

СЕРИЯ • ОСОБЫЙ РЕБЕНОК •

О. С. Никольская, Е. Р. Баенская,  
М. М. Либлинг, И. А. Костин,  
М. Ю. Веденина, А. В. Аршатский,  
О. С. Аршатская

# Дети и подростки с аутизмом

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ  
СОПРОВОЖДЕНИЕ



Теревинф Москва 2005

УДК 615.851  
ББК 74.3  
Н62

Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А.,  
Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С.  
Н62 Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровожде-  
ние.— М.: Теревинф, 2005.— (Особый ребенок).— 224 с.

В книге подробно описываются закономерности проявления синдрома раннего детского аутизма на разных возрастных этапах, в том числе в подростковом и юношеском возрасте. Анализируются проблемы семей, воспитывающих детей и подростков с аутизмом. Предлагаются конкретные приемы психологической работы, направленные на развитие эмоциональной сферы ребенка. В книге отражены результаты многолетнего опыта работы специалистов Института коррекционной педагогики Российской академии образования.

Книга адресована широкому кругу читателей, интересующихся вопросами оказания психолого-педагогической помощи детям с нарушениями аутистического спектра: родителям таких детей, воспитателям и педагогам дошкольных учреждений, психологам, дефектологам, врачам.

*Допущено Министерством образования Российской Федерации в качестве методического пособия для воспитателей, педагогов, психологов и дефектологов дошкольных и школьных общеобразовательных и специальных (коррекционных) учреждений.*

Издание осуществлено при финансовой поддержке  
ОАО «ТНК-ВР Менеджмент»,  
а также Михаэла и Марен Майнц (Германия).

Издательство благодарит за деятельное участие  
Центр лечебной педагогики (Москва).

ISBN 5-901599-28-4

© Коллектив авторов, 2005  
© Теревинф, оформление, 2005

# Содержание

<b>Синдром детского аутизма</b> .....	5
Этиология и патогенез синдрома .....	13
Детский аутизм как нарушение психического развития .....	18
Психологическая классификация синдрома детского аутизма .....	25
<b>Возрастные особенности психического развития при аутизме</b> .....	37
Ранний возраст .....	40
<i>Особенности кризиса первого года</i> .....	49
<i>На втором-третьем годах жизни</i> .....	49
<i>Признаки формирования разных типов аутизма</i> .....	52
Дошкольное детство .....	62
<i>Особенности психического развития в дошкольном возрасте</i> .....	62
<i>Проблемы поведения и возможности их разрешения</i> .....	66
Школьное детство .....	122
<i>Психолого-педагогическая помощь ребенку с аутизмом в школе</i> .....	131
<i>Основные условия обучения в школе</i> .....	132
<i>Организация обучения</i> .....	134
<i>Помощь в обучении</i> .....	142
<i>Помощь в социальном и эмоциональном развитии</i> .....	148
<i>Развитие отношений с детьми и взрослыми</i> .....	151
Подростки и взрослые с последствиями детского аутизма .....	154
<i>Проблемы подростков и взрослых</i> .....	154
<i>Психолого-педагогическая помощь</i> .....	165

<b>Проблемы семьи</b> .....	175
Проблемы семьи аутичного ребенка раннего возраста .....	180
Трудности семьи дошкольника с аутизмом .....	183
Период школьного возраста .....	186
Основные трудности семьи подростка и взрослого с последствиями аутизма .....	188
<b>Психологическая работа с группой подростков и взрослых с последствиями детского аутизма</b> .....	191
Задачи и формы клубной работы .....	197
Выход за пределы обычного общения .....	211
Литература .....	217

# Синдром детского аутизма

Синдром детского аутизма как самостоятельная клиническая единица был впервые выделен Л. Каннером в 1943 году. Описания подобных состояний и попыток коррекционной работы с такими детьми известны с начала XIX века (J. Haslam, 1809; E.M. Itard, 1801, 1807); их число выросло к середине XX века (L. Witmer, 1922; М.О. Гуревич, 1922; Н.И. Озерецкий, 1924; Т.П. Симсон, 1929; Г.Е. Сухарева, 1930; М.С. Певзнер, 1935; L. Despert, 1938; К.А. Новлянская, 1939, и др.).

Почти одновременно с Л. Каннером к постановке сходных клинических проблем пришли N. Asperger (1944) и С.С. Мнухин (1947). Более полувека клинических исследований подтвердили гипотезу Л. Каннера о существовании особого синдрома или особой группы синдромов, связанных с детским аутизмом. Детальное знакомство специалистов с историей клинического изучения детского аутизма и его современными клиническими классификациями возможно благодаря работам В.М. Башиной (1999).

Эпидемиологические исследования, проведенные в разных странах, показали, что частота проявления детского аутизма — по крайней мере 3–6 случаев на 10 тысяч детей (L. Wing, 1976, 1978), причем он встречается у мальчиков в 3–4 раза чаще, чем у девочек.

В последнее время, однако, все чаще подчеркивается, что вокруг «чистого» клинического синдрома группируются многочисленные случаи сходных нарушений в развитии коммуникации и социальной адаптации. Не совсем точно укладываясь в одну клиническую картину, они, тем не менее, требуют аналогичного психолого-педагогического коррекционного подхода. Поэтому наряду с клиническим имеет право на существование и образовательный диагноз. Частота нарушений такого рода, определяемая методами психологической диагностики, по мнению многих авторов, возрастает до внушительной цифры: ими обладают 21–26 из 10 тысяч детей (С. Gillberg, 1990).

В клинической картине детского аутизма Л. Каннер отмечал врожденную недостаточность в установлении аффективного контакта с людьми. Среди характерных особенностей детей выделялись следующие: неспособность в младенчестве эмоционально отвечать

матери, принимать антиципирующую позу перед взятием на руки; отгороженность от внешнего мира с игнорированием внешних раздражителей и, в то же время, страх звучащих и движущихся объектов; невозможность использования речи для коммуникации, отставленная эхолалия и перверзия местоимений, буквальность в использовании слов; блестящая механическая память и трудности в использовании абстрактных понятий; неспособность к символизации в игре и сообразительность в решении сенсомоторных задач. Выделялось характерное стремление к монотонной активности, стереотипному повторению движений, звуков, действий с определенными объектами. Вместе с тем, подчеркивалось, что в еще большей степени такой ребенок направлен на поддержание жесткого постоянства во внешнем окружении и склонен пугаться или тревожиться в непривычных ситуациях, и это требует от близких людей даже большей ритуальности в поведении, чем он проявляет сам. Подобные тяжелые нарушения поведения и развития сочетаются с характерным серьезным и тонким, «интеллигентным» выражением лица и хорошим физическим здоровьем. В наблюдениях Л. Каннера родители детей с аутизмом часто характеризовались как высокоинтеллектуальные, эмоционально холодные люди.

В качестве клинических критериев синдрома Л. Каннер в 1943 году выделил:

- глубокую недостаточность способности установления аффективного контакта;
- тревожное навязчивое стремление к сохранению постоянства в обстановке;
- сверхсосредоточенность на определенных объектах и ловкие моторные действия с ними;
- мутизм или речь, не направленную на коммуникацию;
- хороший познавательный потенциал, проявляющийся в блестящей памяти у говорящих детей и в решении сенсомоторных задач у мутичных.

В последующие годы эти критерии значительно развивались и уточнялись. По мере накопления данных был снят тезис об обязательном присутствии у аутичного ребенка хорошего интеллектуального потенциала, было подтверждено значение и уточнена специфика речевых расстройств. Подкреплено мнение о проявлении подобных расстройств у ребенка не позже, чем в возрасте 30 месяцев, что еще больше связало синдром с нарушением психического развития, а не с его регрессом.

Итак, критерии синдрома были значительно уточнены и определены следующим образом (М. Rutter, 1974–1978):

- проявление специфических трудностей до 30-месячного возраста;

- особые глубокие нарушения социального развития, не связанные жестко с уровнем интеллектуального развития;

- задержка и нарушение развития речи вне прямой зависимости от интеллектуального уровня ребенка;

- стремление к постоянству, проявляющееся в стереотипных занятиях, сверхпристрастиях к объектам или сопротивлении изменениям среды.

В. Bettelheim в 1967 году отметил, что стремление к постоянству в окружающем может не проявляться у глубоко аутичных детей, отгороженных от всякого контакта с реальностью. Е. Ornitz и Е. Ritvo в 1968 году в качестве опорных признаков детского аутизма выделили особенности восприятия и организации моторных действий, в 1978 году Е. Ornitz предложил ввести в ряд основных признаков специфическую реакцию на сенсорный раздражитель, которая может выражаться и в его игнорировании, и в болезненной реакции, и в особой зачарованности определенными сенсорными впечатлениями. L. Wing (1976) одним из основных признаков аутизма считает трудность символизации, заключающуюся в буквальности, одноплановости понимания происходящего, трудностью переноса сформированных навыков и развития символической игры.

В целом можно сказать, что при общем признании диагностической ценности критериев Каннера и Раттера и понимании важности других признаков аутизма в ходе диагностики исследователи опираются не только на жесткие критерии, но и на целостную картину проявлений расстройств. Такая тенденция отражена и в современных диагностических системах, где для постановки диагноза необходимо набрать определенное количество основных признаков, которые могут при этом выступать в несколько разнящихся наборах.

Таким образом, клиническая картина синдрома характеризуется большинством авторов как полиморфная и противоречивая (L. Wing, 1976; М.С. Вроно, 1976; М. Rutter, 1978; В.М. Башина, 1980, 1999; В.Е. Каган, 1981; К.С. Лебединская, И.Д. Лукашова, С.В. Немировская, 1981; К.С. Лебединская, 1987, 1988), что внешне как бы контрастирует с четкостью основных критериев, выде-

ленных Л. Каннером. Представляется, однако, что эта противоречивость сама может рассматриваться как специфическая характеристика синдрома.

Аутизм проявляется как нарушение возможности устанавливать адекватные аффективные связи даже с самыми близкими людьми. Но в конкретных случаях это может выразиться и в безразличии к людям как «экстремальное одиночество», и в гиперчувствительности, тормозимости в контактах, непереносимости взгляда, голоса, прикосновения, и в патологической симбиотической связи с матерью. В более легких случаях эти трудности проявляются в недостаточности развития эмоциональных связей — недостатке сопереживания, непонимании чувств и намерений других людей, эмоционального подтекста ситуации. Затруднения могут быть менее выраженными в общении со взрослыми и более явными в контактах с другими детьми, причем общение с младшими или старшими детьми проходит легче, чем со сверстниками.

В более широком смысле аутизм можно рассматривать не только как нарушение контакта с людьми, но и как общий отрыв от реальности. Нарушения связи с внешним миром могут проявляться полярно: и как общая отгороженность, отсутствие реакции на внешние воздействия, и как парадоксальность в восприятии окружающего, и как особая ранимость такого ребенка в контактах со средой. Характерны и пассивность, отсутствие интереса к окружающему, и выраженные сверхпристрастия, постоянный одержимый поиск определенных впечатлений.

В разной степени и с разным знаком проявляются нарушения адаптации таких детей. Недостаточность самосохранения выражается и в свехосторожности, и в бесстрашии, патология пищевого поведения характеризуется и анорексией, брезгливостью, избирательностью в еде, и возможностью брать в рот несъедобные вещи. Обычны трудности в усвоении навыков самообслуживания, бытового поведения, неумение функционально использовать предметы, но вместе с тем возможны и особая аккуратность, педантизм и пунктуальность в быту.

Такие дети часто испытывают дискомфорт, чувствуют опасность в окружающем. Эти переживания нередко скрыты, но могут и проявляться как генерализованная тревога и как стойкие страхи определенных предметов, людей, ситуаций. Страхи внешне могут выглядеть нелепо и неадекватно в настоящем, но, как правило, связаны с прошлыми испугами и травмами. Характерны

одержимость особыми влечениями, односторонние интересы, проявляющиеся в стереотипных играх, фантазиях.

Поведение всех аутичных детей стереотипно, однообразно. Их аффективные проявления отличаются монотонностью, характерны стереотипные разряды моторной активности, повторение одних и тех же движений, звуков, слов. У части детей отмечаются сложные стереотипные манипуляции с предметами, повторение слов, фраз, стихотворных текстов, воспоминания, игры, фантазии, в быту они используют одни и те же приспособительные действия.

Монотонность в поведении парадоксально связана с одержимостью. Попытки прервать стереотипные действия детей, изменить их ритуалы, привычную обстановку вызывают у них крайне отрицательную реакцию. У одних усиливаются аутистические тенденции, страхи, другие дают аффективные взрывы, становятся агрессивными.

При общем характерном нарушении коммуникативной функции отмечается широкий спектр речевой патологии. Дети могут быть мутичны (1/3–1/2 часть случаев) или иметь бедную односложную речь, но могут также иметь и большой запас слов, пользоваться сложной фразой. В разной степени выражена склонность к эхоталии, перверзии местоимений, использованию речевых штампов. Чрезвычайно характерны нарушения просодических компонентов речи, но их проявления тоже парадоксальны: речь вялая, затухающая либо напряженно-скандированная.

Моторика в целом характеризуется как атипичная, неловкость и вычурность движений сочетаются с ловкостью и грациозностью. Выражение лица может быть значительно и тонко, но мимика маловыразительна.

Таким образом, на наш взгляд, одной из типичнейших особенностей клинической картины детского аутизма, которая может стать одним из ее критериев, является *парадоксальность проявлений ребенка*.

По описанию многих клиницистов, развитие детей с аутизмом чаще всего расценивается как аномальное или вызывает сомнение и тревогу уже в очень раннем возрасте (L. Wing, 1976; В.М. Башина, 1980, 1999; В.Е. Каган, 1981). При проявлении практически с самого рождения ребенка отдельных тревожных признаков, картина синдрома оформляется постепенно. Наиболее глубокая аутизация отмечается в период 3–5 лет. Позже нарушения могут

сглаживаться, дети как бы «дозревают» (В.М. Башина, 1980). Однако с возрастом в большей степени смягчается аффективная патология, а когнитивный дефект проявляется даже более явно (L. Wing, 1976).

Детальные катамнестические наблюдения Каннера и Эйзенберг свидетельствуют, что удачная социальная адаптация (самостоятельность в обеспечении себя и хорошие социальные контакты) во взрослом возрасте отмечается лишь в 5% случаев; удовлетворительная (относительная приспособленность при нужде в дополнительной опеке) возможна для 22%; 73% обследованных не могли существовать вне опеки семьи либо специального учреждения. В.М. Башина отмечает тенденцию к улучшению состояния у 1/4 наблюдавшихся ею детей. М. Rutter и L. Lockyer (1967); М. Rutter (1970), наблюдая развитие 60 детей с аутизмом, отметили в 17% случаев хорошее приспособление, в 19% — удовлетворительное, в 64% — грубые нарушения социальной адаптации, невозможность вести самостоятельную жизнь. Известно также, что трудности в социальных контактах, организации взаимодействия с другими людьми остаются даже у хорошо социально адаптированных лиц.

Как прогностически значимые факторы рассматриваются уровень развития речи и интеллектуальные показатели детей с аутизмом (Г.Е. Сухарева, 1974, и др.). Дети, не овладевшие речью до пяти лет и демонстрирующие в раннем детстве низкие интеллектуальные показатели, имеют меньшую вероятность хорошей социальной адаптации (М. Rutter, 1976; М. de Myer, 1976). Среди говорящих детей, по данным Каннера и Эйзенберг, половина имеет тенденцию к развитию социальной адаптации. Прослежена явная связь детского аутизма со снижением показателей умственного развития. Так, по данным эпидемиологического исследования L. Letter (1966), 78% детей с аутизмом имеют IQ меньше 70. В то же время, по данным L. Wing (1976), 20% детей, диагностированных как умственно отсталые, имеют черты детского аутизма. Кроме того, М. Rutter (1971) считает, что существует и пересечение между популяциями детей с аутизмом и сенсорной афазией.

По мнению L. Wing (1976), помимо ядра классического синдрома детского аутизма, существуют и его «периферические варианты». Предполагается, что клиническая картина детского аутизма может иметь особенности, связанные с его различной этиологией (В.М. Башина, 1980, 1999; В.Е. Каган, 1981; К.С. Лебединская, С.В. Немировская, 1981).

## Этиология и патогенез синдрома

Изучение вопросов этиологии синдрома характеризовалось дискуссией сторонников теорий его психо- и биогенеза.

На развитие теории о психогенном происхождении детского аутизма повлияла характеристика, данная Л. Каннером родителям детей с аутизмом. Он оценил их как эмоционально холодных, чрезмерно интеллектуализированных людей. Таким образом, исследователи психоаналитического направления (В. Bettelheim, 1967; L. Despert, 1951; В. Rank, 1949 и др.) связывали трудности детей, рожденных, по их мнению, биологически нормальными, с проблемами родителей. Патогенными оценивались их характерологические особенности, отношение к детям, принятый в семье тип воспитания. Родители не создают у ребенка чувство безопасности, подавляют или, по крайней мере, не подкрепляют активность детей во взаимодействии с окружающим миром, который не дает им информации и остается пугающим. Поэтому развитие останавливается на ранних стадиях, и ребенок отгораживается от внешнего мира.

По мнению Б. Беттельхейма, ребенок становится настолько дезориентированным и испуганным, что старается заглушить ауто-стимуляцией все воздействия извне и организовать события в упрощенные неизменные стереотипы. Таким образом он хочет остановить время и весь ход пугающих событий. Пользуясь терминологией Г. Селье, можно сказать, что, по мнению Беттельхейма, аутичный ребенок находится в состоянии постоянного истощения от «стресса неминуемой гибели».

Предпринятые исследования родителей детей с аутизмом не подтвердили, однако, предположения об особом складе их личности, в сравнении с родителями других детей (M. Rutter, 1971; M. de Myer, 1978; D. Cantwell, L. Vacer, M. Rutter, 1978). Непременная принадлежность родителей детей с аутизмом к высшим социальным классам и их высокий образовательный уровень тоже не получили подтверждения.

В настоящее время считается, что ребенок с аутизмом может родиться в любой среде, у родителей различного социального статуса и образовательного ценза.

В этой дискуссии существовала, однако, и промежуточная точка зрения, согласно которой патогенным является совпадение «ранимого ребенка и ненормальной среды» (Е. Tinbergen, N. Tinbergen, 1972). Впрочем, в работах самого Беттельхейма, наряду с его утверждением психогенной природы детского аутизма, высказывается мнение о возможности для сверхчувствительного и сверхумного ребенка переоценивать и трактовать как опасные не только ненормальные, но и обычные воздействия матери и среды.

Необходимо подчеркнуть, что в настоящее время подавляющее большинство специалистов причиной возникновения синдрома аутизма считают биологическую неполноценность ребенка, являющуюся следствием воздействия разных патологических факторов. Иначе говоря, детский аутизм имеет полиэтиологию и проявляется в рамках различных нозологических форм.

Так, описывается возможность детского аутизма как врожденного состояния, связанного с наследуемой особой аномальной конституцией ребенка шизофренического спектра (L. Kanner, 1943; H. Asperger, 1944).

Множественно исследовалась и дискутировалась связь синдрома с детской шизофренией. Отечественные авторы рассматривали синдром детского аутизма как предманифестное состояние, фон, на котором могут развиваться продуктивные симптомы, а также как проявление самой процессуальной симптоматики (О.П. Юрьева, 1971; М.С. Вроно, В.М. Башина, 1975; К.С. Лебединская, И.Д. Лукашова, С.В. Немировская, 1981). В то же время многие зарубежные исследователи опровергали его связь с шизофренией, однако в этом случае они рассматривали только ее острые формы.

Отечественные авторы уже с 40-х годов 20-го века разрабатывали представление об аутизме как об особой форме «атонического» органического поражения мозга, по большей части резидуального характера (С.С. Мнухин, А.Е. Зеленецкая, Д.Н. Исаев, 1967; В.Е. Каган, 1981). За рубежом гипотезу о возможности фенотипирования детского аутизма органическим поражением мозга выдвинул A.D. van Krevelin (1952), гипотезу о дефицитности мозга при детском аутизме сформулировал В. Rimland (1964).

Как правило, при детском аутизме не отмечается грубо выраженных неврологических нарушений, но часто выявляется рассеянная микросимптоматика. М. Rutter (1978) считает, что дети

с аутизмом, оцененные в 50-х годах XX в. как не имеющие неврологических особенностей, при современных методах диагностики не получили бы такой оценки.

Катамнестические данные свидетельствуют, что у трети детей в подростковом возрасте могут возникнуть эпилептические припадки (L. Kanner, L. Eisenberg, 1956–1973; B. Letter, 1966 и др.). В.Е. Каган (1981), В.М. Башина (1999) и другие исследователи приводят данные о том, что многие из таких детей имеют специфические отклонения ЭЭГ.

Как уже указывалось, в настоящее время господствует мнение о полиэтиологии детского аутизма. Е. Орнитц в обзоре 1978 года приводит более 30 органических условий, которые могут быть связаны с формированием синдрома детского аутизма. Данные М.Г. Блюминой (1975), М. Rutter (1978) свидетельствуют о связи синдрома с метаболическими заболеваниями, S. Chess (1971) сообщает о связи с врожденной краснухой. К.С. Лебединская, И.Д. Лукашова, С.В. Немировская считают, что синдром может проявиться как в рамках детской шизофрении, так и в структуре других заболеваний — метаболических, хромосомных, инфекционных, вызывающих органическую дефицитарность мозга. В.М. Башина (1999), обобщая данные многолетних исследований, выделяет виды эндогенного детского аутизма, аутистическиподобные синдромы при расстройствах хромосомного и обменного генеза, но также и психогенный парааутизм.

Большинство исследователей, с одной стороны, подчеркивают необходимость объединения в понятие «детский аутизм» его множественных вариантов, а с другой — признают необходимость его четкой клинической дифференциации. Характерно выделение его ядра — непрогредиентного состояния с тенденцией к более высокому уровню умственного развития, с наименьшей отягощенностью явными органическими знаками, с большей пропорцией мальчиков и чаще наблюдаемого в наиболее образованных слоях общества (L. Wing, 1976; M. Rutter, 1978). L. Wing считает также, что группа детей, выделенная Г. Аспергером, является наилучшим прогностическим вариантом этого ядра. По мнению Van Krevelin (1966), синдром Аспергера — это наименее органически отягощенный вариант синдрома детского аутизма.

С выяснением патофизиологических и нейропсихологических механизмов патогенеза синдрома связаны поиски локализации поражения. Характерно, что предположения чаще всего касались

регуляторных блоков структур мозга. Так, С.С. Мнухин, Д.Н. Исаев связывали описанный ими атонический тип нарушений с поражением стволовых отделов, В. Rimland (1964) заподозрил возможность заинтересованности ретикулярной формации. М. McCutchoh и С. Williams (1971) сообщали о вероятной патологии подкорковых ядер, гасящих активирующее влияние ретикулярной формации. В.Е. Каган (1981) выдвинул гипотезу о патологии лобно-лимбической системы, регулирующей уровни бодрствования и активации правого полушария.

Е. Ornitz и Е. Ritvo в 1968 г. предположили нарушение системы координации между сенсорной и моторной сферами с центральным поражением вестибулярных мозжечковых систем. У части аутичных детей с грубо нарушенной речью G.R. De Long (1978) нашел поражение левой медиотемпоральной доли. В настоящее время продолжается изучение особенностей развития межполушарного взаимодействия у аутичных детей. Были выдвинуты также гипотезы об общей задержке созревания мозговых систем детей с аутизмом (L. Bender, 1956; G. Simon, S. Gillies, 1964; В. Fish, 1971).

Как особо значимая для патогенеза синдрома многими авторами выделяется базально-энергетическая недостаточность аутичных детей: «исходное снижение психического и витального тонуса» (С.С. Мнухин с соавт., 1967); «нарушение уровня бодрствования» (В. Rimland, 1964); «нарушение сознания и активности» (J. Lutz, 1968). В центре расстройства видит снижение спонтанной активности и Б. Беттельхейм.

Существует мнение, что аутизм является защитной реакцией на «первичную тревогу» (F. Tustin, 1972). В клинических наблюдениях и экспериментах установлена необычайная сензитивность таких детей к раздражителям всех модальностей (P. Bergman, S. Escalona, 1949; E. Antony, 1958; S. Escalona, 1963; E. Ornitz, 1968–1974; L. Wing, 1976). Предполагается, что такая ранимость может обусловить формирование у детей вторичного защитного барьера, а сверхчарованность детей определенными впечатлениями может являться прямым механизмом защиты, заглушения неприятных впечатлений. В.В. Лебединский (2002) в развитии более сложных патопсихологических образований детского аутизма придает особое значение патологии сенсорного уровня.

На сегодняшний день очевидно, что различные патологические агенты могут вносить индивидуальные черты в картину дет-

ского аутизма. Он может быть связан с нарушениями интеллектуального развития, с более или менее грубым недоразвитием речи, с нарушениями эмоционального и социального развития разной степени выраженности. Однако независимо от этиологии основные моменты клинической картины и общая структура нарушений психического развития при всех вариантах синдрома остаются общими, достаточно характерными и требующими определенным образом организованной коррекционной работы.

