представлений о физическом мире. Они могут исходить из своих представлений о намерениях окружающих. Наконец, они могут (и очень часто это делают) просто имитировать поведение других людей. Выбор конкретной стратегии в большой степени будет зависеть от ситуации и от индивидуальных особенностей ребенка. Например, дети с нарушением контакта, вероятно, гораздо меньше используют информацию социального типа, чем дети с синдромом Дауна.

Для ребенка, как, впрочем, и для любого человека, форма коммуникации не очень важна. Будет ли он объясняться при помощи слов, жестов или картинок, не так существенно — главное, чтобы он понимал окружающих людей и они его тоже понимали. Гораздо важнее добиться, чтобы использование и содержание коммуникации постоянно усложнялись, иначе ограничение коммуникативных возможностей станет препятствием для развития ребенка во всех областях.

КОЛОБОК

Есть старая метафора, применявшаяся к развитию ребенка, — «эпигенетический ландшафт». Ребенок представляется шариком, который катится с горы, и его путь в большой степени определяется ландшафтом, т. е. средой. Сам ребенок в этой метафоре совершенно пассивен. На наш взгляд, картинку стоит усложнить и представить ребенка Колобком, который очень целеустремленно бежит по лесу в компании своих родителей. Иногда они помогают друг другу, иногда создают дополнительные препятствия, но все время обмениваются впечатлениями. В таком случае задача команды раннего вмешательства — разведывать для них наиболее удобные пути, расчищать завалы на дорожках и по возможности присматривать, чтобы их не съела какая-нибудь «заботливая» лиса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баки А., Грюневальд К. Забота и уход: Книга о людях с задержкой умственного развития. — СПб: СПб Институт раннего вмешательства, 2001.
2. Баттерворт Д., Харрис М. Принципы психологии развития. — М.: Когито-Центр, 2000.
3. Крайг Г. Психология развития. — СПб.: Питер, 2000.
4. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — М.: Три-вола, 1998.
5. Чистович Л. А., Кожевникова Е. В. Разум и чувства младенца: Пособие для любопытных родителей. — СПб.: XXI век, 1996.
6. Autism Spectrum disorder: a transactional developmental perspective/ Ed by A. M. Wetherby, B. M. Prizant. — Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co., 2000. — (Communication and Language Intervention Ser., Vol. 9).
7. Handbook of childhood cognitive development/ Ed. by U. Goswami. — Blackwell Publishing, 2002.
8. The effectiveness of early intervention/ Ed. by M. J. Guralnick. — Baltimore: Brookes, 1997.
9. Karmiloff-Smith A. Precursor of beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science// Behav. and Brain Sci. 1994. Vol. 17. N 4. — P. 693—745.
10. Meltzoff A. The Case for developmental cognitive science: theories of people and things// Theories of infant development/Ed. by G. Bremner, A. Slater. — Oxford: Blackwell, 2004.
11. Nelson K. Making sense: The acquisition of shared meaning. — San Diego: Academic Press, 1985.
12. Ninio A., Snow C. E. Pragmatic Development. — Colorado: Westview Press, 1996. (Essays in Developmental Science)
13. Tomasello M. The social bases of language acquisition// Social Development. Vol. 1, **ГОРОД : ИЗДАТЕЛЬСТВО**, 1992. P. 67—87.

Сайты, содержащие статьи некоторых наиболее известных современных психологов развития:

Andrew Meltzoff	http://ilabs.washington.edu/meltzoff/
Alison Gopnik	http://lhd.berkeley.edu/gopnik.htm
Paul Bloom	http://www.yale.edu/langcoglab/publications.htm
Michael Tomasello	http://email.eva.mpg.de/~tomas/index.html
Brian MacWhinney	http://psyling.psy.cmu.edu/brian/
Elizabeth Bates	http://crl.ucsd.edu/~bates/
Esther Thelen	http://mypage.iu.edu/~gormleyf/
Linda Smith	http://www.iub.edu/~cogdev/
Elizabeth Spelke	http://www.wjh.harvard.edu/~lds/spelke.html

Краткое описание теорий, сведения о наиболее известных психологах и некоторые тексты:

<http://www.psy.pdx.edu/PsiCafe/KeyTheorists/>

Русскоязычные библиотеки:

<http://www.psychology.ru/library/>
<http://www.auditorium.ru/aud/lib/>
<http://flogiston.ru/library>
<http://www.childpsy.ru/index.php/item/729>