# Детский аутизм как нарушение психического развития

Нарушения психического развития при детском аутизме являются множественными, всепроникающими (в международной клинической терминологии такое расстройство называется «первазивным»). Как уже говорилось, характерной чертой психического развития при аутизме является противоречивость, неоднозначность его проявлений. Аутичный ребенок может проявить себя умственно отсталым и высокоинтеллектуальным, парциально одаренным в какой-то области (музыка, математика), но при этом не имеющим простейших бытовых и социальных навыков; один и тот же ребенок в одних ситуациях оказывается неуклюжим, а в других демонстрирует удивительную моторную ловкость. Подобный тип психического дизонтогенеза в классификации В.В. Лебединского (1985) определен как *искаженное развитие*. На протяжении многих лет предпринимались попытки выделить центральное психическое нарушение, лежащее в основе характерной для детского аутизма системы психических расстройств. Естественным было предположить снижение у аутичного ребенка потребности в общении. Однако большинство специалистов, работающих с такими детьми, утверждают, что потребность в общении у них исходно не нарушена. Психологи и педагоги знают, как сильно такой ребенок может быть привязан к близкому человеку. Человеческое лицо, согласно данным экспериментов (В. Hermelin, N. O'Connor, 1985), так же привлекательно для аутичного ребенка, как и для любого другого, но глазной контакт он выдерживает лишь очень непродолжительное время. Таким образом, аутичный ребенок скорее не может, чем не хочет, контактировать с окружающими людьми, более того; исследования и практика коррекционной работы свидетельствуют о более широкой неспособности таких детей к организации контактов с окружающим миром.

Попытки найти первичное нарушение, формирующее картину детского аутизма в дефицитарности одной из психических функций, не были успешны. Первазивность проблем при этом не выводилась из одного основания, прослеживались отдельные ли-

нии, но не складывалось целостной картины, иерархической структуры нарушений. Кроме того, отдельные, в целом характерные, особенности сенсомоторной, речевой или интеллектуальной сферы у части аутичных детей могли и не обнаруживаться. Общей же для всех детей с синдромом аутизма оставалась неспособность переноса усвоенного навыка в новые условия, неумение использовать свои знания в реальной жизни.

Характерна судьба одной из попыток отнесения первичной дефицитарности к отдельной психической функции. Суть гипотезы — в особом выделении нарушенной при аутизме функции символизации (L. Wing, 1981), в невозможности сведения воедино и обобщения получаемой информации (U. Frith, 1989). Именно этим объяснялась типичная для аутичного ребенка фрагментарность картины мира, буквальность и конкретность в восприятии окружающего и неспособность к переносу навыка в другую ситуацию. Вместе с тем, дальнейшие исследования показали, что и в данном случае страдает не способность обобщать, а, скорее, сама тенденция делать обобщения, не сама возможность символизации, а использование символа в разных контекстах.

Можно сказать, что у аутичного ребенка дезорганизована сама система приспособления к миру, включая и организацию адаптивного поведения, и процессы саморегуляции, что проявляется в требовании поддержания стереотипных условий жизни, страхах, агрессии, особых влечениях и пристрастиях. Известно, что зачастую при аутизме не развиваются даже элементарные формы самосохранения, изменено пищевое поведение, не формируется ориентировочно-исследовательская деятельность.

Мы полагаем, что все эти проблемы тесно связаны с нарушением развития системы аффективной организации сознания и поведения, с несформированностью переживаний и смыслов, определяющих отношения человека с окружающим миром и лежащих в основе когнитивных процессов. Ведь все они, по мысли Л.С. Выготского, мотивированы, психологически обусловлены, приводятся в движение и направляются аффективным побуждением.

В попытке выстроить патопсихологическую структуру синдрома мы считали необходимым учитывать биологическую недостаточность, создающую особые патологические условия, в которых развивается аутичный ребенок. Психическая система даже в патологических условиях остается живой системой, и все ее проявления поэтому можно рассматривать как целесообразные, на-

правленные на разрешение определенных жизненных задач. Поэтому, анализируя особенности поведения аутичных детей, даже самые нелепые и вычурные, мы пытались развести проявления ограниченных возможностей ребенка и специально разработанных им приемов защиты и гиперкомпенсации (О.С. Никольская, 1985; К.С. Лебединская, О.С. Никольская, 1988; В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, 1990).

Мы считаем, что именно сочетание двух патогенных условий — нарушение активности и снижение порогов аффективного и сенсорного дискомфорта — определяет патопсихологическую структуру синдрома детского аутизма. В сущности, это — одно условие, поскольку, как известно, активность и чувствительность являются единой характеристикой нервной системы, и рассмотрение этих параметров в отрыве друг от друга не позволяет получить целостное представление об условиях развития ребенка с аутизмом.

Нарушение активности во взаимоотношениях со средой проявляется у аутичных детей на разных уровнях. Во-первых, как явная недостаточность психического тонуса — общая вялость, пассивность или как резкие перепады в распределении активности — «то бежит, то лежит», что особенно характерно для аутичного ребенка раннего возраста. Во-вторых, неспособность активно воспринимать и перерабатывать информацию, сложность временной развертки и планирования действий, стремление механически воспроизводить информацию в заданной форме (В. Hermelin, N. O'Connor, 1970; В. Hermelin, 1976; U. Frith, 1989) — все эти когнитивные особенности детей с аутизмом получают свое объяснение с точки зрения нарушения психической активности. Этим же объясняется и характерное для всех аутичных детей «отсутствие энтузиазма» в обследовании среды (L. Wing, 1978), уход и отказ от преодоления препятствий, трудность в организации самостоятельных, произвольных форм поведения.

Аутичный ребенок, особенно в раннем возрасте, обнаруживает особую сенсорную ранимость по отношению к звуку, свету, запаху, прикосновению. Низкий порог аффективного дискомфорта обуславливает длительную фиксацию неприятных впечатлений, быстрое пресыщение даже приятными переживаниями, что приводит к страхам, запретам, ограничениям в контактах с миром.

Сочетание двух указанных нами патогенных факторов ведет в конечном итоге к формированию вторичных признаков аутистического дизонтогенеза. Ими становятся такие классические

признаки синдрома, как собственно аутизм и стереотипность в контактах со средой.

Аутизм развивается, во-первых, как результат дискомфорта, легко возникающего у такого ребенка в контактах с человеком, который, как известно, является для него наиболее этологически значимым фактором среды. Доказано (В. Hermelin, N. O'Connor, 1985), что в свободной, неформальной ситуации аутичный ребенок, так же как и другие дети, предпочитает человека другим элементам среды, однако время фиксации им лица человека значительно меньше, чем в норме. Это создает особый загадочный паттерн поведения ребенка — не просто сензитивности, тормозимости, но постоянного приближения и ускользания от контакта. В условиях высокого стресса затрудняется формирование привязанности (В.В. Лебединский, 2002).

Во-вторых, аутистические тенденции закрепляются в поведении такого ребенка в результате трудностей организации его взаимодействия со взрослым, которое требует большой активности — длительной концентрации внимания, произвольного сосредоточения, возможности принимать и учитывать новую информацию, преодолевать трудности. Наиболее ярко аутизм как активный негативизм, уход от контакта начинает проявляться именно после двух лет на фоне настойчивых попыток близких организовать поведение ребенка.

*Стереотипность в контактах со средой* также двояко обусловлена. С одной стороны, ребенок скрупулезно требует сохранения постоянства в окружающем, потому что иначе чувствует себя дискомфортно. Поэтому он вырабатывает особую избирательность в сенсорных контактах, фиксирует в быту множество неприятных, страшных моментов, жестко отстаивает соблюдение привычных способов удовлетворения потребностей и начинает бояться самой возможности изменения жизненной среды. С другой — стремится жить в уже освоенных им стереотипных коридорах, потому что не способен активно и гибко приспосабливаться к меняющимся обстоятельствам. Любая новизна вызывает панику, потому что неминуемо ведет к дезадаптации.

В итоге вместо форм активного взаимодействия с миром у аутичного ребенка преимущественно развиваются средства защиты от него. Устанавливается неадекватная дистанция в контактах; не создается система положительной избирательности, опредмечивания своих потребностей и, наоборот, детально разрабатыва-

ется система отрицательной избирательности, фиксируются многочисленные страхи, запреты, защитные действия, ритуалы, преотвращающие опасность.

У аутичного ребенка не формируется ориентировочно-исследовательская деятельность, нарушения активности не позволяют ему преодолевать препятствия. При этом разрабатываются формы стереотипного поведения, помогающие избежать трудностей, не допустить в свою жизнь новые обстоятельства. Недоразвитие живого эмоционального контакта, произвольного взаимодействия сочетается со стремлением ограничить общение стереотипными штампами, педантично соблюдаемыми правилами и социальными нормами.

В условиях исходного нарушения активности и дискомфорта и вторичной сенсорной и эмоциональной депривации у всех аутичных детей развивается *тенденция дополнительной аутостимуляции* приятными впечатлениями. Эти впечатления поддерживают необходимый минимум психического тонуса и заглушают дискомфорт, страхи ребенка. Стереотипные аутостимуляции усиливаются при возникновении угрозы: изменении обстановки, появлении объекта страха, попытке взрослого произвольно организовать ребенка.

Таким образом возникает дисбаланс в развитии средств защиты и активного контакта с миром, способов реальной адаптации и саморегуляции. В итоге это приводит к искажению в формировании психических функций, которые преимущественно обеспечивают не решение задач адаптации, а аутостимуляцию.

*Двигательное развитие* аутичного ребенка — это не столько развитие моторных навыков реальной адаптации к миру, сколько накопление стереотипных способов извлечения приятных вестибулярных, проприоцептивных, тактильных ощущений. Глубокая задержка развития бытовых навыков, неловкость, неуклюжесть при выполнении любого предметного действия сочетаются с удивительной ловкостью движений в стереотипе аутостимуляции. Такой ребенок часто годами не в состоянии научиться простейшим навыкам самообслуживания, но может выкладывать сложные узоры из мелких предметов, карабкаться по мебели не падая и не ушибаясь; избирательно напрягать и расслаблять отдельные мышцы, сосредоточиваясь на возникающих ощущениях.

*Перцептивное развитие* также отличается сочетанием одаренности и беспомощности. Наряду с задержкой формирования ре-

альной предметной картины мира, характерно особое внимание к отдельным ощущениям и перцептивным формам. Разрабатываются приемы механического раздражения уха и глаза, стимуляция себя отдельными звуками, одержимое пристрастие к музыке, раннее выделение цветов и форм. Так, двухлетний ребенок по непонятным для окружающих перцептивным признакам безошибочно выделяет из груды других любимую пластинку, стереотипно составляет из кубиков или мозаики ряды-орнаменты.

*Речевое развитие* аутичных детей также своеобразно. Нарушено развитие коммуникативной функции речи, характерны существенные затруднения в самостоятельном построении развернутого речевого высказывания. Вместо этого ребенок использует речевые штампы, автоматически употребляет только те простые фразы, с которыми к нему обращаются мама и близкие люди, называя себя при этом во втором или третьем лице.

Однако тот же ребенок может обнаруживать удивительное чувство языка, играя определенными сочетаниями звуков, слов, рифмуя, изобретая неологизмы. Таким образом, то, что в норме является материалом для организации целенаправленного речевого действия, у аутичных детей становится средством аутистимуляции.

Звуки, которые произносит и с которыми играет аутичный ребенок, чаще всего некоммуникативные; это может быть щебет, скрип, звук какого-то музыкального инструмента. Он может напряженно повторять сложные, аффективно звучащие слова, типа «супе-р-р-р-импе-р-р-иализм», и оставаться мутичным в ситуации общения. В других случаях аграмматизмы, смазанность, трудность произвольной организации речи, невозможность диалога сочетаются со сложной правильной речью при аутистимуляции.

*Развитие мышления* обнаруживает те же тенденции.

При конкретности, буквальности и фрагментарности в понимании окружающего аутичные дети в рамках стереотипной игры могут проявлять способность к символизации, одержимо выполнять отдельные сложные мыслительные операции. Иногда это могут быть не по возрасту трудные математические вычисления, стереотипное построение схем движения транспорта и электроприборов, проигрывание типичных шахматных композиций.

Эти стереотипные интеллектуальные игры могут быть достаточно изошренными, но при этом они не являются настоящим активным взаимодействием со средой. Как и в предыдущих слу-

чаях, они служат средством воспроизведения одного и того же приятного впечатления. Такой ребенок может в реальности не соотносить прошлое и будущее, но легко определяет день недели, если ему назвать дату; он с удовольствием проигрывает шахматные композиции из учебника, но не в состоянии ответить на простейший ход противника в реальном взаимодействии.

Еще раз подчеркнем, что психическое развитие при аутизме происходит в особых условиях, когда нарушена регуляция витального и психического тонуса и снижены пороги аффективной чувствительности. Невозможность адекватного реагирования на окружающую среду приводит к тому, что задачи защиты и саморегуляции становятся для ребенка более важными, чем активная адаптация к миру, а это в свою очередь обуславливает искажение в развитии психических функций.

# Психологическая классификация синдрома детского аутизма

Наряду с созданием систем клинической классификации детского аутизма, потребность в которых определяется задачами диагностики и дифференцированного лечения (В.М. Башина, 1999), существует необходимость разработки его психологической типологии, лежащей в основе создания методов и организации психолого-педагогической помощи.

При едином типе искаженного развития аутичные дети значительно различаются между собой. Можно выделить характерные модели поведения, в рамках которых формируется единство доступных ребенку средств активного контакта со средой и окружающими людьми, с одной стороны, и форм защиты и аутостимуляции — с другой.

Мы выделяем четыре основные группы аутичных детей с совершенно разными типами поведения (О.С. Никольская, 1985, 1987). Варианты отличаются тяжестью и характером аутизма, степенью дезадаптации ребенка и возможностями его социализации. Кроме того, наши наблюдения в процессе психокоррекционной практики показывают, что эти группы представляют собой последовательные ступени в развитии взаимодействия ребенка со средой. При успешной работе ребенок в определенном порядке поднимается по этим ступеням, а в случае ухудшения состояния прослеживается обратный процесс.

*В первой группе*, объединяющей самые тяжелые случаи дезадаптации, аутизм предстает как полная отрешенность от окружающего. Для этих детей недоступны активные формы контакта со средой, они практически не имеют точек целенаправленного взаимодействия с окружающим.

Такие дети как бы не видят и не слышат, часто не реагируют на боль, холод и голод (хотя в раннем возрасте именно они проявляют наиболее выраженный сенсорный дискомфорт). Они не защищаются от воздействий среды, а ускользают, уходят от них. При попытке их удержать стараются вырваться, кричат, но, как только их оставляют в покое, снова становятся отрешенными. Кажется, что их главной целью является достижение покоя и пове-

дение полностью направлено на самосохранение. Видимо, задачи самосохранения столь актуальны для такого ребенка, что решаются им радикально: он жестко устанавливает такую дистанцию в контактах с миром, которая устраняет все точки соприкосновения с ним.

Не вступая в активное взаимодействие с миром, дети этой группы не проявляют ни к чему избирательного внимания, больше пользуются рассеянным периферическим, а не центральным зрением, не имеют указательного жеста. Они ничего не боятся и ничего не любят. У них нет пристрастий, привычек в этом мире, на их лицах вы не увидите выражения какого-либо чувства, они самодостаточны и благородно невозмутимы — истинное «лицо принца», как и описывает их выделивший синдром L. Kanner (1943).

Если у них и возникает мимолетный интерес к предмету, то пресыщение наступает настолько быстро, что рука, протянутая к нему, чаще всего повиснет, не дотянувшись, или предмет тут же выпадет из разжавшейся руки, и ребенок будет продолжать свое бесцельное полевое движение. Характерно его принципиальное отличие от полевого поведения ребенка-«органика». В последнем случае ребенок все хватает на своем пути, манипулирует объектами, в первом — мимо всего скользит. Представляется, что пресыщение является механизмом, с помощью которого аутичный ребенок уходит от интенсивности среды еще до наступления осознанного дискомфорта.

Понятно, что отсутствие избирательности означает невозможность совершения направленного действия, как моторного, так и речевого. Такой ребенок не в состоянии сосредоточиться на чем-то не только произвольно, но даже спонтанно, для собственного удовольствия. Несмотря на ловкость и грациозность рассеянного полевого движения (они замечательно вписывают себя в пространство, никогда не потеряют равновесия, не ушибутся, не сделают неточного движения), такие дети не овладевают направленными полезными навыками самообслуживания.

Как уже упоминалось, эти аутичные дети пользуются в основном периферическим зрением, воспринимая происходящее в целом, и почти не фиксируют взгляд на объекте с помощью центрального зрения. Тем не менее, они могут походя, одним движением дополнить, завершить конструкцию, успешно разрешить сенсомоторную задачу, если ключ к ее решению лежит в зритель-

ном поле и замкнуть ее можно одним «тыком». Совершив подобное действие, они чаще всего никогда его не повторяют.

Такие дети мучичны, хотя известно, что каждый из них может неожиданно, ни к кому не обращаясь, повторить сложное слово или даже самостоятельно прокомментировать происходящее. Однако эти слова являются лишь пассивным эхом увиденного или услышанного. Слова, фразы, так же как и успешные решения задач, внезапно всплывают и бесследно уходят.

Не имея точек активного соприкосновения с миром, они не развивают и активных форм аутостимуляции, защиты от среды. Разряды стереотипных движений, так же как и эпизоды самоагрессии, проявляются у них лишь на короткое время и только в особенно напряженные моменты нарушения покоя, в частности при нажиме со стороны взрослых, когда ребенок не в состоянии немедленно ускользнуть от них.

Тем не менее, мы все-таки можем выделить и у них характерный тип аутостимуляции.

Существуют пассивные способы впитывания внешних впечатлений, поддерживающих и подпитывающих состояние комфорта. Дети получают их, бесцельно перемещаясь в пространстве — лазая, кружась, перепрыгивая, карабкаясь. Вместе с тем они могут и неподвижно сидеть на подоконнике, бесцельно созерцая мелькание огней, движение ветвей, облаков, потока машин. Они испытывают особенное удовлетворение, глядя в окно движущегося транспорта. Пассивно используя складывающиеся возможности, они получают однотипные впечатления, связанные с восприятием движения в пространстве, двигательными и вестибулярными ощущениями, что также придает их поведению оттенок стереотипности и монотонности.

В целом эти дети — наиболее таинственные из всех аутичных детей. Они грациозны в движениях, их лицо выражает углубленную в себя интеллигентность. Они позволяют близким обслуживать себя и пассивно подчиняются им в ситуациях ухода, не возражают, даже любят, если их подбрасывают, кружат, однако быстро пресыщаются и строго дозируют время контакта. Впрочем, это вряд ли можно действительно назвать контактом, так как нет элемента сопереживания, общей радости, по-видимому, дети просто используют возможность получить приятное впечатление. Они смотрят сквозь человека, могут карабкаться по нему, как по мебели, опираясь о его лицо.

Тем не менее, нельзя сказать, что такие дети совсем не выделяют человека из окружающей обстановки. Внешне они не разделяют своих и чужих, но пространственная дистанция со своими у них меньше, чем с посторонними. Такой ребенок чаще приближается к близкому человеку и, наоборот, предпочитает находиться подалеке от незнакомого и держаться к нему спиной, выключая его из своего зрительного поля. Именно со взрослым эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: иногда они могут взять его за руку, подвести к нужному им объекту и положить на него руку взрослого. Так же как и нормальные, эти глубоко аутичные дети оказываются способными к совместной со взрослым организации поведения, к более активным способам аутостимуляции.

*Вторая группа* включает детей, находящихся на следующей по тяжести ступени аутистического дизонтогенеза. Эти дети делают первый шаг в развитии активных взаимоотношений со средой. Сам аутизм проявляется здесь уже как активное отвержение мира, а аутостимуляция как стереотипные действия — избирательное стремление к привычным и приятным сенсорным ощущениям. Этим детям доступно активное взаимодействие со средой в рамках немногих освоенных ими стереотипных ситуаций, в форме привычных действий и слов. Для них характерна речь штампами, использование цитат из книг, отставленной эхолалии; они используют глаголы в инфинитиве, о себе говорят во втором или третьем лице.

Среди других аутичных детей они кажутся наиболее страдающими, часто испытывают физический дискомфорт, могут быть предельно избирательны в еде, более других отягощены страхами. В привычных условиях они спокойны и довольны, но при малейшем изменении обстановки или обычного порядка действий их лицо искажается гримасой страха, движения становятся судорожными, они закрывают руками глаза и уши, кричат и хаотически отбиваются руками и ногами.

Тем не менее их основная адаптационная задача уже не сводится к тотальному устранению от мира, как это было характерно для детей первой группы. Дети второй группы вступают в избирательные отношения со средой, выделяют для себя приятные и неприятные контакты, фиксируют свои пристрастия и антипатии, конкретные способы достижения удовольствия и избавления от опасности. Поэтому их адаптационная цель состоит в установ-

лении оптимального стереотипа жизни, определенности, аффективного контроля над своими отношениями с миром.

Патологические условия развития заставляют детей решать эту задачу слишком радикально: формировать особую избирательность и сверхжесткий контроль. Большинство воздействий среды они воспринимают как неприятные. Избирательность в контактах с миром развивается здесь не столько как система связей, сколько как система защиты, запретов, ограничений. Немногие положительные выборы жестко фиксируются, любые изменения, задержка, неопределенность, препятствие в удовлетворении потребности расцениваются как катастрофа.

Такие дети изобретают активные изошренные способы ауто-стимуляции, заглушающие неприятные воздействия внешнего мира. Для них наиболее характерны моторные и речевые стереотипы, вызывающие одно и то же искомое ощущение. Извлекая приятные ощущения прежде всего из своего тела, ребенок стремится с их помощью «перекричать» неприятный внешний мир. Стереотипное напряжение определенных мышц и суставов, взмахи рук, прыжки, механическое раздражение органов зрения и слуха, онанизм, обнюхивание и облизывание, трясение, верчение объектов, хлопки, разрывание, расслоение материала, вокализация, скандированное повторение определенных аффективно заряженных слов, фраз, стереотипная декламация, пение — все это усиливается при изменении обстановки, при обращении к ребенку. В ситуации панического ужаса самораздражение, нарастая по интенсивности, переходит в серьезную, действительно опасную для ребенка самоагрессию.

Безусловно, это глубоко дезадаптированные дети, но в то же время их реальный контакт с миром гораздо более активен и сложен, чем у детей первой группы. Они избирательно относятся к среде, усваивают небольшое число навыков, связанных с определенными жизненными ситуациями. И, хотя эти навыки используются стереотипно, ребенок чувствует себя относительно уверенно в нескольких «коридорах» окружающего мира. Он усваивает навыки самообслуживания, пользуется стереотипными речевыми штампами. Этот набор, однако, оказывается несостоятельным при малейшем изменении привычной ситуации, новое всегда расценивается как изменение к худшему. Дети именно этой группы в наибольшей степени требуют сохранения постоянства в окружающем.

Как уже упоминалось выше, это самые страдающие дети, их лица чаще всего напряжены, искажены страхом, они скованы в движениях. Сжавшись и пригнувшись, они рывком перебегают «опасное» пространство. Благодаря обилию стереотипных движений их пластика вычурна, манерна, характерны застывания в определенных позах, прислушивание к своему телу. Они проявляют замечательную ловкость в стереотипных действиях аутистимуляции, но если движения детей первой группы грациозны в целом, то здесь мы чаще видим напряженное скованное тело и ловкие движения какой-то одной его части. Произвольное сосредоточение возможно лишь на короткий миг и чаще всего в ситуации жесткого насилия со стороны взрослых и страха ребенка. Новые навыки усваиваются с огромным трудом и не переносятся в другую ситуацию.

Ребенок этой группы, как правило, устанавливает примитивную аффективную связь с близким, лишенную эмоциональной взаимозависимости. Обычно он выделяет мать как основное условие своего физического существования и начинает жестко контролировать ее поведение, требует постоянного присутствия, протестует при попытке изменить стереотип контакта. Такие застывшие примитивные симбиотические отношения часто доставляют страдания и ребенку, и его родителям. Контакт с чужим человеком однозначно вызывает у ребенка ужас.

У детей *третьей группы* аутизм проявляется как захваченность собственными переживаниями. Характерной формой аутистимуляции становится стереотипное воспроизведение ситуации пережитого и отчасти десенсibilизированного страха или дискомфорта. Оно воспринимается окружающими как извращенное стремление к страшному, грязному, на деле же служит средством установления контроля над потерянным душевным равновесием и стимулирует переживание избавления от страха, контролируемости, «прирученности» неприятной ситуации. Взаимодействие такого ребенка с миром строится как разворачивание собственной поведенческой программы — моторной и речевой. Эта сложная программа, однако, реализуется только в форме монолога, без учета обстоятельств, вне диалога со средой и людьми.

Представляется, что основной адаптационной задачей таких детей является установление контроля над степенью риска в отношениях со средой и обеспечение успеха в реализации программы. Патологические условия развития обуславливают и в этом

случае сверхрадикальное решение задачи. Дети пытаются вступить в более активные отношения со средой, допустить в свою жизнь неопределенность, сбой в привычном порядке (что было абсолютно невозможно для ребенка второй группы). Они стремятся к достижению, к преодолению препятствия, но им требуется полная гарантия успеха — максимальное устранение неопределенности ситуации и защита от сбоев в собственной программе.

Нормальный ребенок разрабатывает гибкую самооценку возможности справиться с неопределенными обстоятельствами, которая формируется в опыте реальных достижений и неудач, в ходе освоения и обследования мира, и при этом ему доставляют удовольствие новизна, риск, процесс борьбы с обстоятельствами. Для аутичного ребенка третьей группы важен не процесс, а прежде всего результат, подтверждение своей доминирующей позиции над обстоятельствами, поэтому реально он никогда не обследует среду, принимает лишь ограниченное число доступных ему задач и стереотипно проигрывает их разрешение. Все другие задачи отвергаются.

Так развивается особый тип аутоstimуляции: ребенок однообразно возвращается к одним и тем же ситуациям, связанным с прошлым испугом. Теперь эти ситуации находятся под контролем, он сам дозирует «страшное»: например, с хохотом на секунду заглядывает в темный подвал или подходит постоять рядом с работающим отбойным молотком. Характерны стереотипные фантазии на темы страшного. Как известно, в фантазиях ребенок получает относительный контроль над испугавшими его впечатлениями и наслаждается этим ощущением. Годами такой ребенок продолжает проговаривать, проигрывать, прорисовывать одни и те же сюжеты: пожары, кладбища, крысы, бандиты, автомобильные катастрофы и т. п. Часто эти дети испытывают удовольствие, когда их ругают. Они как будто специально дразнят своих близких, провоцируя их на выражение отрицательных эмоций, взрывы гнева. Как правило, это происходит на людях, когда это приключение наиболее безопасно для ребенка.

Адаптация таких детей к реальной жизни значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп. Они также испытывают огромные трудности в диалоге с обстоятельствами, но способны к монологу: их собственное активное обращение к миру уже развернуто и не является односложным блоком, как это было характерно для детей второй группы. Такие дети более нормаль-

ны в своих привычках, менее избирательны в еде, система их запретов не так тщательно разработана, они меньше страдают от нарушения постоянства в окружающем. Для них непереносимо нарушение собственной логики поведения, здесь они неспособны на компромиссы.

Эти дети осваивают большой набор житейских ситуаций, более успешны в усвоении бытовых навыков. Часто они имеют не только хороший запас слов, но и правильную, развернутую фразовую речь, которая производит впечатление блестящей, хотя и слишком взрослой, фонографической. При желании можно проследить происхождение многих ее блоков, используемых ребенком без самостоятельной трансформации.

Интеллектуальное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление. Они могут рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, генеалогии, не имеющую никакой связи с их реальной жизнью. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации. Такие стереотипные умственные действия становятся для них родом аутистимуляции. Дети могут производить впечатление «ходячих энциклопедий», однако без специальных коррекционных усилий эти знания никак не используются в реальной жизни.

Главную проблему для них представляют гибкое взаимодействие со средой, диалог с людьми. Произвольное сосредоточение возможно только на очень короткий срок. В раннем возрасте они оцениваются как сверходаренные, но затем обнаруживается, что научить их чему-то направленно очень трудно, они предпочитают учиться сами.

Внешне дети также выглядят достаточно характерно: они несколько спокойнее и менее напряжены, чем дети второй группы, их движения не так судорожны, а мимика отражает уже не отрешенность или страх, а какой-то особый энтузиазм. Характерны застывшая улыбка, блестящие глаза, экзальтированные жесты и громкая, быстрая, захлебывающаяся речь. Они могут смотреть прямо в лицо собеседнику, но не отслеживают его реакцию, и их аффективно напряженный монолог разворачивается вне учета реакции слушателя.

Эти дети не столь витально зависят от близких, как дети второй группы, но с трудом устанавливают эмоциональные контакты. Их стремление неуклонно следовать своей логике поведения

затрудняет организацию произвольного взаимодействия и приводит к частому возникновению конфликтов, стойкой недоброжелательности по отношению к определенным людям. Они часто начинают дразнить родителей (специально совершают неправильные поступки, ругаются) и получают удовольствие от их аффективного взрыва; становятся искусными провокаторами. Отрицательные переживания близкого становятся для них постоянным средством аутостимуляции, что часто вызывает большие проблемы в семье.

Аутизм детей *четвертой группы* наименее глубок. Он выступает уже не как защитная установка, а как трудности организации общения. Такие дети не развивают и активных изощренных средств аутостимуляции, им доступны нормальные способы поддержания активности, они нуждаются в постоянной поддержке, одобрении и ободрении близких. Среди всех аутичных детей только они пытаются вступить в диалог с миром и людьми (действенный и речевой), но испытывают огромные трудности в его организации.

Парадоксально, но кажется, что основной адаптационной задачей этих аутичных детей является именно поддержание взаимосвязи с близкими. Патологические условия, однако, и здесь ведут к сверхрадикальности в ее разрешении. Ребенок стремится строить свои отношения с миром только опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он пытается и защититься от окружающего мира, и контролировать свои сенсорные контакты со средой, и обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Аутостимуляция зависит от готовности близких к эмоциональному донорству, к постоянному ободрению, подтверждению правильности действий ребенка. Если дети второй группы зависимы от близких примитивно-симбиотически, то в этом случае ребенок нуждается в непрестанной эмоциональной поддержке.

Понятно, что в этих условиях ребенок особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого. Потеряв связь с эмоциональным донором, «переводчиком» смыслов происходящего вокруг, такой ребенок останавливается в развитии и может регрессировать к уровню, характерному для второй группы.

Психическое развитие таких детей идет с более равномерным отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения навыков самообслуживания; задержка становления речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса,

поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности.

В целом, по сравнению с «блестящими», интеллектуально заинтересованными детьми третьей группы, они производят неблагоприятное впечатление: кажутся туповатыми, рассеянными, растерянными. Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние, пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Однако необходимо учитывать, что дети четвертой группы находятся в невыгодном положении: они в меньшей степени используют готовые стереотипы поведения — пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. В этих прогрессивных попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость. При адекватном коррекционном подходе именно эти дети имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации.

Хотя отношения такого ребенка с миром тоже остаются чрезвычайно косными, они имеют качественно иной характер. Контакты ребенка со средой строятся уже с помощью не индивидуальных аффективных стереотипов, а эмоциональных правил-ритуалов контакта с миром, усвоенных в готовом виде от близких людей. Обычно эти сверхправильные, педантичные дети производят тяжелое впечатление своей пунктуальностью. Они стремятся ригидно воспроизводить знакомые программы поведения и страдают от малейшего вынужденного отступления от них.

Внешне это несколько заторможенные, патологически застенчивые дети. Они почти не могут смотреть в глаза, стараются отвернуться, закрыться, но, тем не менее, очевидно и их особое внимание к людям, интерес, с которым они иногда сами смотрят на человека. Эта принципиальная возможность инициативы в установлении глазного контакта говорит об их некоторой активности в организации общения. Поражает пронзительная младенческая открытость этих коротких взглядов.

Движения их скованны и неровны, моторные стереотипии минимальны, появляются только в особенно напряженных ситуациях и исчезают в комфортной обстановке; они не изошренны, не вычурны, как у детей второй группы. Обычно это простые покачивания, перебирание случайно подвернувшихся предметов, подергивание плечами, некоторая излишняя суетливость в движениях. Выражение лица часто застывшее или растерянное, в то

же время возможны минуты адекватной мимики, хотя и немного утрированной, механистической. Голос тихий, интонации заступающие, но иногда приобретающие характер скандированной эмоциональной выразительности.

Завершая описание выделенных групп, мы должны еще раз подчеркнуть, что при самобытности каждой из них они не изолированы друг от друга. Мы не раз имели возможность видеть, например, как ребенок первой группы, устанавливая избирательные контакты со средой, приобретал и модель поведения ребенка второй группы. У него появлялись страхи, активные формы аутостимуляции, более выраженным становилось стремление к сохранению постоянства в окружающем, но в то же время он оказывался в состоянии выработать устойчивые типы адекватного приспособительного поведения, использовать речевые стереотипы.

Понятно, что каждый ребенок, в том числе и аутичный, находится в развитии, поэтому описанные паттерны нужно рассматривать не как застывшие формы, а скорее как основные ориентиры, к которым тяготеют типичные образцы его поведения. Важно отметить при этом, что при переходе к более сложным способам взаимоотношения с миром аутичный ребенок прежде всего осваивает активные приемы защиты и аутостимуляции. Так, например, у ребенка первой группы при этом можно отметить появление более выраженного негативизма и активных моторных стереотипий, а у ребенка второй группы в дополнение к простым моторным и речевым стереотипным действиям добавляется стремление к игровому воспроизведению пугающих впечатлений, прежде вызывавших у него только страх. Только вслед за этим начинается освоение сложных способов реальной адаптации к миру: появляются возможность установления стереотипного контакта или, во втором случае, способность быть более гибким, дозированно принимать новизну.

Выделение групп-ориентиров очень помогло нам в практике психокоррекции. Стало легче диагностировать тяжесть нарушения развития, выделять доступные для ребенка формы контакта. И, самое главное, перед нами отчетливо предстала перспектива рабочих задач, решая которые, мы можем вести ребенка к более сложным отношениям с миром: от выработки избирательности, через попытки впустить в жизнь неопределенность — к установлению произвольного взаимодействия.

Таким образом, выделенные группы представляют не только разные по тяжести степени аутизма и разные уровни дезадаптации, но и ступени включения детей в активное взаимодействие со средой, шаги постепенного углубления контактов с миром, овладения более сложными формами организации адаптивного поведения, способами саморегуляции.

# Возрастные особенности психического развития при аутизме

Как обсуждалось выше, детский аутизм является особым типом нарушения психического развития, возникающего в результате биологической дефицитарности ребенка. С самого рождения такой ребенок развивается в особых условиях, и специалисты предполагают, что периода нормального развития он практически не имеет. Известно также, что трудности психического и социального развития проявляются не только в детстве, и человек с последствиями детского аутизма нуждается в специальной поддержке на протяжении всей жизни.

Для организации такой помощи необходимо определить динамику становления проблем развития ребенка. Рассмотрим подробнее возрастные характеристики нарушения психического развития при детском аутизме и прежде всего ранний возраст такого ребенка, период, когда при всех угрожающих тенденциях синдром еще не сформирован полностью и особенно продуктивна профилактическая работа психолога с ребенком и его близкими.

## Ранний возраст

Картина синдрома детского аутизма формируется в результате особого нарушения психического развития ребенка и проявляется в различных вариантах, отражающих глубину этого нарушения и соответствующие ей степени приспособления ребенка к окружающему миру.

Те проблемы, которые с очевидностью встают перед родителями аутичных детей в период уже явной выраженности синдрома (после 2–3-летнего возраста) и заставляют их обратиться к специалистам, обычно не возникают внезапно. Однако достаточно часто у близких ребенка создается впечатление, что на первом-втором году жизни он развивался вполне нормально. И дело не в том, что родители бывают недостаточно внимательны.

Если ориентироваться на наиболее известные формальные показатели психического развития, касающиеся становления психических функций ребенка, как это обычно делают не только родители, но и большинство педиатров, то оказывается, что в младенчестве они действительно часто укладываются в границы нормы, а иногда по некоторым параметрам и превышают ее. Например, как уже упоминалось, в ряде случаев у аутичных детей отмечается раннее речевое развитие, характерными являются выраженная способность к различению геометрических форм, цветов, особый интерес к книгам.

Как правило, тревога возникает в конце второго—начале третьего года жизни малыша, когда оказывается, что он мало продвигается в речевом развитии либо начинает постепенно терять речь. Тогда же становится особенно заметным, что он недостаточно реагирует на обращения, с трудом включается во взаимодействие, не подражает, его нелегко отвлечь от поглощающих его, не всегда понятных родителям, занятий, переключить на другую деятельность. Он все больше начинает отличаться от своих сверстников, не стремится общаться, а если и возникают попытки контакта, то обычно они оказываются неудачными.

В других случаях задержка развития, прежде всего моторного и речевого, может наблюдаться уже на первом году жизни. Ребенок проявляет себя малоактивным: мало двигается, мало гулит,

активно не требует взаимодействия с близкими. Иногда это воспринимается близкими как особенности характера малыша — флегматичного, деликатного, сверхосторожного. В ряде случаев данные особенности поведения могут быть выражены достаточно сильно, что, естественно, настораживает родителей и заставляет их обратиться к специалистам.

Проанализировав многочисленные сведения о первых месяцах жизни аутичных детей различных групп, мы увидели наличие специфических черт, отличающих аутистическое развитие от нормального. И прежде всего это своеобразие касается раннего аффективного развития ребенка.

В чем же состоит качественное своеобразие аффективного развития при раннем детском аутизме?

Как уже упоминалось, у аутичного ребенка в раннем возрасте отмечается выраженный дискомфорт, прежде всего повышенная чувствительность (сензитивность) к сенсорным стимулам. Это может выражаться и в непереносимости бытовых шумов обычной интенсивности (звука кофемолки, пылесоса, телефонного звонка и т. д.); и в нелюбви к тактильному контакту — как брезгливость при кормлении или даже попадании на кожу капель воды, как непереносимость одежды; и в неприятии ярких игрушек. Неприятные впечатления не только легко возникают у такого ребенка, но и надолго фиксируются в его памяти.

Особенность реакций на сенсорные стимулы проявляется одновременно и в другой, очень характерной тенденции развития, типичной для детей первых месяцев жизни. При недостаточной активности, направленной на обследование окружающего мира, и ограничении разнообразного сенсорного контакта с ним наблюдается выраженная захваченность, очарованность отдельными определенными впечатлениями — тактильными, зрительными, слуховыми, вестибулярными, которые ребенок стремится получить вновь и вновь. Часто отмечается длительный период увлечения каким-то одним впечатлением, которое потом сменяется другим, но таким же устойчивым. Например, любимым занятием ребенка на протяжении полугода и больше может стать шуршание целлофановым пакетом, листание книги, игра с пальчиками, наблюдение за движением тени на стене или отражением в стеклянной дверце, созерцание орнамента обоев. Создается впечатление, что ребенок не может оторваться от очаровывающих его впечатлений, даже если он устал.

Известно особое внимание нормально развивающихся детей к ритмически повторяющимся впечатлениям. В поведении ребенка до года доминируют так называемые «циркулирующие реакции» (Ж. Пиаже), когда малыш с увлечением повторяет многократно одни и те же действия ради воспроизведения определенного сенсорного эффекта — стучит игрушкой, ложкой, прыгает, лепечет и т. д. Однако ребенок с благополучным аффективным развитием с удовольствием включает взрослого в свою активность. Он получает больше радости и дольше занимается подобными манипуляциями, если взрослый помогает ему, подыгрывает, эмоционально реагирует на его действия. Так, он скорее предпочтет прыгать на коленях у мамы, а не в одиночестве в манеже, с большим удовольствием будет гулить, повторять звуки в присутствии взрослого, манипулировать какой-либо игрушкой или предметом, привлекая тем самым его внимание.

Принципиальным отличием аутистического типа развития является тот факт, что близкому человеку практически не удается включиться в действия, поглощающие ребенка. Чем больше ребенок захвачен ими, тем сильнее он противостоит попыткам взрослого вмешаться в его особые занятия, предложить свою помощь, а тем более переключить его на что-либо другое. Он часто может выдержать лишь пассивное присутствие кого-то из близких (а в ряде случаев и настоятельно этого требует), но активное вмешательство последнего очевидно портит ему удовольствие от совершаемых манипуляций и получаемых ощущений.

Обычно в эти моменты родители начинают думать, что они действительно мешают своему малышу, что предлагаемые ими занятия не так интересны ему, как собственные, не всегда понятные, однообразные манипуляции. Так, многие внимательные и заботливые близкие ребенка, не получая от него необходимого подкрепления в своих попытках наладить с ним взаимодействие — положительного эмоционального отклика на их вмешательство, становятся менее активными и чаще оставляют ребенка в покое.

Таким образом, если при нормальном эмоциональном развитии удовольствие от сенсорной стимуляции подкрепляет и активизирует контакт ребенка с близким взрослым, то в случае раннего нарушения этого развития увлечения малыша (его сенсорная аутоstimуляция) поглощают его и отгораживают от взаимодействия с близким, а значит препятствуют развитию и усложнению связей с окружающим миром.

Особенности взаимодействия с близкими людьми, прежде всего матерью, обнаруживаются уже на инстинктивном уровне и проявляются в наиболее этологически значимых реакциях младенца. Остановимся на них подробнее.

Одна из первых адаптивно необходимых форм реагирования маленького ребенка — приспособление к рукам матери. По воспоминаниям матерей многих аутичных детей, младенец затруднялся в принятии в этих случаях естественной, комфортной, позы. Он мог быть аморфным, как бы «растекался» на руках, либо, наоборот, чувствовалась его чрезмерная напряженность, негибкость, неподатливость — «как столбик». Напряженность могла быть так велика, что, как рассказывала одна мама, у нее после держания малыша на руках «болело все тело». Бывало трудно найти и какую-то удобную для обоих позицию при кормлении, укачивании ребенка.

Другая форма наиболее раннего приспособительного поведения младенца — фиксация взгляда на лице матери. Как известно, в норме у младенца очень рано обнаруживается интерес к человеческому лицу, этологически это самый сильный раздражитель. Уже в первый месяц жизни ребенок может проводить большую часть бодрствования в глазном контакте с матерью. Коммуникация с помощью взгляда является, как известно, основой для развития последующих форм коммуникативного поведения.

При аутистическом развитии сложности установления глазного контакта и его непродолжительность отмечаются достаточно рано. По многочисленным воспоминаниям близких аутичных детей, трудно поймать взгляд ребенка не потому, что он вообще его не фиксировал, но потому, что смотрел как бы «сквозь», аккуратно мимо. Иногда можно было поймать на себе мимолетный острый взгляд. Как показали экспериментальные исследования аутичных детей старшего возраста, человеческое лицо является для них притягательным объектом, однако они не могут долго фиксировать на нем свое внимание, наблюдается чередование фаз короткой фиксации лица и отвода взгляда.

Естественной приспособительной реакцией младенца является также принятие антиципирующей позы — протягивание ручек ко взрослому, который наклоняется к ребенку. У многих аутичных детей эта поза была не выражена, что соответствует отсутствию стремления быть на руках матери и неловкости положения на руках.

Признаком благополучного аффективного развития традиционно считается своевременное появление улыбки и ее направленность близкому. Практически у всех детей с аутизмом она появляется вовремя, но может быть адресована в равной степени близкому человеку и возникать в связи с рядом других приятных ребенку впечатлений (тормошением, музыкой, светом лампы, красивым узором на халате матери и т. д.). У части детей раннего возраста не возникало известного феномена «заражения улыбкой» (когда улыбка другого человека вызывает ответную улыбку ребенка).

Этот феномен в норме наблюдается в возрасте трех месяцев и развивается в «комплекс оживления» — первое направленное коммуникативное поведение младенца, когда он не только радуется при виде взрослого (повышается двигательная активность, гуление, удлиняется продолжительность фиксации лица взрослого), но и активно требует общения, расстраивается, если взрослый недостаточно реагирует на его обращения. При аутистическом развитии часто наблюдается чрезмерное дозирование ребенком такого непосредственного общения, он быстро пресыщается, отстраняется от взрослого, который пытается продолжить взаимодействие.

Поскольку ухаживающий за младенцем близкий человек постоянно опосредует физически и эмоционально его взаимодействия с окружающим миром, ребенок уже с раннего возраста хорошо дифференцирует его выражение лица. Обычно такая способность обнаруживается в 5–6-месячном возрасте, хотя существуют и экспериментальные данные, свидетельствующие о том, что она есть у новорожденных.

При неблагополучном аффективном развитии у ребенка отмечается затруднение в различении выражения лица близких, а в ряде случаев — неадекватная реакция на эмоциональное выражение другого. Например, ребенок может заплакать при смехе взрослого или засмеяться при плаче другого человека. По-видимому, при этом происходит ориентация не на качественный критерий знака эмоции (отрицательный или положительный), а в большей степени на интенсивность раздражения, как это бывает в норме на самых ранних этапах развития. Поэтому аутичный ребенок и в более старшем возрасте может испугаться, например, громкого смеха близкого человека.

Умение выражать свое эмоциональное состояние, делиться им с близким в норме формируется уже после двух месяцев. Мать

прекрасно понимает настроение своего ребенка и поэтому может управлять им: утешить его, снять дискомфорт, развеселить, успокоить. В случае с аутичными младенцами даже опытные мамы, имеющие старших детей, часто затруднялись в понимании оттенков эмоционального состояния малыша.

Как известно, одним из показателей нормального психического развития ребенка является феномен привязанности. Это тот основной стержень, вокруг которого налаживается и постепенно усложняется система отношений ребенка с окружением. Признаками формирования привязанности является выделение младенцем на определенном возрастном этапе среди окружающих людей «своих», очевидное предпочтение одного ухаживающего лица, чаще всего матери, переживание разлуки с ней.

Грубые нарушения формирования привязанности наблюдаются при отсутствии на ранних этапах развития младенца одного постоянного близкого, прежде всего при разлуке с матерью в первые три месяца после рождения ребенка. Это так называемое явление госпитализма, наблюдавшееся Р. Спитцем у детей, воспитывавшихся в доме ребенка. У них имелись выраженные нарушения психического развития: тревога, перерастающая постепенно в апатию, снижение активности, поглощенность примитивными стереотипными формами самораздражения (раскачивание, мотание головой, сосание пальца и др.), возникновение индифферентности к взрослому человеку, который пытается восстановить с ним эмоциональный контакт. В тяжелых случаях наблюдалось возникновение и нарастание расстройств на соматическом уровне.

В отличие от госпитализма, когда причина, вызывающая нарушение формирования привязанности, является внешней (реальное отсутствие матери), при раннем детском аутизме мы встречаемся с особым типом психического, прежде всего аффективного, развития ребенка, который не подкрепляет естественную установку матери на формирование привязанности. Иногда это настолько неявно, что родители могут даже не замечать какого-то неблагополучия в складывающихся с малышом отношениях. Например, по формальным срокам он может вовремя выделять близких и узнавать мать, предпочитать ее руки, требовать присутствия. Таким образом, привязанность вроде бы налицо, однако ее качество и динамика развития в более сложные и развернутые формы эмоционального контакта с матерью тоже особые.

Рассмотрим характерные особенности формирования привязанности при аутистическом дизонтогенезе.

Возможно формирование сверхсильной привязанности к одному лицу — на уровне примитивной симбиотической связи. При этом складывается впечатление, что ребенок неотделим от матери физически. Такая привязанность проявляется как негативное переживание отделения от матери. Малейшая угроза разрушения этой связи может спровоцировать у ребенка катастрофическую реакцию на соматическом уровне. Например, у семимесячного ребенка при уходе матери на полдня (при том, что он оставался с постоянно живущей с ними бабушкой) поднималась температура, возникали рвота и отказ от еды.

Известно, что в этом возрасте обычный малыш тоже тревожится, беспокоится, расстраивается при уходе матери, но реакции его не столь витальны, его можно отвлечь, заговорить, переклочить на общение с другим близким человеком, на какое-то любимое занятие. Вместе с тем, при такой сверхсильной реакции младенца даже на непродолжительную разлуку с матерью, он может не демонстрировать своей привязанности в комфортных условиях — когда мама рядом, он не вызывает ее на общение, совместную игру, не пытается поделиться с ней своими положительными переживаниями, может не откликаться на ее обращения. Часто симбиотическая связь проявляется в том, что ребенок не в состоянии выпустить маму из поля зрения — она не может отойти в другую комнату или закрыть за собой дверь в туалете.

Иногда такая симбиотическая привязанность выражается в выделении на какой-то период одного лица и неприятии остальных членов семьи, затем единственным человеком, которого допускает к себе ребенок, может стать кто-то другой (например, бабушка вместо мамы, и в этот период он уже полностью отказывается от какого-либо взаимодействия с матерью, «не замечает» ее).

Другой характерной формой привязанности является раннее выделение матери, по отношению к которой ребенок проявляет сверхсильную положительную эмоциональную реакцию, но очень дозированную по времени и возникающую только по его собственному побуждению. Малыш может проявить восторг, подарить матери «обожающий взгляд». Но такие кратковременные моменты страстности, выражения любви сменяются периодами индифферентности, когда ребенок не откликается на попытки матери поддержать с ним общение, эмоционально «заразить» его.

Может также наблюдаться длительная задержка в выделении какого-то одного лица в качестве объекта привязанности (иногда ее признаки появляются значительно позже — после года, полутора лет), равная расположенность ко всем окружающим. Такого ребенка родители описывают как очень общительного, расположенного к людям, идущего ко всем на руки. Причем это наблюдается не только в первые месяцы жизни, когда в норме формируется и достигает своего расцвета «комплекс оживления», и такую реакцию ребенка может естественно вызвать любой общающийся с ним взрослый, но и значительно позже, когда незнакомый человек обычно принимается с осторожностью либо смущением, со стремлением быть поближе к маме. У аутичных детей часто вообще не возникает характерного для возраста 7–8 месяцев «страха чужого», кажется, что они даже предпочитают чужих, охотно кокетничают с ними, становятся более активны, чем с близкими.

### **Трудности взаимодействия с окружающими, связанные с развитием форм обращения ребенка к взрослому**

В ряде случаев родители вспоминают, что обращения ребенка не носили дифференцированного характера, было трудно догадаться, чего он просит, что его не удовлетворяет. Так, малыш мог однообразно «мычать», подхныкивать, кричать, не усложняя интонационно свои вокализации, не используя указательного жеста и даже не направляя взгляд к желаемому объекту.

У других детей формировался направленный взгляд и жест — протягивание руки в нужном направлении, но без попыток называния предмета желания, без обращения взгляда и вокализации к взрослому. Мы знаем, что так делает любой очень маленький ребенок, и в дальнейшем это развивается в указательный жест, что не наблюдается у аутичного ребенка. Даже потом при выражении своего определенного желания такой ребенок обычно берет взрослого за руку и кладет ее на желаемый объект — чашку с водой, игрушку, пластинку и т. д.

### **Трудности произвольной организации ребенка**

Эти проблемы становятся заметнее после года и к 2-2,5 года ребенка осознаются родителями уже в полной мере. Однако признаки сложностей произвольного сосредоточения, привлечения

внимания, ориентации на эмоциональную оценку взрослого появляются гораздо раньше. Это может выражаться в следующих, наиболее характерных, тенденциях:

— отсутствие либо непостоянность отклика малыша на обращение к нему близких, на собственное имя. В ряде случаев эта тенденция настолько сильно выражена, что ребенка начинают подозревать в снижении слуха. Хотя внимательные родители бы-вают нередко озадачены тем, что при этом ребенок слышит слабый интересующий его звук (например, шуршание целлофанового пакета) или по его поведению понятно, что он слышал не обращенный к нему разговор. Достаточно часто такие дети в дальнейшем не выполняют простейших просьб, типа: «Дай мне», «Покажи», «Принеси»;

— отсутствие прослеживания взглядом направления взгляда взрослого, игнорирование его указательного жеста и слова («Посмотри на...»). В ряде случаев вначале наблюдается слежение за указанием матери, но постепенно оно может угасать, и ребенок перестает обращать внимание на то, что она показывает, если только это не совпадает с объектом его собственного интереса (как, например, лампа, часы, машина, окно);

— невыраженность подражания, чаще даже его отсутствие, а иногда — очень длительная задержка в формировании. Обычно родители вспоминают, что их малыша было всегда трудно чему-нибудь научить, он до всего предпочитал доходить сам. Нередко бывает трудно вовлечь такого ребенка даже в самые простые игры, требующие элементов показа и повторения — типа «ладушек», затруднено обучение жесту ручкой «пока», кивания головой в знак согласия;

— слишком большая зависимость ребенка от влияний окружающего психического поля. В годовалом возрасте практически все нормально развивающиеся дети проходят этап, когда они попадают в плен полевых тенденций, и у взрослых возникают реальные трудности регуляции их поведения. В случае раннего детского аутизма захваченность сенсорным потоком наблюдается гораздо раньше и вступает в конкуренцию с ориентацией на близкого человека. Часто взрослый, не имея эмоционального контакта с ребенком, выступает лишь инструментом, с помощью которого ребенок получает необходимую сенсорную стимуляцию (взрослый может покачать, покружить, пощекотать, поднести к желаемому объекту и т. д.). Если родители проявляют большую настойчивость

и активность, пытаясь привлечь внимание ребенка, то он либо протестует, либо уходит от контакта.

### Особенности кризиса первого года

В условиях несформированности эмоционального контакта с близкими особенно тяжело проходит момент физического отрыва годовалого малыша от матери. Родители ощущают явное изменение характера ребенка — он полностью теряет чувство края, становится совершенно неуправляемым, непослушным, неуправляемым. Он может демонстрировать катастрофический регресс в развитии и потерять тот минимум эмоциональных связей, форм контакта, начинавших складываться навыков, в том числе и речевых, которые он сумел приобрести до того, как научился ходить.

Таким образом, все перечисленные выше особенности отношений аутичного ребенка с окружающим миром в целом, и особенно с близкими людьми, свидетельствуют о нарушении развития способов организации активных отношений с миром и превалировании уже с самого раннего возраста выраженной тенденции преобладания стереотипной аутистимуляционной активности над реально адаптивной.

### На втором-третьем годах жизни

Даже если в это время не происходит каких-то резких потерь в психическом развитии, все больше становится заметным постепенное отставание, очень медленная, а иногда и практически нулевая положительная динамика. Особенно это касается речевого развития, которое в норме в этот период характеризуется особой интенсивностью. У ребенка не усложняется лепет, если появляются отдельные слова, то они не используются активно, не формируется простая фраза. Параллельно с этим не пополняется арсенал невербальной коммуникации.

Довольно часто именно в этом возрасте особенности малыша, признаки неблагополучия его развития могут стать очевидными для близких. Например, разлаживается сон, появляются какие-то выраженные страхи или навязчивые движения, ребенок перестает реагировать на обращения и др. Обычно это привязывают к соматическому недомоганию или к какому-то тяжелому переживанию малыша, к возникновению стрессовой для него ситуа-

ции. Например, мама вышла на работу, а ребенок стал оставаться в чужом доме у родителей отца, которых раньше видел редко: или малыш гостил летом у бабушки в деревне («Там вроде бы он был в порядке, но когда привезли домой, почти перестал говорить»); или была неудачная попытка отдать в ясли: или он перенес какое-то серьезное заболевание; или, наконец, просто тяжело резались зубы (например, по воспоминаниям родителей, у девочки в возрасте 1 года 8 месяцев начались сильнейшие крики по ночам, оформились страхи, стала пропадать речь). Выдвигаемые объяснения вполне понятны: ведь формирующаяся детская психика так хрупка, но она и пластична. Однако в данном случае неблагоприятная ситуация проходит, а проблемы не только не уменьшаются, но, наоборот, продолжают нарастать.

К трем годам становятся все более заметными не только отставание и своеобразие в развитии речи, моторики, отсутствие внимания к близким, интереса к другим детям, избегание контакта с ними, трудности произвольного сосредоточения ребенка, но и особенности его поведения, которые превращаются в серьезные проблемы. Все чаще отмечаются проявления агрессии и самоагрессии, негативизм, страхи, непонятные влечения; усиливается выраженная стереотипность поведения. Все более противоречивыми, амбивалентными становятся поведенческие реакции. У одного и того же ребенка могут сочетаться и состояния крайней расторможенности, полной неуправляемости, и предельной пассивности, тормозимости, погруженности; пугливости, тревожности и неосторожности, «бесстрашия» в реально опасных ситуациях; сверхпривязанности к матери и агрессии по отношению к ней и т. д.

Яркая выраженность поведенческих проблем (прежде всего, страхов, негативизма, агрессии) в данном возрасте во многом связана с более интенсивными попытками произвольной организации ребенка со стороны близких, повышения к нему уровня требований. Известно, что и в норме в этом возрасте закономерно возникают временные трудности взаимодействия с малышом, который отстаивает собственное *Я* и проявляет упрямство, негативизм, бурные аффективные реакции. Однако у ребенка с аутизмом эти проявления связаны с более глубинными причинами — прежде всего низким порогом дискомфорта, трудностями произвольного сосредоточения. Чаще всего они отражают не протест против подавления его самостоятельности (что возникает в связи с выраженной задержкой и трудностями формирования пред-

ставлений о себе самом значительно позже), а все то же постоянное стремление сохранить неизменность окружающего и своих ограниченных форм взаимодействия с ним.

Стойкий отказ малыша от выполнения каких-то бытовых требований близких, направленных на формирование основных навыков (самостоятельной еды, одевания, приучения к горшку и т. д.), обычно порождается сочетанием реальных трудностей его производного сосредоточения и подражания и сильнейшим дискомфортом, страхом, который он переживает в этих ситуациях.

Известно, что и в норме страхи особенно заметно проявляются на завершающих этапах раннего возраста ребенка. Отличие страхов при эмоциональных нарушениях заключается не столько в их содержании, сколько в их интенсивности и прочной фиксации. Однажды возникнув, каждый страх живет и остается актуальным для ребенка на протяжении многих лет. Страхи, которые иногда производят впечатление нелепых, беспричинных (например, собственной босой ножки, высунувшейся из-под одеяла, или зонтика, или капли воды на подбородке, или дырки на колготках и др.), становятся более понятными, если вспомнить, насколько ребенок с аутизмом чувствителен к нарушению завершенной формы, сензитивен к различным сенсорным ощущениям.

Причина страхов действительно не всегда ясна; и когда ребенок начинает говорить о том, что его пугает,— это уже большой шаг вперед на пути освоения и начала преодоления опасной, травмирующей ситуации. Чаще, особенно когда ребенок маленький, только по его поведению — особой напряженности, крику, искаженному страхом лицу, замиранию или внезапному «отшатыванию», закрыванию глаз и ушей ручками — можно понять, что здесь его что-то испугало или вызвало сильный дискомфорт. Может также проявляться тенденция, характерная для детей более старшего возраста, — когда ребенок тянется к пугающему его объекту, который превращается в предмет его особого интереса (например, урчащие трубы в ванной или батареи, подвальные окна, в которые он стремится заглянуть, и т. д.).

Многочисленные страхи и тревожность ребенка сильно осложняют его жизнь и жизнь всей его семьи. Возникая в обычных бытовых ситуациях, они превращают в пытку многие режимные моменты, необходимые процедуры ухода за малышом. Таковы уже упомянутые выше страхи горшка, умывания, стрижки ногтей и волос, одевания (связанные, например, с всовыванием головы в

горловину свитера или натягивание шапки), страх отпустить от себя маму, нарастание тревожности при изменении каких-то деталей привычной жизни. Из-за возникших и моментально закрепившихся страхов часто становится невозможно выйти на улицу, так как нужно выйти в подъезд, где ребенок чего-то пугается (например, батареи или лифта), можно встретить собак или голубей, которых он панически боится; зайти в магазин, в связи с тем, что он не переносит скопления народа; проехать в метро, где страх вызывает грохочущий и неожиданно выскакивающий из тоннеля поезд и эскалатор; пригласить гостей в дом или самим выбраться в гости, так как пугают незнакомые люди и чужое место; переехать летом на дачу, потому что прочно зафиксировался страх летающих насекомых; вызвать врача и многое-многое другое.

Закрепление стереотипного поведения, в том числе усиление и усложнение моторных и речевых стереотипий, находится в прямой зависимости от нарастания состояний дискомфорта, тревоги. Часто к 2,5–3 годам ребенок с аутизмом демонстрирует достаточно сложные формы ритуального, стереотипного поведения, позволяющие ему пережить эти превалирующие негативные состояния.

Неправильная реакция близких, которые нередко пытаются директивно устранить нежелательный способ поведения малыша, часто лишь его усиливает и закрепляет или приводит к появлению новых «странностей» ребенка.

## ПРИЗНАКИ ФОРМИРОВАНИЯ РАЗНЫХ ТИПОВ АУТИЗМА

Уже на ранних этапах жизни аутичного ребенка появляются тенденции, характерные для формирования той или иной группы раннего детского аутизма.

Ниже мы постараемся представить истории развития, типичные для каждой из четырех групп.

*Первая группа.* Воспоминания родителей о первом годе жизни таких детей обычно самые светлые. С раннего возраста они поражали окружающих своим внимательным, «умным» взглядом, взрослым, очень осмысленным выражением лица. Такой ребенок был спокоен, «удобен», достаточно пассивно подчинялся всем режимным требованиям, он был пластичен, покорно принимал нужную позу у мамы на руках. Он рано начал реагировать на лицо взрослого, отвечать улыбкой на его улыбку, но активно контакта не требовал, на руки сам не просился.

Вот несколько характерных описаний, данных близкими детям первого года жизни: «лучезарный мальчик», «сияющий ребенок», «очень общительный», «настоящая кинозвезда». Такой ребенок легко заражался от любого улыбающегося взрослого, от общения взрослых между собой, от оживленной беседы вокруг. Это — обязательный начальный этап нормального эмоционального развития (продолжающийся обычно до трех месяцев), после которого должны появиться избирательность в общении, ожидание поддержки, поощрения со стороны взрослого, а затем четкое различие своих и чужих. Здесь же на протяжении всего первого года жизни не происходило дальнейшего развития заражения: ребенок мог спокойно пойти на руки к незнакомому человеку, у него не появлялся «страх чужого», и позднее такой малыш мог легко уйти за руку с посторонним человеком.

Такой ребенок до года никогда ничего не ташил в рот, его можно было оставить одного в кроватке или в манеже на длительный срок, зная, что он не будет протестовать. Он ничего активно не требовал, был «очень тактичен».

Вместе с тем, по воспоминаниям многих родителей, именно у этих детей в самом раннем возрасте отмечалась особая чувствительность (сензитивность) к сенсорным стимулам повышенной интенсивности, особенно к звукам. Младенец мог испугаться гудения кофемолки, электробритвы, шума пылесоса, треска погребушки. Однако эти впечатления не фиксировались надолго. И уже на втором-третьем году жизни у него же наблюдались парадоксальные реакции на сильные раздражители, например отсутствие отклика на холод или боль. Известен случай, когда девочка очень сильно прищемила палец и никак не дала об этом знать; отец понял, что произошло, лишь когда заметил, что палец посинел и распух. Другой ребенок выскакивал зимой на даче раздетым на улицу, мог залезть в ледяную воду, и у родителей не было ощущения, что ему когда-либо было холодно. Со временем может пропасть и выраженная реакция на громкий звук, причем настолько, что у близких малыша чаще, чем в других случаях, возникают подозрения о снижении его слуха.

С раннего возраста такие дети выглядели как созерцатели. Они не пользовались активно игрушками, уже до года проявляли особый интерес к книгам, любили слушать чтение хороших стихов, классическую музыку. Часто родители рассказывают о «хорошем вкусе» своего ребенка, предпочтении им талантливых стихотвор-

ных или музыкальных творений, изысканных иллюстраций. Рано проявлялась и особая очарованность светом, движением: ребенок изучал блики, играл со своей тенью.

Тревоги родителей возникали ближе к двум годам. Первые серьезные проблемы обнаруживались, когда ребенок начинал самостоятельно передвигаться. Часто близкие вспоминают, что, встав крепко на ноги, он сразу побежал. Ранее пассивный, спокойный, умиротворенный, малыш становился практически неуправляемым. Он отчаянно карабкался по мебели, залезал на подоконники, на улице убежал, не оглядываясь и совершенно теряя при этом чувство реальной опасности.

При нормальном развитии ребенка данный возрастной период также является критическим: после первого года жизни любой малыш сильно подвержен влиянию окружающего сенсорного поля (всей целостной совокупности сенсорных впечатлений). Именно в этом возрасте он непрерывно выдвигает и задвигает ящики стола или шкафа, не может не влезть в лужу, размазывает еду по столу, бежит по дорожке и т. д. Взрослому достаточно трудно контролировать его поведение в подобных ситуациях. Однако помогает предыдущий опыт совместного переживания общих впечатлений, используя который, близким удается переключать внимание ребенка на какое-то другое значимое для него явление: «Посмотри на ... », «Вон птичка полетела», «Смотри, какая машина» и т. п. У аутичного же ребенка подобный опыт не накапливается. Он не реагирует на обращение взрослых, не откликается на имя, не следит за указательным жестом, не заглядывает в лицо маме, и сам все больше отводит взгляд. Постепенно его поведение становится преимущественно полевым.

*Вторая группа.* Еще в младенческом возрасте с детьми этой группы намного больше проблем, связанных с уходом за ними. Они активнее, требовательнее в выражении своих желаний, избирательнее в первых контактах с окружающим миром, в том числе и с близкими. Если ребенок первой группы пассивно подчиняется обычным ежедневным процедурам кормления, одевания, укладывания спать и т. д., то этот ребенок чаще сам диктует матери, как с ним следует обращаться, даже становится деспотом в своих требованиях соблюдения определенного режима и ухода за собой. Поэтому первые стереотипы взаимодействия малыша с его ближайшим окружением складываются очень рано и очень жестко. Такой младенец рано начинает выделять маму, но привязанность

к ней носит характер примитивной симбиотической связи. Постоянное присутствие матери необходимо для него как основное условие существования.

Мы уже рассказывали о семимесячной девочке, у которой при уходе мамы на несколько часов возникала рвота, поднималась температура, хотя она и оставалась с бабушкой, жившей с ними. Конечно, в таком возрасте и обычный ребенок остро переживает даже непродолжительную разлуку с близким человеком, однако он не реагирует столь катастрофически — на соматическом уровне. С возрастом эта тенденция у таких детей не только не сглаживается, а, наоборот, порой усиливается, поскольку они получают большую возможность контролировать маму.

Приверженность к постоянству, стабильности в отношениях с окружением характерна и для нормально развивающегося ребенка первых месяцев жизни (известно, что в возрасте двух месяцев малыш очень чуток к соблюдению режима — особенно привязывается к рукам ухаживающего за ним, тяжело реагирует на перемены). Однако постепенно взаимоотношения с мамой, а через нее — с окружающим миром становятся более гибкими. У аутичного же ребенка этого не происходит.

Особенно характерна для ребенка этой группы ранняя избирательная фиксация не только определенного сенсорного впечатления, но и способа его получения. Так, создается и сохраняется на протяжении долгого времени экстремальная стабильность ограниченного набора его возможных контактов со средой. Выраженная тенденция к поддержанию постоянства у такого ребенка обнаруживается еще до года, а в возрасте 2–3 лет выглядит уже как патологический симптом.

К этому времени накапливается определенный набор ежедневных привычных действий, менять которые он не позволяет — один и тот же маршрут прогулки, прослушивание одной и той же пластинки или книжки, одна и та же еда, использование одних и тех же слов и т. д. Иногда формируются достаточно сложные ритуалы, которые ребенок обязательно воспроизводит в определенных ситуациях, и они могут выглядеть достаточно нелепо, неадекватно. Например, двухлетняя девочка обязательно должна была кружиться в определенном месте книжного магазина, держа в руках длинный огурец или батон.

Ребенок данной группы особенно чуток к соблюдению режима со всеми его мельчайшими подробностями. Так, при попытке

замены кормления грудью кормлением сцеженным молоком малыш не только отказался от еды, но ежедневно в течение двух месяцев кричал в часы, совпадающие со временем этой неудачной подмены. В младенческом возрасте для всякого ребенка предпочтительны и какая-то определенная форма соски, и одна, наиболее удобная и привычная, поза укладывания спать, и любимая погремушка, и т. д. Однако для аутичного ребенка этой группы соблюдение привычек является единственно приемлемым способом существования, их нарушение сопоставимо с угрозой для жизни. Например, потеря любимой пустышки (или тот факт, что она оказалась прогрызенной) превращается в трагедию, поскольку аналогичную достать не удалось; невозможность поместиться в коляску — единственное место, в котором ребенок спал с рождения до трех лет, — приводит к серьезному разлаживанию сна малыша. В дальнейшем часто оказывается существенной проблемой введение прикорма: это дети с наибольшей избирательностью в еде.

С раннего возраста ребенок этой группы проявляет особую чувствительность к сенсорным параметрам окружающего мира. Очень часто уже до года наблюдается повышенное внимание к цвету, форме, фактуре окружающих предметов. Подобная тонкость восприятия поначалу может породить у близких ребенка иллюзию его хорошего интеллектуального развития. Так, родители часто рассказывали нам, как ребенок сам замечательно раскладывает по цвету кубики, колечки от пирамидок, карандаши, хотя его вроде бы и не учили этому специально; хорошо запоминает и показывает буквы, цифры, страны на карте мира; демонстрирует прекрасную музыкальную память, воспроизводя достаточно сложные ритмы и мелодии (такое пение, точнее интонирование, возможно у ребенка еще до года); прекрасно запоминает стихи и протестует при замене в них какого-либо слова. Не достигнув двух лет, такие дети по каким-то признакам могут безошибочно достать с полки любимую книжку, прекрасно ориентируются в кнопках телевизора и т. д. Чувство формы порой выражено у них до такой степени, что двухлетний ребенок может, например, выделять в обычных, окружающих его предметах скрытую в них форму шара; везде, даже на ткани маминого платья, видеть геометрические фигуры; повсюду, вплоть до стебля одуванчика, отыскивать интересующие его «трубочки».

Вместе с тем такая чувствительность к сенсорным ощущениям уже в раннем возрасте порождает у детей второй группы дос-

таточно сложные и разнообразные формы аутостимуляции. Самые ранние из них, которые родители замечают еще на первом году жизни, — раскачивания, прыжки и потряхивание ручками перед глазами. Затем постепенно нарастает особое сосредоточение на ощущениях от напряжения отдельных мышц, застывание в характерной позе вниз головой. Одновременно начинает привлекать скрипение зубами, онанизм, игра с языком, со слюной, облизывание, обнюхивание предметов; ребенок занимается поиском определенных тактильных ощущений от поверхности ладони, от фактуры бумаги, ткани, перебирания или расслаивания волокон, сжимания целлофановых пакетов, верчения колесиков, крышек, блюдца.

Для определенного периода нормального развития младенца (до 8—9 месяцев) характерны многократные однообразные манипуляции с предметами, как бы провоцируемые их сенсорными свойствами, — прежде всего трясение и стучание. Это так называемые циркулярные реакции, направленные на повторение некогда полученного сенсорного эффекта, с помощью которых младенец начинает активное исследование окружающего мира. Еще до года они закономерно сменяются более сложными формами обследования, в которых уже учитываются функциональные свойства игрушек, других предметов. Аутичный же ребенок второй группы настолько захвачен определенными сенсорными ощущениями, что его циркулярные реакции фиксируются: он, например, не пытается возить, нагружать машинку, а продолжает на протяжении ряда лет вращать колеса или держать заведенную игрушку в руках; не строит башенку из кубиков, а стереотипно раскладывает их в однообразный горизонтальный ряд.

С такой же силой, как и положительное, фиксируется таким ребенком полученное однажды отрицательное впечатление. Поэтому окружающий его мир окрашен в очень контрастные тона. Крайне легко возникают уже в раннем возрасте и остаются актуальными на протяжении ряда лет многочисленные страхи. Они порождаются прежде всего раздражителями, связанными с инстинктивным ощущением угрозы (вызванным, например, каким-то резким движением в направлении ребенка, застреванием его головы или фиксацией туловища при одевании, чувством боли, неожиданным «обрывом» в пространстве: ступенькой лестницы, отверстием люка и т. п.), так что сама реакция испуга вполне естественна. Необычной здесь является острота этой реакции и

ее непреодолимость. Так, если мальчик еще в младенчестве испугался неожиданно взлетевших из-под коляски птиц, то этот страх фиксируется на долгие годы.

Особая чувствительность таких детей к сенсорной стимуляции является причиной того, что страхи могут вызываться как раздражителями повышенной интенсивности — громким звуком (урчанием труб, стуком отбойного молотка), ярким цветом, так и неприятными стимулами, хотя и небольшой интенсивности, но той разновидности (например, тактильными), к которой чувствительность особенно высока. Можно представить, насколько в таких условиях дискомфортны обычные процедуры ухода за маленьким ребенком. Нередко рано возникают и прочно фиксируются страхи горшка, мытья головы, стрижки ногтей, волос и т. п.

Но самое страшное для ребенка — это нарушение общего жизненного стереотипа. Это может быть переезд на дачу, перестановка мебели в квартире, выход мамы на работу, госпитализация по каким-либо соматическим показателям, помещение в ясли. В подобных случаях могут наблюдаться расстройство сна, потеря навыков, регресс речи, усиление заглушающей переживания ауто-стимуляции, появление самоагрессии (ребенок может бить себя по голове, стучать головой о стену и т. п.).

Пока ребенок находится под постоянной опекой мамы, поддерживающей сложившийся набор возможных для него способов взаимодействия, знающей его привязанности и страхи, понимающей его желания, он в достаточной степени огражден от дестабилизации. Поведение его в основном предсказуемо, и, подобно тому, как всякая мать понимает, когда надо подставить горшок еще не просящемуся на него малышу, так и мать такого особого ребенка умеет предотвращать его возможные аффективные срывы. Поэтому не случайно родные обычно не жалуются на проблемы домашнего поведения, сложности возникают, когда ребенок попадает в менее стабильные и более сложные ситуации. Частота последних на втором году жизни малыша неизбежно возрастает — выход в гости, поездка на транспорте, столкновение с другими детьми на детской площадке и т. д. В памяти ребенка прочно фиксируется весь его отрицательный опыт, при этом нарастают, с одной стороны, тормозимость и тревожность, с другой — негативизм.

Таким образом, к 2–3 годам ребенок все больше капсулируется внутри своего ограниченного набора стереотипов взаимодей-

ствия с окружением и отгораживается от внешнего мира набором аутостимуляционных действий.

*Третья группа.* По воспоминаниям родителей, у детей этой группы на первом году жизни также достаточно очевидно проявлялась сенсорная ранимость. У них часто отмечался выраженный диатез, склонность к аллергическим реакциям. В первые месяцы жизни ребенок мог быть плаксивым, беспокойным, трудно засыпал, его нелегко было успокоить. Он чувствовал себя дискомфортно и на руках у матери крутился или был очень напряжен («как столбик»). Часто отмечался повышенный мышечный тонус. Порывистость, резкость движений, двигательное беспокойство такого ребенка могло сочетаться с отсутствием «чувства края». Например, одна мама рассказывала, что малыша приходилось обязательно привязывать к коляске, иначе он свешивался и вываливался. Вместе с тем такие дети пугливы. Поэтому их легче успокоить постороннему человеку, чем кому-то из близких. Например, мама никак не могла унять плачущего младенца после приема в детской поликлинике, но это удалось проходившей мимо медсестре.

Ребенок третьей группы рано выделяет близких и особенно мать, безусловно привязывается к ней. Но вместе с тем близкие переживают по поводу того, что от малыша не чувствуется достаточно ощутимой эмоциональной отдачи. Обычно он очень дозирует свои эмоциональные проявления. В одних случаях — путем соблюдения дистанции в общении (такие дети описываются родителями как неласковые, холодные: «Никогда головку на плечо не положит»); в других — через ограничение времени контакта (ребенок мог быть эмоциональным, даже страстным, одарить обожающим взглядом, но потом вдруг сам резко прекращал такое общение, не отвечая взаимностью на попытки мамы его поддержать).

Иногда наблюдалась парадоксальная реакция, когда ребенок, по-видимому, ориентировался на интенсивность воздействия, а не на его качество (например, пятимесячный малыш мог расплакаться при смехе отца). При попытках взрослых активно воздействовать на ребенка, устранить существующую дистанцию в контактах нередко возникала ранняя агрессия. Так, ребенок еще до года пытался ударить мать, когда она брала его на руки.

Как только эти дети получают возможность самостоятельно передвигаться, их поведение становится полевым. Но если ребен-

ка первой группы увлекает сенсорное поле в целом, то ребенка третьей группы манят отдельные впечатления, у него рано фиксируются особые влечения. Такой ребенок порывист, экзальтирован, он не видит реальных препятствий на пути к достижению желаемого. Так, двухлетний мальчик, гуляя по улице, перебежал от дерева к дереву, страстно обнимал их и восклицал: «Мои любимые дубы!» Другой ребенок примерно в таком же возрасте заводил маму в каждый подъезд, чтобы там зайти в лифт. Характерно стремление дотронуться до каждой проезжающей машины.

Когда взрослый пытается организовать такого ребенка, возникает бурная реакция протеста, негативизма, поступки назло. Причем, если мама сама достаточно остро на это реагирует (сердится, расстраивается, показывает, что ее это задевает), подобное поведение закрепляется. Ребенок стремится вновь и вновь получить то острое ощущение, спаянное со страхом, которое он испытывал при яркой реакции взрослого. У детей этой группы обычно наблюдается раннее речевое развитие, и они активно используют речь для усиления подобной аутостимуляции: дразнят близких, произносят «нехорошие» слова, проигрывают в речи возможные агрессивные ситуации. Вместе с тем для такого ребенка характерно ускоренное интеллектуальное развитие, у него рано появляются «взрослые» интересы к энциклопедиям, схемам, счетным операциям, словесному творчеству.

*Четвертая группа.* У наиболее «благополучных» детей четвертой группы ранние этапы развития максимально приближены к норме. Однако в целом их развитие выглядит более задержанным, чем у детей третьей группы. Прежде всего это касается моторики и речи; заметны также общее снижение тонуса, легкая тормозимость. Очень характерен значительный временной разрыв между хождением за ручку или с опорой (этому ребенок научается вовремя) и самостоятельным передвижением.

Такие дети рано выделяют мать и вообще круг близких им людей. Своевременно (в возрасте около семи месяцев) появляется боязнь чужого человека, причем сильно выраженная. Характерна реакция испуга на неадекватное или просто непривычное выражение лица взрослого человека, на неожиданное поведение сверстника.

Дети данной группы ласковы, привязчивы к родным. Они, подобно детям второй группы, очень тесно связаны с матерью, но это уже не физический, а эмоциональный симбиоз, необхо-

димо не просто присутствие близкого человека, но еще и постоянное эмоциональное тонизирование с его помощью. У них нет дозирования контакта, как у детей третьей группы. Наоборот, начиная уже с раннего возраста, такой ребенок демонстрирует потребность в выраженной поддержке, одобрении со стороны родителей. Сверхзависимость от близкого проявляется и в пластичном усвоении манер, поведения, интонаций речи. Перенимается мамина манера говорить — даже у мальчиков в речи долго сохраняется использование первого лица в женском роде. Однако, несмотря на такую сверхзависимость, ребенок четвертой группы, не достигнув и годовалого возраста, все-таки отказывается от вмешательства близких в свои занятия; его трудно чему-либо научить, он предпочитает до всего доходить сам. Родители одного мальчика очень точно подметили, что его можно успокоить, но нельзя отвлечь. Вот характерное описание такого ребенка до года: ласковый, привязчивый, спокойный, пугливый, тормозимый, брезгливый, консервативный, упрямый.

На втором-третьем году родителей начинает беспокоить задержка развития речи, моторная неловкость, медлительность, отсутствие развития тенденции к подражанию. При попытках целенаправленного взаимодействия с таким ребенком он быстро пресыщается и утомляется. В то же время он может долго заниматься какими-то своими манипуляциями и играми. Еще в годовалом возрасте такой ребенок может уснуть за конструктором, собирая его до полного изнеможения, или бесконечно смотреть из окна на движущиеся поезда, или включать и выключать свет, заводить юлу. Попытки родителей организовать ребенка наталкиваются на упрямство, нарастание негативизма, отказ от взаимодействия. Отрицательная оценка со стороны близкого лишь тормозит его активность и может спровоцировать проявления физической самоагрессии. Страх оказаться несостоятельным, испытать неодобрение со стороны взрослых, быть непринятым другими детьми способствует развитию у него постоянной тревожности, легкой тормозимости, стремления жить в стереотипных условиях.

# Дошкольное детство

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Дошкольный возраст — это период наиболее выраженных, «классических» проявлений детского аутизма, которые уже были детально описаны выше. В данной части мы остановимся лишь на некоторых моментах, касающихся динамики проявления проблем этого особого развития. Нам важно также обозначить трудности, встающие перед ребенком-дошкольником в связи с усложняющимися требованиями социальной среды.

Это время сложившейся картины проявлений синдрома. Ребенок уже сформировал способы аутистической защиты от вмешательства в его жизнь. К трем годам окончательно складываются и основные черты разных групп синдрома: сам аутизм как глубокая отрешенность, негативизм, поглощенность странными увлечениями или экстремальные трудности организации взаимодействия и жесткая стереотипность (стремление отстоять неизменность в окружающем, собственные стереотипные действия).

Этот возраст является, возможно, самым тяжелым периодом жизни для близких таких детей. Попытки активного вмешательства взрослых в жизнь ребенка, нарушения сложившегося стереотипа жизни обычно заканчиваются драматически: фиксируется негативизм ребенка, нарастают страхи, увеличиваются частота и интенсивность агрессивных и самоагрессивных реакций, усиливаются и совершенствуются стереотипные способы аутостимуляции, закрывающие его от окружающего мира.

Взрослые снова и снова переживают ощущение беспомощности, невозможности научить ребенка, успокоить его, уберечь от тяжелых переживаний. Родители детей всех описанных выше групп в это время уже ясно понимают, что у ребенка существуют серьезные проблемы в развитии и начинают искать помощи у специалистов. Проблемы эти, однако, как уже упоминалось, проявляются по-разному.

Дети *первой группы* демонстрируют наиболее выраженные нарушения в развитии: не развивается индивидуальная избирательность в контактах с миром; мало проявляется привязанность к

близким; поведение остается по преимуществу полевым, ребенок просто блуждает по комнате, чаще всего у него нет никаких собственных занятий, игр, хотя бы в форме направленных манипуляций сенсорным игровым материалом. Родные оказываются не в состоянии управлять ребенком — не могут привлечь его внимание, организовать взаимодействие, они лишь физически его удерживают. Кроме того, становится понятно, что случайно произносимые слова не обещают скорого развития речи, не формируются навыки самообслуживания. За ребенком приходится постоянно следить, потому что он подвергает себя опасности, не просит есть и пить, не дает знать о боли, недомогании, может бежать, не глядя по сторонам, не учитывая, успевают ли за ним родные.

Ребенок *второй группы* к этому возрасту формирует наиболее узкую избирательность в контактах с миром: стремится полностью контролировать происходящее, требует сохранения в нем постоянства. Определяется жесткая избирательность в еде, одежде, маршрутах прогулок, способах контакта с родными; фиксируются множественные страхи и запреты. Нарушение привычного порядка переживается как нестерпимая физическая боль, рождающая реакции страха, генерализованной агрессии, часто самоагрессии. Успокоить ребенка может только восстановление порядка.

Он также стремится контролировать поведение своих близких, прежде всего мамы, которая в это время практически не может отвлечься от него. Отсутствие мамы вызывает не только тяжелые ситуативные поведенческие реакции — даже за кратковременной разлукой может последовать общий регресс развития ребенка.

Помимо тяжелых аффективных проблем очевидной становится задержка в когнитивном развитии, и прежде всего в речевом. Ребенок пользуется короткой стереотипной фразой-штампом. У него формируются многочисленные стереотипные действия, моторные и речевые, которых не бывает у обычных детей, и таким образом, патология развития становится очевидной.

Дети *третьей группы* при внешне блестящем речевом и интеллектуальном развитии к этому возрасту начинают проявлять крайне неуживчивый характер, гротескное стремление во всем настаивать на своем, невозможность изменить намеченную программу действий. Нарастает конфликтность в отношениях, становится очевидной невозможность организовать взаимодействие, привлечь внимание детей к тому, что не находится в русле их увлечений. Они не слушают других, не отслеживают их реакцию, при вла-

дении сложными речевыми формами удивляет их неспособность к диалогу.

Дети живут в русле увлечений, которые имеют либо не подходящий их возрасту отвлеченный высокоинтеллектуальный характер, либо вообще непонятны и неприятны близким. Ребенок может одержимо проговаривать (прорисовывать, проигрывать) сюжеты, в которых ищет не разрешения неприятных впечатлений, как это характерно для дошкольников, а, наоборот, с удовольствием сосредоточивается на шокирующих деталях. Кроме того, эти увлечения стереотипны, ребенок проигрывает одно и то же неприятное впечатление. Заметив, что это вызывает у взрослых негативную реакцию, ребенок может начать провоцировать ее, раздражение или гнев близких могут доставлять ему удовольствие.

Уже в дошкольном возрасте возможно накопление информации в областях, связанных со стереотипными увлечениями, проявление отдельных интеллектуальных способностей. Вместе с тем аутистические установки оборачиваются и здесь общей задержкой развития, фрагментарностью представлений об окружающем, крайней социальной наивностью и бытовой неприспособленностью. Все больше проявляются трудности организации обучения, общая моторная и, в особенности, ручная неловкость.

Нарушения возможности взаимодействовать с людьми в наибольшей степени касаются общения со сверстниками. Потенциально дети могут хорошо к ним относиться, но на практике не способны войти в общую игру, стремятся жестко диктовать свои условия, конфликтны и агрессивны, хотя агрессия проявляется, как правило, в вербальной форме. У близких возникает опасение, что обучение в массовой школе, среди обычных детей может быть недоступно для их высокоинтеллектуального ребенка.

Дети *четвертой группы* в это время демонстрируют прежде всего задержку в развитии. Сохраняется огромная эмоциональная незрелость — дети крайне устают и истощаются от впечатлений, легко перевозбуждаются, особенно находясь в группе других детей, становятся неуправляемыми и в это время могут выглядеть дурашливыми. Их речь остается бедной и аграмматичной, интонационно невыразительной, они не сразу понимают обращенную к ним инструкцию.

Закрепляются сомнения в интеллектуальной состоятельности. При проявляемой иногда ситуативной сообразительности, особенно в разрешении сенсомоторных задач, дети с трудом обучают-

ся, плохо сосредотачиваются, теряются при малейшем нарушении порядка взаимодействия. Проявляется экстремальная зависимость от взрослых, от их состояния, требуется постоянная эмоциональная поддержка и помощь в организации деятельности.

Уже в начале дошкольного детства большинство таких детей получают клинический диагноз «детский аутизм». Во многих случаях постановка диагноза и подбор медикаментозного лечения связаны с длительной госпитализацией ребенка. Если при этом происходит не только отделение от привычных домашних условий (что само по себе крайне травматично для такого ребенка), но и от близкого (ребенок госпитализируется без мамы или другого близкого ему человека), то возможен значительный регресс развития, потеря уже имеющихся навыков коммуникации, обострение аффективных проблем. По мнению близких, на восстановление прежнего уровня адаптации ребенка после возвращения домой требуется около полугода.

Многих детей в этом возрасте пытаются ввести в детский коллектив, поместить в детский сад. Это важно для такого ребенка, поскольку, не имея опыта существования в группе детей, следования общим правилам поведения, ему очень трудно потом начать школьное обучение. Однако, если помещение в детский сад происходит без учета готовности ребенка к столь серьезному усложнению социальной среды (до создания достаточно разработанного стереотипа домашней жизни, до появления интереса к другим детям) и без учета динамики развития его отношений с близкими (например, в период активного формирования привязанности ребенка к ним), это тоже может привести как к усилению уже существующих трудностей ребенка, так и к появлению новых проблем.

Уже в дошкольном возрасте сложности развития детей заставляют многие семьи обращаться за педагогической помощью к специалистам. Чаще всего это индивидуальные занятия с дефектологом или логопедом. Во многих случаях это приносит несомненную пользу и способствует развитию речи ребенка, организации его представлений об окружающем, подготовке к школе — успешному овладению начальными школьными навыками. Вместе с тем при непонимании специалистом проблем ребенка, реальных трудностей организации взаимодействия, наряду с успешной отработкой отдельных, безусловно необходимых ребенку навыков, может возникнуть и закрепиться устойчивый негативизм

к «занятиям», даже страх, который становится серьезным препятствием к дальнейшему обучению.

Самые тяжелые проблемы поведения таких детей обычно отчасти сглаживаются к 7-, иногда к 9-летнему возрасту. Дети становятся несколько более выносливыми в контактах с миром, способными к более приемлемым для других форм взаимодействия.

Дети первой группы пластично усваивают режим жизни дома, пассивно подчиняются в процессе ухода за ними. Они начинают несколько больше контролировать себя в опасных ситуациях, следить за тем, рядом ли с ними их близкие. У них постепенно складываются бытовые привычки, и совместная жизнь с ними становится более упорядоченной.

Дети второй группы развивают более сложные жизненные стереотипы, и, как правило, к этому времени удается пережить период самой жесткой избирательности в еде или одежде, появляется возможность договориться с ребенком, предложить ему варианты возможного хода событий, страхи становятся менее напряженными, аутостимуляция — не столь ожесточенной. Ребенок начинает ощущать себя в относительно большей безопасности, поэтому реже реагирует агрессией и самоагрессией. В то же время актуальными остаются проблемы свернутости и стереотипности речи, произвольной организации внимания, обучения ребенка.

#### ПРОБЛЕМЫ ПОВЕДЕНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ

В качестве основных поведенческих проблем аутичных детей традиционно рассматриваются страхи, агрессия, самоагрессия, влечения, непреодолимая стереотипность и др. В процессе коррекционной работы невозможно обращаться к одной из них, не затрагивая другие. Пытаясь преодолевать агрессивные тенденции, мы часто обнаруживаем, что они порождаются страхами ребенка. Вместе с тем, уменьшая «зажатость», аффективное напряжение ребенка, провоцируя его активность, мы можем вызвать ответные агрессивные действия. Беспокоящее родителей влечение, особое пристрастие ребенка тоже может оказаться тесно спаянным со страхом и, соответственно, ослаблено лишь при смягчении конкретного страха, его порождающего. Невозможно также разрабатывать способы преодоления негативизма, не касаясь стра-

хов и стереотипности поведения. Поэтому, рассматривая последовательно все эти поведенческие трудности аутичных детей разных групп, мы неизбежно будем рассматривать каждую из них с разных сторон и предлагать коррекционные приемы, направленные на одновременное решение ряда проблем.

Однако, прежде чем приступить к разговору о них, мы хотели бы остановиться на еще одной проблеме, которая, хотя и значительно осложняет жизнь всей семьи, обычно не входит в число основных жалоб родителей. Не менее серьезной она является и для профессионалов (психологов, педагогов, воспитателей), работающих с ребенком. Речь идет о безопасности аутичного ребенка.

### **Опасные ситуации**

Проблема обеспечения безопасности особенно остро встает в ситуациях взаимодействия с детьми с тяжелыми вариантами аутизма. Необходимо помнить, что такие дети часто могут не жаловаться на недомогание, не реагировать явно даже на острую боль. Известны, например, случаи, когда родители только вечером, укладывая ребенка спать, обнаруживали у него серьезные травмы: раны, укусы, ушибы, ожоги. Поэтому необходим постоянный контроль за физическим самочувствием такого ребенка — не заболел ли он, не прищемил ли палец, не ушибся ли.

Рассмотрим сначала, какие опасности подстерегают ребенка первой группы.

Его поведение, как уже было сказано, подчиняется прежде всего «полевому влиянию» окружающего мира. Не испытывая страха, такой ребенок может залезать на шаткую лестницу, стоять на краю подоконника, карабкаться по батарее, балансировать на перилах. Случается, что такие дети уходят далеко в воду, убегают, не оглядываясь, по дорожке в глубь парка.

Мы знаем, что эти дети лучше всех «распределяют себя» в пространстве, они ловки, грациозны в своих произвольных движениях, редко падают, ушибаются. Известен случай, когда девочка, выпав из окна, достаточно плавно приземлилась, используя вьющийся по стене виноград.

И все же остается вероятность того, что ребенок может случайно поскользнуться, оступиться и т. д. Поэтому в первую очередь необходимо подумать о безопасности тех мест, которые в

наибольшей степени привлекательны для такого ребенка. Обязательно должны быть плотно закрыты окна высоких этажей, устойчива мебель; недопустим также неконтролируемый выход в коридор, свободно переходящий в лестницу. Кроме того, работая с ребенком первой группы, нельзя забывать и о том, что он может все что угодно взять в рот. Нужно следить, чтобы в комнате не было опасных мелких предметов (разбросанной мозаики, кусочков пластилина, хрупких елочных игрушек, каких-то случайных осколков, острых вещей и т. п.).

Ребенок второй группы неловок, резок в своих движениях. Он часто натывается на углы; разгибаясь под столом или полкой, он может стукнуться головой. Причем опасно не только то, что он может получить при этом реальную травму, но и то, что даже не очень сильное болевое ощущение легко провоцирует у него самоагрессию (ударившись один раз случайно, он часто начинает испуганно биться ушибленным местом еще и еще, либо реагирует своей привычной формой самоагрессии).

Для такого ребенка характерны импульсивные, панические реакции. В ситуации испуга он может совершить опасное действие — например, от невыносимого для него скрипа качелей броситься в находящийся рядом пруд. Он опасен для себя в моменты возбуждения, генерализованной агрессии, когда может кинуть не глядя любой лежащий у него под рукой предмет, который может упасть на самого ребенка или, например, разбить лампу. При этом, опять же, опасно не только физическое последствие произошедшего, но и то, что отрицательное впечатление прочно фиксируется в памяти ребенка.

Особенно внимательными следует быть при активном тонировании ребенка второй группы: разойдясь, он может порывисто прыгнуть на руки играющего с ним взрослого, совершенно не учитывая позиции последнего, разделяющей их дистанции. Таким образом, соблюдение безопасности в работе с таким ребенком заключается в постоянной его страховке: в подкладывании своей руки на опасные места, о которые можно удариться (угол мебели; перекладина закрытого сиденья качелей, когда ребенок залезает на них либо порывается слезть; шея лошадки-качалки, о которую легко при раскачивании стукнуться подбородком, и т. д.), в готовности поймать, подхватить его в любую минуту. Другим моментом, о котором надо постоянно помнить, является избегание ситуаций, провоцирующих самоагрессию ребенка. На этом

мы подробнее остановимся ниже, когда будем рассматривать другие серьезные поведенческие проблемы аутичных детей.

Ребенок третьей группы в целом менее опасен для самого себя. Однако возникают ситуации, мучительные для его близких, в которых его демонстративное поведение, подкрепляясь их тревогой, переживаниями, становится крайне опасным. Так, с одним мальчиком мама практически не могла ездить в метро из-за того, что он, однажды почувствовав ее волнение по поводу того, что стоит на краю платформы, «назло» стал вырываться в момент подхода поезда и носиться вдоль платформы. Известен случай, когда ребенок для провокации реакции администратора дома отдыха вылез с балкона и бегал по навесу. В поисках острых ощущений такой ребенок может выскочить на проезжую часть улицы, свеситься из окна. При этом он сам пугается, возбуждается, хохочет, становясь очень неосторожным. Наиболее верным способом сведения к минимуму подобных опасных для жизни ребенка действий является неподкрепление его провокационного поведения своей бурной эмоциональной реакцией (взрослый не должен показывать ребенку, что он расстроился, испугался, рассердился). Вместе с тем необходимо приучать малыша ходить со взрослым за руку (или, что естественнее для детей более старшего возраста, — под руку). Руку следует держать достаточно крепко, а при попытках ребенка ее вырвать — спокойно зажать еще сильнее, передавая ребенку свою уверенность в том, что вы его ни за что не выпустите.

Другая опасность, которая становится актуальной в более старшем возрасте, — стремление к поездкам, путешествиям на транспорте, к бродяжничеству, то есть поведение, связанное с непреодолимым стремлением окунуться в поток сенсорных ощущений, с одной стороны, и испытать остроту возможной опасности — с другой. Наиболее действенным для смягчения этой тенденции является нахождение социально приемлемых форм ее реализации: организация походов, туристических поездок; полезно также совместно с ребенком разрабатывать и испытывать наиболее удобные и интересные транспортные маршруты.

Ребенок четвертой группы наиболее осторожен, тормозим. Однако в ситуации активного эмоционального тонизирования и он может чрезмерно возбудиться, потерять чувство края. В раннем возрасте у него, как и у ребенка второй группы, может возникнуть физическая самоагрессия, но причина ее, как правило,

другая — серьезная обида, неудача, понимание собственной неуспешности.

В более старшем возрасте подобные переживания ребенка обычно порождают вербальную самоагрессию, которая мучительна для ребенка и его близких, но реально менее опасна. Однако возникают другие проблемы, которые отражают его неадаптированность в среде сверстников и могут стать причиной достаточно опасных поступков. Это, с одной стороны, крайняя доверчивость, социальная наивность такого ребенка, когда он не понимает, что над ним издеваются, и может сделать какой-то неразумный поступок, потому что его об этом попросили. С другой стороны, формирование у такого ребенка стремления к преодолению страхов, самого механизма экспансии (О.С. Никольская, 2000), появление которого как раз и является признаком продуктивности коррекционной работы, и создает основу для дальнейшего развития, может сопровождаться желанием перепроверить, испытать свои возможности в реально опасной ситуации. Поэтому здесь нужна постоянная профилактическая работа по обучению наиболее правильным способам поведения в различных ситуациях, по формированию адекватной самооценки, рационального контроля, позволяющего найти разумные пути отступления от непреодолимого препятствия.

## **Страхи**

Страх не может быть оценен однозначно как отрицательный симптом. Если он препятствует адаптации ребенка к окружению, порождает неадекватное поведение, является тормозом в развитии, то это — патологический способ реагирования, требующий коррекции. Если же проявления страха возникают у ребенка, не имевшего до этого чувства края, не реагировавшего на боль, на уход матери, то это, несомненно, является прогностически благоприятным признаком развития, свидетельствующим о большей возможности осознания ребенком происходящего вокруг, большей его включенности в окружающее. Как и остальные поведенческие проблемы, страхи и тревога у аутичных детей проявляются с различной интенсивностью в разных группах — от еле уловимых тенденций до преобладающего компонента в состоянии ребенка.

В поведении детей первой группы иногда достаточно трудно распознать признаки испуга. Часто родители таких детей увере-

ны, что они вообще ничего не боятся, не видят, не понимают реальной опасности. Это верно в том смысле, что они не допускают до себя переживания страха, реагируя уходом на любое воздействие большой интенсивности. Поэтому чаще всего мы видим такого ребенка со спокойным, иногда лукавым, гармоничным выражением лица, со свободной, грациозной пластикой. Однако следует помнить, что сенсорное поле в связи с повышенной чувствительностью такого ребенка заряжено для него преимущественно отрицательно, и он передвигается в окружающем пространстве, не столько стремясь получить положительные впечатления, сколько избегая отрицательных. Такой ребенок бродит по комнате, как бы отшатываясь на ходу то от одного, то от другого предмета, ни на чем долго не задерживаясь. Некоторые внешние проявления дискомфорта, возникающие в результате вынужденной задержки его свободной миграции, могут выражаться в усилении и большей напряженности вокализаций, в появлении двигательных стереотипий.

Ребенок второй группы практически постоянно пребывает в состоянии страха. Это отражается на его внешнем облике: напряженной моторике, застывшей мимике лица (часто искаженной гримасой ужаса, отчаяния), крике. В поведении это состояние проявляется в обилии ожесточенных двигательных разрядов; стереотипных выкриках, пении, стучании; в негативизме, физической агрессии и самоагрессии либо же в застывании, замирании с последующим аффективным взрывом.

На том уровне аффективного реагирования, который доступен такому ребенку, он может испытывать как генерализованную тревогу, так и определенные локальные страхи. Источником первой является некая-то определенная ситуация, не конкретный объект или его свойство, а нарушение привычного порядка существования, изменение деталей окружающего, способа поведения близкого человека. Как мы знаем, реакция такого ребенка на ломку жизненного стереотипа наиболее острая, вплоть до физической самоагрессии. Генерализованная тревога может возрастать при попытках активного вмешательства в занятия ребенка, при смене обстановки. Показателем этого служит усиление заглушающей аутостимуляции.

Часть локальных страхов порождается отдельными признаками ситуации, предмета или человека, которые слишком интенсивны для ребенка по своим сенсорным характеристикам. Очень

громкий звук (компрессора, пылесоса, урчащей трубы в ванне, льющейся воды в туалете, скрипа качелей, резкого голоса и т. д.), так же как и слишком насыщенный цвет, может стать причиной целого набора страхов (желтого дверного крючка, красных ягод, черной розетки на стене). Часто воздействие слишком интенсивно для ребенка не своими объективными физическими параметрами, а в связи с его повышенной чувствительностью к определенной сенсорной модальности, например тактильной. Так может возникнуть особая брезгливость: страх липкого пластилина, сочных ягод, попадания еды на подбородок, капли воды на руку. Локальные страхи могут вызываться утрированно воспринимаемыми признаками опасности, например резким движением, особенно навстречу (отсюда частый страх птиц, насекомых), ограничением пространства (страх лифта, тесноты в транспорте, в магазине), нарушением поверхности (страх вентиляционных решеток, дырки на колготках), острым предметом (страх вилки, ножниц); они могут быть связаны с обездвиживанием (страх одевания, а во многом и стрижки волос), с накрыванием лица (страх мытья головы, натягивания свитера через голову). Общей чертой этих конкретных страхов является их жесткая фиксация — они остаются актуальными на протяжении многих лет. При этом их сила может не угасать со временем: ребенок, попав в ситуацию, аналогичную той, в которой он когда-то испугался, или увидев однажды испугавший его объект, снова переживает страх в полной мере.

Мы не всегда способны определить конкретную причину страха, но замечаем, что ребенок встревожен или испуган. У детей второй группы реакция страха крайне дезорганизует поведение, затрудняет возможность контакта с ними, ограничивает их взаимодействие с окружающим миром. Поэтому необходимо, с одной стороны, соблюдать условия, максимально обеспечивающие снижение уровня генерализованной тревоги и профилактику возникновения новых страхов, с другой — осторожно работать с нейтрализацией уже нажитых в большом количестве страхов. Рассмотрим подробнее оба направления работы.

Известно, что уменьшение тревоги наблюдается при предсказуемости ситуации, в которой находится ребенок, при ограничении ее развития, введения в нее новых деталей, т. е. при ее достаточном упрощении и стабилизации. Вместе с тем существует и возможность развития большей аффективной устойчивости и соответственно гибкости ребенка в отношениях с миром. Она реа-

лизуется при условии его дополнительного тонизирования через «подключение» взрослого к его собственным формам аутостимуляции. Так, можно, например, пытаться подстроиться к стереотипному постукиванию ребенка, обыгрывая его как стук колес поезда и приговаривая при этом («Из-да-ле-ка, из-да-ле-ка спешим, спешим...») или начать ритмично подпевать в такт его раскачиваниям («По морям — по волнам...»).

Почти всегда ребенок с удовольствием принимает такое «присоединение» взрослого. Это позволяет зафиксировать первые формы аффективного взаимодействия, в котором открывается возможность непосредственного заражения, поднятия его эмоционального тонуса, что создает большую устойчивость к стрессу. Повышение эмоционального тонуса позволяет постепенно обогащать привычные формы жизни, развивать исходно свернутые стереотипы игрового или бытового контакта. Дозированное введение в них значимых для ребенка положительных деталей постепенно делает взаимодействие все более сложным и гибким.

Для выявления конкретных страхов и смягчения аффективной напряженности, связанной с генерализованной тревогой, мы создаем в игре ситуацию «острой безопасности». Для этого взрослый вместе с ребенком прячутся под стол, под одеяло, в игровой домик, т. е. в безопасное укрытие, надежность которого должна постоянно подчеркиваться соответствующими комментариями, противопоставляющими уют и комфорт в этом «надежном месте» опасности другого пространства, где может «дуть ветер», «лить как из ведра», «бушевать выюга» и т. д. Мы можем уговорить ребенка взглянуть в окно на разбушевавшуюся стихию или даже выскочить на секунду под «дождь и ветер», чтобы затем немедленно вернуться в наше теплое и надежное укрытие. Часто в этой ситуации обостренного эмоционального комфорта ребенок может неожиданно сообщить о своем страхе, назвав его («собаки боишься», «волк страшный») или выдав пугающий объект направленным агрессивным действием (например, выскочить из укрытия, стукнуть ногой по электророзетке и тут же вернуться обратно).

Появление у аутичного ребенка второй группы коротких агрессивных действий, направленных на испугавший его объект, означает, что у него начинает формироваться в зачаточном виде механизм преодоления страха. Ребенок может с силой бросить игрушечного волка, пнуть ногой тархтящую машинку, наступить на вентиляционную решетку. Это может быть и свернутая вер-

бальная агрессия: «Закрывать, закрыть, чтоб не вышел». В таких случаях необходимо поддержать ребенка, не нагнетая «страсти», а предлагая ему простой разрешающий комментарий происходящего, заражая его своей спокойной интонацией, подчеркивая незначительность пугающего предмета или ситуации: «Потарахтит и перестанет». В подобных ситуациях нельзя пытаться разъяснять, чего он испугался, говорить: «Не бойся!», потому что это может лишь обострить страх.

Таким образом, прогрессивным моментом в развитии является появление, наряду с постоянным стремлением заглушить травмирующие впечатления аутистимуляцией, тенденции к преодолению опасности, к овладению ситуацией. Это уже выход к более сложной ступени аффективной адаптации к окружающему миру, на которой находятся аутичные дети третьей группы.

Если у детей второй труппы нам приходится догадываться о пугающих объектах, то у детей третьей группы они совершенно явны. Такой ребенок постоянно говорит о них, включает в свои вербальные фантазии. Однако близкие ребенка часто не предполагают, что его странные стереотипные интересы, увлечения тесно связаны с лежащим в их основе страхом, что ребенок тянется именно к тому, чего боится. Например, он постоянно требует подвести его к помойке, еще и еще раз прокатиться на лифте; любит размазывать темные краски; лезет к огню, стремится включать и выключать газ; находит повсюду пауков.

Тенденция к овладению опасной ситуацией часто проявляется у таких детей в фиксации на отрицательных впечатлениях из собственного опыта, из читаемых им книг, прежде всего сказок. Причем характерно «застревание» не только на каких-то страшных образах (пиратах, Кощее, людоеде, саблезубом тигре и т. д.), но и на отдельных аффективных деталях, проскальзывающих в тексте. Ребенок может бесконечно «перемалывать» их, задавать одни и те же навязчивые вопросы, которые часто выглядят нелепыми, включать их в свои однообразные фантазии. Так рождаются истории о семействе черепов, о «злых собаках» и т. д. Иногда ребенок может отождествлять себя с каким-то отрицательным персонажем (например, злым псом Диком).

Достаточно часто влечение к страшному, к неприятному проявляется в особенно тяжелом для родителей стремлении ребенка спровоцировать их на отрицательную аффективную реакцию: крик, слезы, угрозу наказания. Обычно объектом подобных про-

вокаций становятся мама или бабушка, ребенок выбирает того, кто реагирует особенно бурно. Наиболее остро это проявляется в напряженной ситуации, на людях, когда его поведение начинает обсуждаться окружающими, подкрепляться их осуждающими реакциями. Единственным способом частичного решения этой проблемы является установка на аффективное неподкрепление провокационных действий ребенка.

Стремление к преодолению страха, которое мы наблюдаем постоянно у детей третьей группы, не способно само по себе обеспечить его изживание. Это лишь предпосылка для развития механизма экспансии, который в данном случае оказывается ущербным. В силу своей дефицитарности ребенок постоянно нагнетает аффективное напряжение, но не может разрешить его самостоятельно. Поэтому основная задача коррекционной работы сводится к формированию механизма преодоления страшного.

Для этого прежде всего необходимо поднять психический тонус ребенка, насыщая его игру простыми аффективными действиями: дать ему поиграть с водой и красками, повозить игрушечный поезд, постучать по ксилофону или клавишам пианино, попускать мыльные пузыри и т. д. Мелкие предметы, используемые в игре (мозаика, кубики, детали конструктора), возня с водой часто провоцируют генерализованную агрессию, когда ребенок начинает все разбрасывать, рассыпать, расплескивать воду, размазывать краски. При этом необходимо не накладывать запрет на подобные действия (как того ожидает ребенок), а пытаться придать им положительный, социально приемлемый смысл (комментировать как игру в «салют», «водопад», «плескание рыбы в воде» и т. п.). В результате ребенок, реально никогда не играющий, а только «прокручивающий» в вербальном плане свои стереотипные высказывания или более развернутые, но тоже однообразные фантазии, начинает совершать направленные действия с предметами. Эта ситуация для ребенка третьей группы аналогична ситуации «острой безопасности», которую мы создаем при работе с ребенком второй группы. Чувствуя свою защищенность, ребенок решается на агрессивные действия по отношению к предметам и игрушкам, вызывающим у него страх. Так, он может наступить на игрушечного крокодила, запихнуть подальше в шкаф мишку, устроить аварию на железной дороге и т. д. Попытки моментального разрешения таких острых моментов в игре, так же как и подавления настойчивых агрессивных высказываний ребен-

ка, обычно непродуктивны. Наиболее действенным нам представляется вариант «отвлекающей психодрамы». Возможны различные ее формы:

1. Сразу же задействовать в игре объект страха, не давая ребенку «застрять» на агрессивных действиях, затеять возню с пугающим персонажем, придавая происходящему в целом эмоционально положительный смысл. Например: «Почему это волк так громко рычит? Наверное, у него болят зубы. Точно, так и есть. Надо срочно лечить» — и тут же организовать «лечение» по всем правилам: надеть белый халат, обсудить с ребенком, какие нужны инструменты, на ходу сделать все необходимое (собрать из конструктора бормашину, приготовить из пластилина пломбу и т. д.)

При этом ребенок может отчасти дать выход своему аффективному напряжению, но в социально приемлемой форме — «посверлить зубы», «сделать укол». Затем надо выпisać волку рецепт, уложить в постель. Между делом можно «заметить», что заболел еще кто-то из зверей, что еще кому-то срочно нужна помощь такого «прекрасного врача» — и вот к нему на прием собирается уже целая очередь «больных». Таким образом, организуется подробная, детальная игра в «лечение зверей», с постоянным акцентированием внимания ребенка на моментах «выздоровления».

2. Можно согласиться с присутствием в игре пугающего персонажа, пообещать ребенку, что мы «непременно с ним разберемся, но сейчас у нас есть более важное дело», и тут же начинать разворачивать игровой сюжет. Например, сборы в экспедицию. Для этого имеет смысл вспомнить вместе с ребенком о самом необходимом для путешествия в Африку или кругосветного плавания, заготовить «провизию» и «обмундирование». По дороге надо будет преодолевать разные препятствия, и ребенок при этом может производить оправданные сюжетом агрессивные действия, которым придается положительный эмоциональный смысл (например, «расчистить дорогу в джунглях»). По ходу событий приходится совершить и ряд подвигов («Не может же такой смельчак и замечательный пловец пройти мимо потерпевших кораблекрушение!»). В итоге оказывается, что «мы так устали, что не хотим даже разговаривать с этим разбойником».

Присутствие в сюжете пугающих объектов или ситуации запускает стремление к преодолению, создавая и поддерживая таким образом у ребенка аффективное напряжение, необходимое

для организации его длительной целенаправленной активности. Разворачивая игровой сюжет, мы используем этот энергетический заряд, дозируем его, растягиваем, распределяем на проигрывание каждого из элементов сюжета. Таким образом, связанное со страхом аффективное напряжение снимается как бы «по частям». Страшное впечатление, войдя в сложный смысловой контекст, теряет свое самодовлеющее значение и разрешается в общем положительном переживании игровой ситуации.

Дети четвертой группы пугливы, тормозимы, не уверены в себе. В наибольшей степени для них характерна генерализованная тревога, особенно возрастающая в новых ситуациях, при необходимости выхода за рамки привычных стереотипных форм контакта, при повышении по отношению к ним требований окружающих. Нарастание тревоги обычно выражается в появлении двигательного беспокойства, суетливости или, наоборот, чрезмерной скованности, возникновении навязчивых движений (поперхиваний, мигания, гримас). Тревога может опредметиться во множестве страхов, основанных на повышенной чувствительности к сенсорным впечатлениям (шумящих бытовых приборов, заводных игрушек, поездов метро, громкого голоса и др.) и к реально опасным ситуациям (высоты, собак и т. д.). Поскольку такой ребенок крайне эмоционально зависим от матери, он легко заражается ее тревогой. Часто таким образом возникает и закрепляется опасение за состояние своего здоровья и здоровья близких.

Наиболее характерны для детей четвертой группы страхи, которые вырастают из боязни отрицательной эмоциональной оценки своего поведения окружающими, прежде всего близкими. Такой ребенок боится сделать что-то не так, оказаться «плохим», не оправдать ожиданий мамы, быть несостоятельным. Заметим, что основания для этих опасений вполне реальны: он медлителен, плохо говорит, трудно сосредоточивается, плохо ориентируется в непривычной обстановке. Таким образом, накапливается преимущественно отрицательный опыт его взаимодействия с окружением.

У детей этой группы подавлено развитие механизмов экспансии. У них обычно не возникает стремления к преодолению страшного, как это происходит у детей третьей группы, хотя в ряде случаев в зачатке оно наблюдается, что прогностически является очень хорошим признаком. Например, упав с лестницы, мальчик вновь карабкается на нее; выключает свет и сидит в темноте; боясь звука соковыжималки, сам включает ее. Однако чаще

такого ребенка спасает только тесная эмоциональная связь с матерью или другим близким человеком, который поддержит, подбодрит, лишний раз похвалит. В целом же он стремится избегать отрицательных аффективных впечатлений, погружаясь в привычные формы активности.

Работая с детьми четвертой группы, мы с помощью игрового стереотипа имеем возможность не только справляться с генерализованной тревогой, но и пытаться формировать у них механизм самостоятельного преодоления страха. Для этого мы постепенно развиваем как можно более развернутую игру с элементами психодрамы, где ребенок должен принять на себя героическую роль в борьбе с опасностями.

Необходимым условием для этого является повышение активности ребенка, дозированная тренировка его эмоциональной выносливости, что достигается прежде всего наполнением игры аффективно насыщенными действиями. Мы качаем ребенка на качелях, кружим его на руках («тренировка для космонавта»); провоцируем на прыжки с небольшой высоты, на залезание на лесенку; на агрессивные действия, необходимые «будущему герою» (порычать, «как лев»; метко пострелять; пощелкать кнутом, «как смелый дрессировщик»). При этом, однако, очень важно не замкнуться на этих простых аффективных действиях, вовремя переключать внимание ребенка на какой-то другой, достаточно яркий поворот сюжета. В нем может уже заключаться элемент преодоления — сначала предельно свернутой психодрамы с быстрым разрешением напряженной ситуации (например, провести игрушечный поезд через «темный тоннель», «нырнуть» на секунду, как большая рыба, и сразу «вынырнуть»).

Механизм преодоления страха следует начинать осваивать на менее значимых, хотя и достаточно напряженных для ребенка ситуациях; наиболее острые его страхи и переживания поначалу затрагивать нельзя. При этом возможно использование следующих приемов:

- 1) создание ситуации «острой безопасности», о которой написано выше и которую мы активно используем в работе с детьми второй группы;

- 2) обыгрывание благополучного завершения ситуации потенциальной опасности, в которой «чуть было» что-то не произошло («Как вовремя мы успели подбежать, чуть было молоко не убежало из кастрюли», «Чуть было трамвай не ушел» и т. д.);

3) введение в сюжет игры «проказника» — симпатичного в целом персонажа, но любящего поозорничать (Буратино, Карлсона) или просто «глупого малыша» (Незнайку), которого можно поругать и даже иногда наказать за небольшие провинности: поставить в угол, не пустить гулять, оставить без мороженого. Используя этот прием, мы должны помнить, насколько значима для ребенка четвертой группы правильность поведения, поэтому «шалости» должны быть дозированы — в рамках обычных, знакомых бытовых ситуаций (прошлепать по лужам и т. п.).

Постепенно подобные сюжеты должны удлиняться: следует дольше фиксировать внимание на «приближении опасности» (благодаря внесению новых подробностей сюжета) и, соответственно, оттягивать момент счастливого разрешения напряженной ситуации. Это можно делать, играя с ребенком, рисуя вместе с ним, читая ему сказку («Кот, дрозд и петух», «Три поросенка», «Буратино», «Доктор Айболит»).

При чтении развитие психодрамы достигается постепенным увеличением содержания: сначала книгу можно прочитать в сокращенном варианте или даже коротко пересказать, затем вводить пропущенные эпизоды. При этом необходимы постоянные комментарии взрослого, отражающие его отношение к происходящему и дающие эмоциональную оценку событиям и персонажам. Ни в коем случае нельзя застревать на отдельных отрицательных аффективных деталях, которые достаточно часто встречаются в сказках и придают повествованию остроту. Пока они могут лишь помешать схватыванию ребенком основного, целостного эмоционального смысла прочитанного.

Особенно эффективным является проговаривание и прорисовывание наполненных реальными подробностями историй про самого ребенка, в которых он предстает «помощником», «совсем большим мальчиком», «смельчаком», «защитником», «героем» и т. п. С их помощью можно постепенно приблизиться и к более острым для ребенка впечатлениям из его личного опыта, когда он сам начинает рассказывать об испытанном когда-то страхе («как тетя ругалась», «как бормашина сверлила»). На определенном этапе коррекционной работы, когда ребенок уже обладает достаточно большим запасом героических историй про себя, он может принять формулировку, которую затем начинает использовать самостоятельно для преодоления многих своих страхов: «Когда я был маленький, я боялся» или «Малыши — они всегда этого пугаются».

Таким образом, повышая тонус ребенка, осторожно стимулируя стремление к преодолению, развивая в социально приемлемых формах механизм экспансии, мы обучаем его способам овладения переживанием страшного, самостоятельного преодоления страха.

### **Необычные пристрастия, интересы и влечения**

Ранимость, тревожность аутичных детей часто сочетаются с неудержимым стремлением к особым стереотипным действиям, с непонятными пристрастиями, странными влечениями. Эта проблема всегда беспокоит родителей, ведь именно этим ребенок особенно отличается от окружающих, вызывает у них недоумение, раздражение, неприятие.

Диапазон подобных пристрастий очень широк. Часть из них имеет форму особых интересов, постоянных увлечений ребенка, которые не вызывают отрицательной оценки посторонних, но могут утомлять и раздражать близких (бесконечные монологи на одну и ту же тему, одни и те же навязчивые вопросы, на которые ребенок как бы не слышит ответа; требования месяцами одной и той же книжки, пластинки, мультфильма, календаря и при этом категорический отказ от попыток родителей как-то «расширить репертуар»).

В других случаях это повторение одних и тех же действий, часто кажущихся бессмысленными, непонятными: открывание и закрывание дверей, потряхивание палочками, перебирание веревочек, шуршание целлофановыми пакетами, листание книжных страниц, разрывание бумаги и т. д. Ребенок бывает полностью поглощен этими действиями: когда он их совершает, у него сосредоточенное, даже одухотворенное выражение лица. Он явно стремится к получению совершенно определенного сенсорного эффекта, мастерски подбирая для этого предметы нужного свойства (определенной жесткости и длины палочки для потряхивания, только одной толщины и фактуры бумага для разрывания и т. д.). Может наблюдаться стремление к воспроизведению и более сложных аффективных действий, таких, как стереотипное коверканье слов, выкладывание геометрических орнаментов, совершение бесконечных счетных операций.

Для некоторых детей характерно пристрастие к какому-то одному предмету, с которым они не могут расстаться ни при ка-

ких обстоятельствах. Часто такие привязанности возникают уже в раннем возрасте. Это может быть одна пустышка, бутылочка, игрушка (что выглядит вполне адекватным), а может быть и электрическая лампочка или определенная коробочка из-под йогурта, которая становится сильно потрепанной, но оставить ее ребенок не может: он с ней спит, гуляет, садится на горшок. И это не так безобидно, как может показаться на первый взгляд. Так, с мальчиком, для которого была характерна эта странная привязанность, невозможно было выйти из дома в холодную погоду, потому что он должен был держать эту коробочку в голой руке; его невозможно было искупать, потому что нельзя намочить коробочку, невозможно было вложить ему в руку ложку или карандаш, потому что она всегда была занята.

Наибольшие переживания близких ребенка связаны с его влечениями к неприятному, страшному, грязному (интерес к помойкам, подвалам, похоронам, пожарам и т. п.), особенно пугают родителей агрессивные и сексуальные влечения (навязчивое желание дергать за волосы, раздирать пальцы на руке, онанирование, проявление сексуального влечения к матери).

Чаще всего с подобными пристрастиями дома ведется борьба. Ребенка пытаются отвлечь от совершаемых действий, наложить на них запрет, наказать. Понятно, что близких ребенка мучает не только асоциальность его поведения, но и то, что, страстно привязываясь к чему-то одному, он не допускает ничего другого и тем самым закрывает путь своему дальнейшему развитию. Поэтому после длительного периода неудачных попыток переключить внимание ребенка родители часто решаются на крайние меры, например убрать объект особого интереса — проигрыватель (надеясь подсунуть взамен пластинок какую-либо книгу), отобрать любимую веревочку, строго прикрикнуть и т. д. Иногда это дает непродолжительный положительный эффект, но обычно вскоре появляется новое пристрастие, которое может оказаться еще менее приемлемым для окружающих. В случае более грубых влечений попытка прямого пресечения приводит к их неизбежному усилению.

Следует понять, что эти особые действия, пристрастия, влечения, фантазии играют важную роль в патологическом приспособлении аутичных детей к окружающему. По существу, они выполняют функцию аутостимуляции: заглушают неприятные впечатления, успокаивают, взбадривают, регулируют активность ре-

бенка. Просто лишить ребенка впечатлений, которых он всячески ищет, либо пытаться их подменить другими, не сопоставимыми с ними по силе, к сожалению, невозможно.

Конечно, мы должны дифференцированно относиться к пристрастиям ребенка. С наиболее грубыми из них, которые могут расцениваться как патологические влечения (например, онанирование, напряженное трясение чем-то, разрывание), немедленно справиться невозможно. Временно приходится их игнорировать, потому что любая отрицательная реакция взрослого (наказание, запрет, окрик) еще более их фиксирует. Отвлечь, переключить ребенка на другое впечатление тоже далеко не всегда удается. При длительной коррекционной работе влечения могут становиться менее напряженными и даже совсем исчезать, если день ребенка хорошо организован и наполнен достаточно насыщенными развернутыми эмоциональными впечатлениями.

Крайне осторожно следует обращаться с настойчивым стремлением ребенка спровоцировать своими действиями отрицательную эмоциональную реакцию взрослого (негодование, крик): рассыпать крупу, разлить воду, замазать обои, написать в чужую кровать, произнести неприличное слово и т. п. Если ребенок достигает желаемого эффекта, он получает нужное острое ощущение, и эти действия прочно закрепляются. Таким образом, родители не устраняют их, а, напротив, постоянно подкрепляют своей реакцией и тем самым усиливают. В такой ситуации единственно правильным для взрослого является сдерживание своей непосредственной аффективной реакции на «провокационное» поведение ребенка. Но это не значит, что мы делаем вид, что ничего не произошло, акцент делается на устранение неприятных последствий, в которые активно вовлекается и сам ребенок (надо убрать, вытереть и т. п.).

Особенно много страданий близким ребенка доставляют уже упоминавшиеся проявления сексуальных влечений, часто направленных на мать. Более всего они проявляются в напряженной для ребенка ситуации, при повышенном внимании к нему окружающих, при обсуждении при нем проблем его асоциального поведения, а также при возросшей тревоге и беспокойстве матери. Пытаясь восстановить вместе с родителями историю возникновения извращенных стремлений ребенка, мы нередко обнаруживаем, что в их основе лежит страх. В ряде случаев можно наблюдать, что именно после попыток мамы осуществить насильствен-

ную организацию его поведения (шлепка, резкого окрика, угрозы) ребенок может броситься к ней, рвать на ней волосы, одежду, требовать обнажиться. В подобных ситуациях недостаточно простого игнорирования неправильного поведения: оно хотя и не подкрепляет последнее, но и не снижает напряжения ребенка, не дает ему возможности справиться с дискомфортом. Необходимо проанализировать, какие ситуации взаимодействия близких с ребенком наиболее напряжены и почему. Возможно, требования, предъявляемые к нему родителями, не соответствуют его реальным возможностям.

Менее грубые пристрастия ребенка мы пытаемся использовать. Часто они представляют собой тот единственный канал, через который можно установить контакт с ребенком, а затем и продолжительное время удерживать его в общем со взрослым занятии или в разговоре. Мы не можем упускать ни малейшей возможности связать его внутренние ощущения с внешним миром и стараемся постепенно преобразовывать примитивную ауто-стимуляционную активность в осмысленную игру, в исследование окружающего. Конечно, из того набора особых пристрастий, которые демонстрирует ребенок, мы должны выбирать наименее его захватывающие. Невозможно пытаться что-то добавить, внести какой-то дополнительный смысл во влечения, связанные с особыми, слишком сильными для ребенка телесными ощущениями; также невозможно «подключиться» к самым значимым для него впечатлениям, которые он активно ищет, а получив, мгновенно пресыщается и реагирует агрессией. Например, так происходит, когда ребенок навязчиво просит что-то определенное нарисовать, вырезать — и сразу же выбрасывает, разрывает желанную вещь, или когда он без конца умоляет взрослого свистнуть, а услышав свист, моментально бьет его или себя по губам.

Степень погруженности в свои ощущения, захваченности объектом, переживанием какой-либо ситуации индивидуальна для каждого ребенка. Более того, одни и те же манипуляции, фантазии могут в большей или меньшей степени поглощать его в зависимости от состояния и от комфортности той ситуации, в которой мы пытаемся устанавливать с ним взаимодействие. Однако всегда можно найти возможность «подключиться» и попытаться с помощью эмоционального комментирования придать новый смысл тому, на что он в данную минуту смотрит, или тому, что он сейчас делает, о чем говорит. Этот новый смысл должен быть

все же отчасти знаком ребенку, чем-то ему близок. Например, влечение к размазыванию красок может быть превращено в воспоминание о летней поездке на море или о коврике, который лежит около его кровати, или о грядках, которые он помогал поливать бабушке на даче.

## **Агрессия**

Агрессивные тенденции, так же как и страхи, не должны расцениваться как однозначно отрицательные. Они могут отражать раздраженность поведения ребенка, его расторможенность, проявляться в форме влечений, выполнять функцию защиты от непереносимых воздействий, исходящих от окружения, но могут свидетельствовать и о положительном росте активности ребенка, представляя собой спонтанные попытки преодоления страха, выхода на контакт. В каждом из этих случаев требуется свой коррекционный подход.

У детей первой группы единственно возможная форма проявления агрессии — самоагрессия. Чаще всего она выражается в импульсивном кусании собственной руки (у многих детей на запястье образуется характерная мозоль). Причиной самоагрессии в данном случае являются слишком настойчивые попытки взрослого наладить взаимодействие с таким ребенком, втянуть его в какую-либо целенаправленную деятельность без учета его повышенной пресыщаемости. При возникновении самоагрессии нужно прежде всего уменьшить интенсивность попыток произвольной организации ребенка.

Вместе с тем необходимо постараться объяснить ребенку ситуацию взаимодействия с ним как неопасную, подчеркнуть свою заинтересованность в контакте. Иногда аутичный ребенок первой группы может попытаться снять напряженность ситуации, прибегая к наиболее примитивным способам аутостимуляции (раскачиванию, постукиванию, интонированию), которые, однако, недостаточно развиты у таких детей. Способы эти, безусловно, патологичны, но являются показателем положительной динамики состояния ребенка, так как говорят о его активизации и об усложнении способов адаптации к окружающему миру. В такой экстремальной ситуации следует пытаться обучать ребенка и более сложным формам протеста: стукнуть по столу, крикнуть, оттолкнуть руку взрослого, бросить игрушку.

В поведении детей второй группы преобладают активное отвержение и заглушение окружающего, в рамках которых и расцветают проявления физической аутостимуляции и агрессивных разрядов, направленных на объекты окружения, на других людей и на самих себя. Рассмотрим эти варианты.

## **Самоагрессия**

Проявления самоагрессии встречаются у ребенка второй группы достаточно часто. Они возникают при ломке привычного жизненного стереотипа — единственно возможного для него условия существования: например, при изменении привычной обстановки в комнате, смене педагога, запрещении обычно дозволенного действия и т. д. Внешне самоагрессия обретает форму характерных для ребенка разрядов аутостимуляции, доведенных до сильных болезненных ощущений. Например, увеличивая амплитуду раскачиваний, он с силой ударяется головой об стену. Самоагрессия здесь вырастает из защитной (заглушающей внешние отрицательные воздействия) аутостимуляции в тех случаях, когда дискомфорт настолько силен для ребенка, что обычная доза аутостимуляционных приемов не может его нейтрализовать.

В такой ситуации бессмысленно обращаться к ребенку с угрозами, запретами, пытаться отвлечь его — все это лишь усиливает его напряжение и ужесточает самоагрессию. Вместе с тем ее надо срочно купировать, так как часто она опасна для ребенка. Если это возможно, следует быстро восстановить измененный стереотип, т. е. исправить катастрофическую для ребенка ситуацию. Однако в большинстве случаев изменение, доставляющее столько страданий аутичному ребенку второй группы, бывает вынужденным, и устранить его сложно (заболел педагог, к которому привык ребенок, сломалась любимая игрушка и т. д.). Кроме того, взрослый не всегда может догадаться, что именно из изменившихся деталей особенно расстроило ребенка.

Как показывает опыт коррекционной работы, наиболее действенным оказывается следующий способ оказания «скорой помощи»: взрослый начинает сопереживать ребенку, «голоса» вместе с ним в унисон его отрицательным переживаниям, обозначая подходящими словами его состояние («ой-ой-ой, какая беда»). В такой ситуации перенасыщения отрицательным аффектом ребенок почти всегда на время успокаивается, и, что особенно цен-

но, может принять формулировку взрослого и использовать ее в другой ситуации острого дискомфорта.

Ребенку, с которым уже налажен тактильный контакт, в такой ситуации можно помочь, просто крепко его обняв, удерживая и объясняя: «Ни за что не позволю, чтобы такому хорошему мальчику было больно». В этом случае происходит более нормальное успокоение ребенка.

### **Агрессия по отношению к окружающим объектам и людям**

*Циклические агрессивные разряды.* Это наиболее грубые проявления избирательной агрессии, обрушивающейся на игрушки и другие предметы, привлечшие внимание ребенка. Например, девочка тянется к бумажной игрушке, которая ей явно понравилась, со словами: «Дай куколку», берет ее в руки, но почти сразу же разрывает, после этого — опять: «Дай куколку», и так бесконечно. Подобное поведение, возможно, связано с повышенной пресыщаемостью аутичного ребенка, доставляющей ему ощущение выраженного дискомфорта и провоцирующей желание уничтожить объект, который для него был особо интересен. Справиться с такими агрессивными разрядами очень трудно — лучше, опираясь на знания о том, что для данного ребенка является особенно аффективно значимым, вовсе избегать появления этих предметов во время занятия.

*Импульсивные агрессивные действия, связанные с примитивными влечениями,* направленные на окружающих людей. Мы уже говорили о них как об особо тяжелых влечениях аутичных детей, характерных в наибольшей степени именно для второй группы. Это — навязчивое стремление дергать за волосы, раздирать руку, вдавливаясь подбородком в плечо взрослого. Если подобные действия при попытке общения с ребенком усилятся, необходимо пытаться перебить их достаточно интенсивными более адекватными взаимодействиями: крепко обнять ребенка или, прижимая к себе, покачать. Не следует бояться обилия тактильных контактов: на доступном ребенку уровне аффективной адаптации они естественны. Когда эта ситуация отработана многократно и ребенок каждый раз получает поддержку взрослого, частота и интенсивность подобной формы агрессии заметно снижаются. У ребенка обычно остается лишь потребность «отметиться» — подойти, прикоснуться подбородком к плечу взрослого.

*Агрессия по отношению к близким* также характерна для детей второй группы. Она может возникать в ситуациях особого напряжения, дискомфорта, запрета. Особенно часто страдает мать, с которой такой ребенок находится в состоянии аффективного симбиоза, и направленные на нее агрессивные разряды, по сути дела, являются формой самоагрессии. Чаще всего ребенок бьет маму или кусает ее, пытаясь в отчаянии заглушить невыносимые для него ощущения, так же, как он бьет себя, когда ему больно. Например, это может произойти, если мать чем-то очень сильно расстроена, плачет; для такого ребенка это разрушительно, ведь он не может еще отделить ее от себя.

*Генерализованная агрессия* часто наблюдается при направленной активации ребенка и легко провоцируется сенсорными свойствами используемых в занятиях предметов: ребенок может разбрасывать мозаику или кубики, разливать воду, размазывать краску, хлопать дверцами шкафа, сбрасывать игрушки с полки, давить мыльные пузыри и т. д. Если пытаться в этот момент его переключить, то могут нарастать напряжение и усиливаться двигательные стереотипы. Однако эти действия нельзя и игнорировать, так как ребенок застревает на них и сильно возбуждается, растормаживается. Необходимо по возможности «подключаться» к ним, проигрывать их вместе с ребенком, интерпретировать как позитивные, придавая им яркий аффективный смысл, который известен ребенку из его жизненного опыта. Например, рассыпание мозаики можно комментировать как «салют», разливание воды — как «море», разрывание бумаги — как «снег», «полет бабочек». В то же время следует быть очень осторожными при выборе материала, с которым предстоит работать, чтобы не спровоцировать ребенка на такие формы привычной аутостимуляции, к которым невозможно продуктивно «подключиться». Например, если мы знаем, что у ребенка есть постоянное стремление разливать воду, мы постараемся рисовать с ним (или ему) карандашами или очень густой гуашью, а если он навязчиво ломает грифели или иступленно царапает карандашом бумагу, будем использовать краску или размазывать по бумаге пластилин.

*Свернутая психодрама* отражает следующий закономерный этап повышения эмоционального тонуса ребенка и представляет собой агрессивные действия более избирательного и стойкого характера. Иногда они могут сопровождаться свернутыми речевыми комментариями. Например, девочка захлопывает дверцу

шкафа, в который брошена игрушка, и напряженно шепчет: «Закреть, закрыть, чтоб не вышел». При этом ребенок приходит в возбуждение, усиливаются его аутостимуляторные действия. В основе подобного явления лежит, как показывает опыт коррекционной работы, ранее пережитый страх. В приведенном примере в агрессивных действиях девочки отражался испытанный ею в прошлом сильный страх, связанный с эпизодом, когда в детском саду дети заперли ее в туалете.

Появление подобных спонтанных свернутых психодрам на фоне уменьшения генерализованной агрессии является хорошим прогностическим признаком того, что у ребенка формируется механизм борьбы со страхом. Однако самостоятельно такой ребенок не может справиться с травмирующей его ситуацией, его спонтанные попытки не завершаются снятием аффективного напряжения. Помогая ребенку привести каждое свернутое агрессивное действие к положительному разрешению, взрослый должен помнить о том, что в данном случае это может происходить лишь в форме моментального положительного комментирования происходящего. Например, если девочка напряженно захлопывает дверцу шкафа, можно сказать: «Закрой, закрой как следует дверь, позаботься о малыше, пусть поспит в тепле. Какая ты умница, что устроила ему такой уютный и теплый домик!». Такой первоначальный комментарий следует воспроизводить в неизменном виде при повторении агрессивных действий или высказываний ребенка многократно, пока они не станут менее напряженными, — тогда можно попытаться ввести какой-то новый благополучный вариант разрешения проигрываемой ситуации.

*Агрессивный контакт* следует отличать от импульсивных агрессивных действий по отношению к окружающим людям. Обычно агрессия подобного типа появляется у аутичных детей второй группы при заметном повышении их психического тонуса, уменьшении тревожности, смягчении страхов и представляет собой спонтанную попытку примитивного контакта с окружающими. Например, такой ребенок начинает подталкивать на улице прохожих, может крепко обхватить и повалить другого ребенка. На занятиях это может быть попытка мазнуть краской руку педагога («след останется»), захлопнуть за ним дверь. В подобных ситуациях ребенка надо учить самым простым формам контакта, комментируя, что и как мы будем делать: «Мы подойдем к мальчику, пожмем ему руку, скажем: “Привет!”». Дома подобные тен-

денции ребенка хорошо переводить в возню, тоже с комментариями: «Ну, давай потолкаемся, побегаем».

Дети третьей группы производят впечатление особенно негативистически настроенных и агрессивных. Для них характерна агрессия (как вербальная, так и физическая), принимающая различные формы — от примитивных агрессивных действий до сложных проявлений достаточно развернутого, хотя и тоже однообразного, агрессивного поведения, стереотипных агрессивных фантазий. В отличие от детей других групп, у ребенка третьей группы наблюдается сокращение генерализованных проявлений агрессии, которая направляется преимущественно на окружающих и принимает вербальную форму.

*Стремление создавать агрессивные образы*, гипертрофирующие какую-либо функцию или качество объекта, напоминает генерализованную агрессию у детей второй группы, тоже легко провоцируемую определенными сенсорными свойствами объектов (которые можно рассыпать, размазать, бросить и т. д.). Например, если по ходу сюжета игры возникает дождь, то такой сильный, что «заливает всю комнату», если едет мотоцикл, то он обязательно должен на кого-то наехать, если это лечение зубов, то «отбойным молотком». На этих образах ребенок «застревает» так же сильно, как ребенок второй группы — на импульсивных агрессивных действиях. Они мешают разворачиваться сюжету игры, поглощенный ими ребенок приходит в сильное возбуждение, усиление которого может привести и к появлению физической агрессии: он давит своей машинкой игрушки, наступает на них и т. п.

В такой ситуации надо стараться ничем не подкреплять нежелательную активность ребенка, не интерпретировать его действия как положительные, так как это приведет лишь к их усилению, не оценивать отрицательно, иначе они будут использованы ребенком как средство негативного воздействия на взрослого. Нужно пробовать переключить ребенка на успокаивающее и организирующее его занятие, например почитать его любимую книжку, сесть вместе с ним за рисование.

*Устойчивые проявления агрессии*. Наиболее характерная форма агрессивных проявлений аутичного ребенка третьей группы — агрессивные фантазии, в основе которых, как мы уже говорили, лежат страхи. Они могут быть достаточно развернутыми, когда ребенок строит вокруг какого-то сильного отрицательного образа целый сюжет, сочиняет «страшные» истории; а могут выражать-

ся и достаточно свернуто, когда он без конца повторяет какой-то момент агрессивного содержания из услышанной сказки, мультфильма, реального жизненного эпизода. Часто у таких детей обнаруживается стремление не только проговорить, но и нарисовать определенный агрессивный сюжет или отталкивающий, неприятный образ («кусачие комары», «человек, который растопчет всю природу»). Они ищут слушателя, зрителя, который своей естественной реакцией отвращения усилит напряженность переживаемого образа или события. При этом такой ребенок может сильно возбуждаться, кричать в ухо слушающему его взрослому, поворачивать его к себе лицом, он торопится, боится, что его прервут, не дослушают. Желание выразить тяжелое впечатление вербально или через рисунок является попыткой справиться со страхом. Однако эта попытка оказывается несостоятельной: напряжение не уменьшается, и ребенок стереотипно воспроизводит свои монологи на одну и ту же тему.

В данном случае использование приема острого сиюминутного проигрывания психодрамы, о котором мы говорили выше (он был описан при обсуждении коррекционной работы с детьми второй группы), неэффективно. Ребенок обычно сразу не соглашается с предлагаемыми ему вариантами быстрого выхода из страшных и опасных ситуаций, переживание которых для него актуально. Напротив, такие явные попытки взрослого вмешаться, найти благополучный выход из угрожающей ситуации, смягчить деструктивный образ, на котором ребенок прочно фиксировался, могут привести к резкому возрастанию негативизма, раздражительности и беспокойства ребенка, вплоть до его отказа от контакта.

Более эффективным нам кажется прием «отвлекающей» психодрамы, которая благодаря отвлечению от сильно заряженного образа, мешающего развернуть весь сюжет психодрамы и привести ее к разрешению, позволяет постепенно смоделировать всю структуру спонтанной психодрамы (у ребенка третьей группы она не завершена и сводится лишь к нагнетанию напряжения).

Отвлечение от негативного образа происходит так: взрослый соглашается с присутствием в проговариваемом сюжете страшного или неприятного персонажа или опасной ситуации, но временно отодвигает их рассмотрение, предлагая ребенку ряд специально вводимых эмоциональных деталей, подробностей сюжета, которые должны «уточнить» его содержание. Такое отвлечение очень удобно производить в процессе совместного с ребенком рисования.

Пример: мальчик погружен в свои фантазии о страшных собаках — слугах злого волшебника, о тех расправах, которые они могут учинить каждому, о глубоких пещерах, где они живут и «творят всем зло». По просьбе психолога он соглашается все детали этой фантазии изобразить на бумаге: рисует схематично и разорванно, фиксирует главным образом отрицательно окрашенные аффективные детали: «черная спина», «страшные зубы», «черное отверстие» (обозначающее подземелье) и запутанные нити подземных лабиринтов. Психолог, советуясь с ребенком, понемногу добавляет ряд своих деталей в рисунок — вначале самых нейтральных («Раз у нас собака, давай нарисуем ей хвост. Какой он — большой и пушистый или совсем маленький?» и т. п.), затем все более и более положительно окрашенных, вносящих в изображаемую ситуацию ощущения уюта, красоты, актуализирующих приятные впечатления из опыта самого ребенка. Так, в пещере горит фонарик, а сами собаки спят на мягких подстилках, укрывшись разноцветными одеялами; в «дремучем лесу с опасными зверями», окружающем пещеру, встречаются и прекрасные цветочные поляны или неожиданно огромная спелая земляника. Эти положительно окрашенные детали рисунка помогают прежде всего отвлечь ребенка от спонтанной агрессивной направленности его сюжета, а затем и преодолеть ее.

Такой результат достигается за счет того, что накопление и постепенное усиление положительного аффективного заряда ситуации начинает соперничать с ее отрицательной заряженностью и в итоге может разрядить отрицательный импульс. Часто этот кульминационный момент бывает особенно заметен при концентрации внимания на какой-то наиболее яркой положительной детали той ситуации или того образа, которые непосредственно не связаны с основной линией сюжета, но в корне меняют его устрашающий смысл. В рассматриваемом примере такой притягательной силой обладала «огромная красная ягода», которая возникла на рисунке как большое пятно, привлекающее внимание ребенка. Наткнувшись на множество таких ягод, «злодеи» стали угощаться сами и угощать всех вокруг, забыв про свои злодейские дела.

*Агрессия по отношению к окружающим людям.* Если у ребенка второй группы возможна импульсивная физическая агрессия по отношению к окружающим и ему присуща агрессия как проявление грубого влечения, то у детей третьей группы мы сталкива-

емя с направленными агрессивными действиями, сочетающимися с ожиданием негативной реакции на них со стороны взрослого. Такой ребенок может плевать, царапать, бить по ногам с целью рассердить взрослого, спровоцировать его на бурную аффективную реакцию. Чаще ребенок выбирает для этого кого-то из близких, но иногда и работающих с ним педагога или психолога, к которым достаточно привык. На подобные действия должен быть сразу наложен запрет, но выражать его следует осторожно, не дав почувствовать ребенку, что вы насторожились или испугались. Часто эффективно сделать это в скрытой форме, например предложить закончить занятие: «Вижу, ты уже устал».

У детей четвертой группы среди характерных форм реагирования агрессия встречается реже всего. Однако агрессивные тенденции находятся часто в «подпороговом», подавленном состоянии и при малейшей провокации могут становиться явными. К провоцирующим факторам относятся соматическая ослабленность после болезни, ситуация чрезмерного эмоционального напряжения, пресыщения. При этом у них вербальные формы агрессии преобладают над физическими, генерализованные — над устойчивыми; обычно такие дети более склонны к аутоагрессии.

*Самоагрессия* обычно возникает в ситуациях, когда ребенок чувствует свою несостоятельность, неудачу в какой-либо деятельности. Сначала самоагрессия может быть физической, с возрастом она чаще выражается в вербальной форме — обычно в виде самообвинения, но может проявляться и в суицидальных высказываниях.

Аутоагрессивные тенденции у аутичных детей этой группы в наибольшей степени поддаются психокоррекционным воздействиям. Очевидный результат их устранения или ослабления дают разнообразные способы поднятия тонаса ребенка, укрепления его уверенности в себе. Такого ребенка необходимо постоянно подбадривать; не стоит опасаться «перехвалить» его по незначительному поводу. Надо помогать ему самоутвердиться даже на очень простом, не соответствующем его возрасту эмоциональном уровне.

Мы знаем, что аутичный ребенок четвертой группы полностью эмоционально зависим от близких ему людей. Поэтому ощущение неудачи может возникать у него не только при услышанной отрицательной оценке («У тебя не получилось» или «Ну разве ты не можешь это сделать?»), но и от расстроенного лица мамы, переживающей его неуспешность, неловкость; от недостаточно

доброжелательной интонации педагога, к которому он привязан; от недоверчивого отношения близких к его возможностям. Такого ребенка надо постоянно «заражать» своим ощущением уверенности в нем, не оставлять его один на один с чувством несостоятельности. Обмануть его, утверждая, что все получается хорошо, невозможно, но всегда можно найти какое-то дело, в котором он более успешен, и, пытаясь помочь ему преодолеть трудную для него ситуацию, следует напоминать ему об этом положительном опыте: «Вот это ты делаешь замечательно, а вот над этим нам надо с тобой еще поработать: пока это у нас еще не очень получается, но непременно получится».

Постоянная эмоциональная поддержка, активация аутичного ребенка четвертой группы необходимы даже при отсутствии явных аутоагрессивных проявлений в его поведении. Такая поддержка проводится с целью профилактики возможного возникновения агрессии в неблагоприятных условиях.

*Генерализованная агрессия* у аутичного ребенка четвертой группы обычно появляется на определенном этапе коррекционной работы. Часто дети, изначально очень тормозимые и робкие, чрезвычайно быстро растормаживаются при попытках их тонизирования. Вступление в непосредственный эмоциональный контакт переживается таким ребенком крайне остро и легко перевозбуждает его. При этом может наблюдаться поведение, напоминающее генерализованную агрессию во второй группе, но менее ожесточенное (ребенок начинает раскидывать игрушки, выбрасывать их, смахивать все со стола, топтать и т. д.).

Работать с такой формой агрессии надо очень осторожно. Ребенок четвертой группы уже имеет возможность осознать неправильность своего поведения и переживает его, даже если игровая ситуация его оправдывает. Например, слегка расшалившись, мальчик с тревогой говорит: «Я буян». Следовательно, данный этап коррекционной работы должен быть максимально свернут. Необходимо сразу пытаться вводить сюжет, внутри которого могли бы быть актуализированы агрессивные тенденции ребенка, но не в форме его примитивных манипуляций игровым материалом, а преимущественно в виде переживания моментов «экспансии».

В этом случае работа по построению психодрамы в игре, в рисунке должна происходить в направлении, обратном тому, который мы предлагали при коррекции агрессивных проявлений ребенка третьей группы. Там эмоциональный контроль взросло-

го накладывался на довлеющие агрессивные действия и высказывания ребенка, а здесь, наоборот, агрессивные тенденции и влечения ребенка допускаются в игру под постоянным прикрытием эмоционально положительного образа «героя». При этом постепенно расшатываются слишком «правильные» стереотипные формы установок и эмоциональных реакций путем внесения в них азарта, поиска приключений и т. д.

## **Стереотипность**

Чрезмерная стереотипность поведения аутичных детей также является одной из основных проблем, с которыми приходится постоянно сталкиваться как близким ребенка, так и работающим с ним специалистам. Трудность, а в наиболее тяжелых случаях невозможность на протяжении долгого времени расширить привычные каналы взаимодействия ребенка с окружением, отсутствие малейшей гибкости в его адаптации и постоянная угроза аффективных срывов в нестабильных, незнакомых ситуациях; потеря при многократных повторениях исходного смысла стереотипных действий и высказываний и постепенное угасание живой реакции родителей — все это порождает ощущение механистичности, бессмысленности происходящего, отсутствия какого-либо движения в развитии ребенка. Особенно остро эта проблема стоит, конечно, при взаимодействии с детьми второй группы. Однако часто стереотипность увлечений вызывает не меньшее раздражение и отчаяние у близких детей третьей группы. Создает массу трудностей и в быту, и в попытках обучения крайний консерватизм детей четвертой группы.

У специалистов, работающих с ребенком, часто возникает желание поскорее расшатать закостенелый стереотип, и эта поспешность может значительно усложнить работу с ребенком, спровоцировать его страх, негативизм, агрессию, отказ от контакта.

Стереотипность поведения аутичных детей, так же как и аутистимуляция, является для них наиболее доступным способом адаптации к окружающему миру, при которой гарантируется стабильность, предсказуемость, надежность этого мира. Но если аутистимуляционная активность ребенка часто отгораживает его от реального окружения, заглушает воздействия извне, то наличие даже самых простых стереотипов в поведении свидетельствует о том, что освоен и функционирует определенный уровень контакта со

средой. Ничего не удастся сделать, если не опираться в начале коррекционной работы на этот доступный ребенку уровень. Постепенное обогащение этих привычных форм поведения, осторожное их расширение, превращение из случайного набора в осмысленную систему связей с окружающим — таков длительный, но в итоге наиболее продуктивный путь социализации аутичных детей.

Как показывает опыт коррекционной работы, возможность для аутичного ребенка усвоить новый стереотип или усложнить старый связана с его эмоциональным состоянием. Новое значительно легче воспринимается в момент эмоционального подъема.

Изменение и усложнение существующих стереотипов поведения происходит в результате осторожного введения в них новых элементов и деталей, положительно окрашенных для ребенка. Первые сюжетные игры таких детей сначала предельно свернуты. Например, игра в путешествие возможна лишь в варианте «поехали-приехали». Задачей взрослого является постепенное введение в игру ряда деталей: это могут быть сборы в дорогу («Что с собой возьмем?», «Что наденем?»), выбор средств передвижения, подходящей компании, а на определенном этапе возможно введение новых поворотов сюжета. Эта работа очень длительная, успешность ее зависит от того, насколько значимы для ребенка предлагаемые взрослым детали, насколько близки они его аффективному опыту.

Таким образом, создавая новый игровой стереотип, мы должны активно использовать уже имеющийся набор привычек ребенка. Торопиться здесь нельзя: чтобы «вживить» каждую новую подробность, необходимо многократно проиграть ее в рамках уже наработанного сюжета и лишь затем предлагать следующую. Если для ребенка третьей или четвертой группы возможно достаточно длительное эмоциональное насыщение и расширение одного игрового стереотипа, то при работе с ребенком второй группы мы пытаемся сцепить отдельные, уже привычные моменты взаимодействия, как бы «проложить рельсы» для перехода из одной ситуации в другую.

Для ребенка первой группы вообще стоит вопрос о создании первых, простейших стереотипов взаимодействия (например, это может быть установление постоянного места, где мы будем что-то делать вместе, — скажем, смотреть в окно).

Превращение ряда отдельных привычных действий ребенка в систему возможно лишь при помощи совместного планирования

его дня, ближайших и более отдаленных жизненных событий и постоянного проговаривания, воспоминания прошедшего. Тот эмоциональный поток комментариев, которыми взрослый сопровождает повторяющуюся активность ребенка, его однообразные переживания, позволяет включить эти комментарии в общий контекст жизни ребенка и всей семьи в целом. Чем более организован ребенок, чем больше набор его привычных способов взаимодействия с окружением, чем сильнее взаимно сцеплены эти способы с общим эмоциональным смыслом происходящего, тем легче он может воспринять изменение детали внутри отдельного стереотипа, тем выносливее он во взаимодействии с людьми и средой.

### **Развитие социально-бытовых навыков**

Нормально развивающийся дошкольник овладевает социально-бытовыми навыками, наблюдая за поведением взрослых и других детей дома, сопровождая родителей на улице, в магазине, в гостях, помогая маме или отцу в домашних делах, подражая им и действуя путем проб и ошибок. Отстаивая свою самостоятельность, стремясь поскорее добиться желаемого результата или похвалы близких, он осваивает навыки самообслуживания, стараясь сделать все сам, сделать лучше, часто настойчиво просит взрослого показать ему необходимую операцию.

С аутичными детьми этого не происходит. Они мало способны к подражанию и долго и трудно приобретают навыки самообслуживания; их социально-бытовая адаптация требует регулярных и длительных усилий специалистов к близким. Конечно, в большинстве случаев родители ребенка раннего и дошкольного возраста сосредоточены не на бытовых трудностях, а на нарушениях его психического развития, пытаются справиться с трудностями поведения. Жалобы на бытовую неприспособленность, на отсутствие элементарных навыков самообслуживания часто даже не фигурируют при первых обращениях к специалистам. Тем не менее эти проблемы, как правило, очень серьезны, потому что сложившийся в дошкольном возрасте стереотип отношений, когда за ребенка все привычно делают его близкие, может в дальнейшем затруднить развитие его самостоятельности. А без усвоения бытовых навыков социально неприспособленными остаются даже самые интеллектуально развитые дети.

Ребенок с аутизмом в дошкольном возрасте мало направлен на самообслуживание. Просто заставлять его что-то делать — не очень продуктивно: можно закрепить негативизм, особенно в период, когда эмоциональный контакт появился, и ценно прежде всего то, что ребенок находится рядом с близким. Поэтому сначала мы стремимся, эмоционально осмысляя происходящее, подключать его к тому, что делает взрослый, «вместе» убирая со стола после обеда или рисования, разрешая поставить тарелку и чашку на стол, помешать салат, бросить в стиральную машину «забытую» вещь.

Поскольку дети могут не реагировать на прямые инструкции, не стоит безнадежно «бросать на ветер» требования, повторяя одно и то же ребенку, занятому своим делом в другом конце комнаты. Первые эффективные просьбы, как правило, опираются на побуждения самого ребенка (любит смотреть, как пускают мыльные пузыри, и охотно подает взрослому нужную для этого чашку). Просьба может накладываться на уже совершаемое им действие, в этом случае взрослый ведет себя, как генерал из сказки Антуана де Сент-Экзюпери: он тоже не рисковал и отдавал приказания, которые уже выполнялись. Все это помогает ребенку произвольно войти в ситуацию взаимодействия, а эмоциональный комментарий взрослого постепенно позволяет осмыслить ее ценность, пережить удовольствие от похвалы.

Следующей задачей становится постепенное развитие реального бытового взаимодействия. Этому препятствуют многие обстоятельства. Как известно, аутичный ребенок пресыщаем, поэтому, чтобы не потерять контакт, необходимо быть очень внимательным к устанавливаемому им самим ритму и дозе взаимодействия. Нередко взаимодействие поддерживается тонизирующим ребенка тактильным контактом, сопровождением повседневных бытовых действий любимыми им ритмичными стишками и приговорами.

Аутичный ребенок не уверен в своем успехе, теряет при возникновении малейших затруднений, нуждается в помощи, но легко становится зависимым от другого человека, от его поддержки и подсказок. Ему необходимо ощущение своей успешности, а реально он неловок, затрудняется в подражании, в овладении самыми простыми навыками самообслуживания. Поэтому крайне важно подключать его сначала к наиболее легким операциям, создавая ощущение успеха, приговаривая: «Как хорошо ты это делаешь, и я тебе помогаю» — и постепенно передавать ему их,

подчеркивая: «Как у тебя хорошо и ловко все получается, какой ты сильный, как быстро и ловко одеваешься, аккуратно ешь». Нельзя спешить с усложнением задачи, надо обеспечить и поддержку, и постепенное предоставление самостоятельности, чтобы у ребенка возникло ощущение безопасности и уверенности в собственных силах. Для поддержания мотивации полезно использовать и материальные награды, естественно связанные с похвалой: «Чем же мне угостить такого хорошего мальчика?». Но для того, чтобы ребенок действительно получил удовольствие, важно, чтобы любимое лакомство не было для него постоянно доступно.

При выработке, например, умения надевать колготки сначала важно отметить уже тот факт, что он просто терпеливо ждет, принимает нужную позу или помогает взрослому одеть его, поднимая ногу и пытаясь попасть в штанину. Потом взрослый руками ребенка начинает подтягивать колготки вверх (именно так ребенку легче освоить моторный навык), а со временем, по мере увеличения доли его активности в общем движении, отпускает его руки, лишь легко подталкивая их для завершения действия, и постепенно освобождает их все раньше и раньше.

Позиция взрослого позади ребенка во время отработки навыка создает у того впечатление самостоятельно выполняемого действия и, одновременно, готовности взрослого помочь. Однако, в момент обыгрывания удачи лучше снова оказаться лицом к лицу, чтобы пережить вместе удовольствие, заражая ребенка радостью от его успеха. Когда же ребенок освоит процесс одевания в целом, взрослый может занять более пассивную позицию, отступая в сторону, но не забывая радоваться успеху ребенка и не показывая свою отрицательную реакцию при возможных сбоях. Многие аутичные дети панически реагируют на слово «нет», которое часто произвольно вырывается у нас при неверном действии ребенка.

Надо отметить, что сама ситуация обучения должна быть максимально удобна для ребенка и взрослого. Например, одеваться легче учить на стульчике, где ребенок не имеет возможности развалиться, как в кресле или на диване, а взрослый может помочь ему сзади или сбоку. Необходимо продумать, где лучше разложить вещи в нужном порядке, чтобы несобранному, трудно организуемому ребенку не нужно было вставать за очередным предметом и возвращаться обратно. Важно, чтобы домашние и специа-

листы действовали согласованно и, обучая ребенка бытовому навыку, придерживались одинаковой последовательности действий. Эти детали, не имеющие значения для обычных детей, могут оказаться критическими при обучении аутичного ребенка, моторно неловкого, с трудностями произвольного сосредоточения, проблемами организации целенаправленного поведения.

Специалисту, работающему с аутичными детьми, необходимо ознакомиться с существующими методами помощи ребенку в овладении бытовыми навыками. Они накоплены как в поведенческой терапии, так и в отечественной дефектологии, в частности в практике социально-бытовой адаптации слепоглохих детей. В работе М.Ю. Ведениной (2000) дается анализ различных подходов и методов разрешения этих проблем, представлен большой опыт собственной практической работы. Нередко трудности овладения бытовыми навыками у ребенка с аутизмом связаны с его особой чувствительностью и страхами. Так, он может отказываться заходить в туалет из-за боязни шума спускаемой из бачка воды, в ванную — из-за шумов в трубах; не желать мыться после того, как мыльная вода однажды попала ему в глаза; одеваться, потому что неприятны жесткие швы на рубашке или в прошлом его испугал узкий воротник свитера. Он не хочет идти гулять, потому что боится войти в лифт или услышать лай собаки из-за соседской двери. В этом случае не следует пытаться напрямую «переломить» ребенка, необходимо постараться или найти возможность избежать неприятных ощущений, или постепенно дать ребенку убедиться в их безопасности. Это возможно, если удастся постепенно ввести пугающее впечатление в более широкий и желательный приятный смысловой контекст, и тогда ребенок поймет, что это не труба рычит, а вода в трубе бежит — из речки к нам, а потом опять к морю: «Давай, послушаем, как она поет».

Нередко дети, преодолевшие свой страх и научившиеся, например, пользоваться туалетом, переживают потом период повышенного интереса к тому, что их раньше пугало. Они начинают стремиться к унитаду, к сливному бачку, бесконечно спускают воду, и понятно, что это тоже начинает раздражать и пугать взрослых. Следует уверить родителей, что обычно это временные трудности, и не стоит силой или окриком оттягивать ребенка от привлекательного объекта, потому что чаще всего именно так усиливается и закрепляется его притягательность. Лучше по возможности удовлетворить его потребность в этих ощущениях, подтверждаю-

щих победу ребенка над былым страхом. Впоследствии уйти от сосредоточенности на страхах также поможет разработка общего смыслового контекста домашней жизни, его привычного уютного порядка, переключения от одного «дела» к другому.

Для этого родители и специалисты совместными усилиями организуют весь день ребенка, опираясь на уже привычные моменты режима дня и любимые им занятия, чтобы ситуация обучения новому навыку или его самостоятельное выполнение стали закономерной и необходимой «ступенькой» к удовольствию. Например, если он любит гулять, то при обучении одеваться можно заранее пометчать, «куда мы пойдем, когда ты оденешься». Потом посмотреть в зеркало: «Замечательно оделся, теперь мы с тобой можем в наш парк пойти, долго будем по всем нашим любимым местам гулять, всех навестим».

Так и уборка со стола после обеда тоже становится необходимым переходом к тому, чтобы сесть и почитать вместе с мамой любимую книжку и т. д. Создание такого осмысленного порядка помогает переключать ребенка от одного действия к другому, уводить его от слишком захватывающих впечатлений. Привычный порядок дает возможность справиться с еще одной из характерных для аутичного ребенка бытовых проблем: с неумением ждать желаемого события, когда аффективный взрыв может вызвать само слово «Подожди».

Остановимся на некоторых конкретных рекомендациях по выработке бытовых навыков.

**Выработка навыка опрятности.** Об этом родители дошкольников, как правило, неохотно говорят со специалистами, может быть, потому, что стесняются или не хотят дискредитировать ребенка, а между тем это очень часто встречающаяся проблема даже у высокоинтеллектуальных детей с аутизмом. Нередко они просто отказываются пользоваться горшком, часто это связано с возникшим на фоне физического дискомфорта страхом. Возможно, однажды горшок показался ребенку холодным или слишком ярким или с ним связались болевые ощущения из-за запоров. Одного неприятного ощущения склонному к фиксации на дискомфорте аутичному ребенку может быть достаточно, чтобы вся ситуация приобрела дискомфортный, пугающий характер.

Очень важно постараться найти причину отрицательной реакции ребенка и обеспечить ему максимально возможный комфорт, закрепить положительный стереотип ситуации и найти значимое

подкрепление успешности. Эта проблема решается индивидуально. Например, оказалось, что один из наблюдавшихся нами мальчиков боялся своей струи, и чтобы устранить этот страх, пришлось долго приучать его в игровой ситуации к струйке воды из носика чайника и из водопроводного крана. Иногда, чтобы снять отрицательное отношение к горшку, важно побыть рядом с сидящим на нем ребенком, зафиксировать комфорт ситуации, рассказав его любимую историю, посмотрев вместе любимую книжку или игрушку.

Бывают, однако, случаи, когда отношение к горшку настолько отрицательно, что не удается даже поднести его к ребенку, несмотря ни на какие уговоры и обещания. И в этом случае тоже не стоит упорствовать, лучше поискать обходные пути. Известны случаи, когда помогала простая замена горшка баночкой. Когда же ситуация теряла свою остроту, переход к пользованию туалетом происходил достаточно незаметно.

Для приучения к самостоятельному пользованию горшком проводится дальнейшая работа, логика которой не отличается от обычной, но требует больше внимания и терпения. Сначала, как и в случае с обычным маленьким ребенком, взрослые определяют для себя моменты, когда ребенку это может быть нужно, и высаживают его на горшок, просто пытаясь «подловить момент». Если он уже спокойно пользуется горшком с помощью взрослого, стоит начать уменьшать свое участие. Так, отметив в обычное время характерные для ребенка признаки готовности, мы можем попробовать отослать его к горшку или, уточнив: «На горшок нужно?», подвести, но снять штанишки его руками. Если ребенок вдруг сам воспользовался горшком, его обязательно должны ждать и общее удовольствие, и награда. Стабильность использования навыка поддерживается его включением в общий стереотип, в порядок домашней жизни.

Иногда отказ ребенка пользоваться туалетом вне дома связан с неприятными впечатлениями от обстановки общественного туалета. Поэтому в детском учреждении важно уделить оформлению этого места особое внимание, чтобы сначала ему просто было приятно, например, пойти «посмотреть кисок или зайчиков на стене». Многие дети с аутизмом, находясь вне дома, несмотря на все уговоры и явный дискомфорт, продолжают длительное время терпеть. Часто это связано с их общей тревогой и напряжением. В этом случае момент, когда ребенок, посещающий детс-

кое учреждение, наконец-то согласился на предложение сходить в туалет, может служить сигналом улучшения общего состояния.

**Проблемы еды.** Часто родители аутичного ребенка сталкиваются с большими трудностями в связи с его чрезвычайной избирательностью в еде. Например, бывает, что ребенок отказывается от всего, кроме молока и печенья. Иногда причина этого кроется в невозможности попробовать новую еду или в случайных неприятных впечатлениях (вкусе, запахе, упаковке и т. п.), которые оказались связанными с уже знакомой и вроде бы принимаемой едой. Ограниченность рациона, естественно, тревожит взрослых. Иногда помогает незаметное подмешивание незнакомой еды к любимой, и так происходит постепенное привыкание к новому продукту.

Во многих случаях, однако, ребенок чутко распознает присутствие нежелаемого даже в очень замаскированном виде и отказывается от еды совсем. Заставить его есть в данной ситуации бывает невозможно. Можно попробовать сделать следующее: любимую пищу стоит давать только строго по режиму — за столом, в завтрак, обед или ужин. А новую, к которой хотим приучить, оставлять в свободном доступе, провоцируя его таким образом на «кусочничанье». Можно есть самому, угощать других. Это хорошо «срабатывает» в детском учреждении, когда другие дети начинают брать кусочки яблока, морковки, от которых отказывается наш ребенок, тогда и он тоже постепенно может начать брать еду вместе со всеми. Если еда окончательно принимается ребенком, она переносится в разряд упорядоченной в режиме.

Чтобы сделать непривычную еду привлекательной, сначала в воображаемом плане можно вводить новые впечатления в игру: чем будем кормить игровых персонажей, что они любят. Можно в игре пофантазировать: «Чем мы угостим бабушку, что купим для братика, какие ягоды вырастим на грядке?»

Если ребенок имеет выраженные предпочтения в еде, можно попытаться использовать это как награду за попытку принять новое. Полезно сначала пообсуждать с ним новую еду: «Будем сегодня есть жареную картошку, папа ее так любит, это его самое любимое блюдо. Картошка вкусная, с хрустящей корочкой» и т. п. Нужно оговорить и саму ситуацию: «Сначала поедим вкусную картошку (то, что он обычно не ест), а потом твой любимый суп». При этом новой еды на тарелке должно быть очень мало — например, одна чайная ложка. Даже если ребенок только прикос-

нется к ней, пригубит, это стоит обозначить как успех: «Молодец, поел, теперь можно и супчик». Опыт показывает, что ребенок скорее готов попробовать что-то новое не с родителями, а с более сторонним человеком, например, с няней, тетей или с воспитателем, то есть с людьми, с которыми, с одной стороны, уже установлен эмоциональный контакт, а с другой стороны, не накоплен большой опыт отказов и конфликтов по поводу еды.

Важно помнить, что избирательность — это сложная проблема, требующая большого терпения от родителей, но со временем рацион ребенка всегда удастся расширить. Развиваясь и активнее исследуя окружающий мир, ребенок постепенно начинает пробовать и новую пищу.

Детей, у которых проблема избирательности в еде не стоит так остро, необходимо начинать учить самостоятельности и правильному поведению за столом. Для этого сначала следует правильно организовать место: должен быть подобран удобный по высоте стул, перед ребенком ставится тарелка с едой и кладется ложка или вилка, а все посторонние предметы, а также общие блюда с привлечательной для ребенка едой убираются или ставятся подальше. Важно сразу следить за правильным положением ложки в руке, оказывая ребенку необходимую помощь, желательно сзади. В левую руку (если ребенок — правша) можно вложить кусочек хлеба, которым удобно помогать набирать еду в ложку. Если ребенок вскакивает из-за стола с куском в руке, следует спокойно, но твердо усадить его на место либо проследить, чтобы он положил кусок на стол. Нельзя забывать похвалить его, когда он правильно сидит за столом, так как это может стоить ему больших усилий, которые должны быть вознаграждены.

**Одежда.** С одеждой в семье аутичного ребенка связано множество проблем. Многие дети стараются все с себя снять при первой удобной возможности и дома предпочитают бегать голышом. Другие проявляют крайнюю стереотипность в выборе одежды, и переход от летнего костюма к зимнему и наоборот сопряжен с огромными трудностями и бурным протестом. Различные неудобства в одежде, вроде узких воротов, крючков на штанах, тесных петель, тугих кнопок, разъезжающихся молний превращают переодевания в мучительную пытку и для ребенка, и для родителей.

Некоторые из вышеперечисленных проблем связаны, как уже говорилось, со сверхчувствительностью аутичного ребенка к при-

косновению, тепловым ощущениям и к множеству других раздражителей. Свитер, вполне удобный для другого ребенка, может показаться ему нестерпимо колючим; рубашка — тесной и мешающей движениям; колготки — жаркими. Эти повышенные требования приходится учитывать родителям аутичных детей. Необходимо, чтобы резинка в штанах не жала, ткань была легкой, без жестких внутренних швов. В то же время, если ребенок долгое время ходил голым, то и к удобной одежде он может не сразу привыкнуть. Нередко привычка ходить одетым вырабатывается, когда ребенок начинает посещать занятия или в присутствии домашнего педагога, с которым установился эмоциональный контакт и в то же время не сложился стереотип вседозволенности в отношениях.

Как известно, в дошкольном возрасте активно расширяется жизненное пространство ребенка. Его начинают возить в гости, на дальние прогулки, на занятия, в цирк, в зоопарк; в это время активно развиваются его социальные навыки. Ребенку с аутизмом намного труднее начать «выходить в свет», но он тоже нуждается в постепенном, дозированном усложнении социальной среды, и его нельзя изолировать в домашних условиях. Он должен получить необходимый социальный опыт, отказ от попыток выйти из дома может сформировать вторичную депривацию ребенка.

*Достаточно часто страхи мешают ездить с ребенком в транспорте.* Это — страхи езды в метро, или троллейбуса, или даже конкретного проезжаемого места. Как правило, они становятся менее актуальными именно по мере накопления опыта езды. Но пока он не накопился, очень важно, чтобы цель поездок на первых порах была особенно притягательной для ребенка. При этом взрослому не нужно самому фиксироваться на пугающих ребенка моментах, мало помогают обычно и «успокаивающие» фразы, такие, как «Не бойся, ну что же ты боишься?» Желательно постараться уже до входа в метро и во время самой езды «заговаривать» ребенка, рассказывая ему о приятных моментах, которые ждут его в конце поездки, обсуждая, какую булочку или конфету он хочет купить по дороге, какие станции будет проезжать. Эти же моменты можно включать в рисование или сюжетную игру. Причем, прорисовывая или проигрывая ситуацию, взрослый изображает ребенка уже победившим свой страх, радующимся и предвкушающим то, «как нас бабушка встретит, как она нам обрадуется, какой торт мы ей купим (твой любимый, с розочками) и

вместе будем чай пить» и т. п. Насыщение ситуации поездки приятными впечатлениями может постепенно ослабить воздействие неприятных и пугающих.

**Посещение детских площадок**, как и многих других общественных мест, для родителей большинства аутичных детей связано с неприятными переживаниями, часто с конфликтами и стрессом. Причинами этого могут быть и неадекватное поведение ребенка, и сравнение его со сверстниками, насмешки и нередко злые шутки последних, агрессивное поведение родственников некоторых «здоровых» детей. В результате многие родители предпочитают выбирать для прогулок маршруты в обход детских площадок. Однако многие аутичные дети, подрастая, начинают тянуться к обществу сверстников и нередко ради коротких моментов общения готовы терпеть их насмешки и даже издевательства, что доставляет много болезненных переживаний их родителям. Большинство современных исследователей единодушно во мнении, что аутичному ребенку необходим опыт общения с обычными сверстниками, но эти контакты должны быть, особенно на первых порах, организованы взрослыми и осуществляться при их поддержке.

Изначально для маленького аутичного ребенка бывает важно просто смотреть на играющих детей и слушать комментарий взрослого по поводу того, что делают ребята. Потом становится возможным подойти вместе со взрослым к кому-нибудь из детей, предложить специально взятую игрушку (запасную, которую он легко отдаст), присев рядом, построить что-нибудь из песка. Важно дозировать его присутствие на площадке, заранее обговаривать уход домой.

Аутичному ребенку в напряженной для него ситуации взаимодействия трудно придумать, что сказать при встрече сверстнику, трудно вступить в игру, понять ее правила. Важно вместе обговорить различные, наиболее типичные, ситуации, придумать подходящие варианты поведения, что можно сказать или предложить другому человеку при встрече или обращаясь с просьбой.

В заключение необходимо остановиться на наиболее важных моментах.

Основной выработки социально-бытовых навыков служат эмоциональный контакт с ребенком, внимание к его индивидуальным особенностям и возможностям, понимание его интересов и проблем. Вначале следует подключать ребенка к доступным ему

действиям, создавая ситуацию успеха. Усложнение действий должно быть постепенным, происходить по мере появления установок на выполнение задания.

Важно быть последовательным в своих требованиях, следить за тем, чтобы они были разумны и оправданы; необходимо стремиться к их выполнению.

Необходимо предоставлять ребенку возможность сделать самому то, что он может выполнить самостоятельно, даже если быстрее сделать все за него.

При обучении навыкам бытового поведения нужна четкая схема действий, зрительная организация материалов, отсутствие отвлекающих предметов, повторение стереотипной бытовой ситуации изо дня в день.

Необходимо учитывать возрастные особенности. Обычного трехлетнего ребенка также бывает трудно отвлечь от привлекшего его внимание предмета или удерживать дольше пяти минут на одном месте. Следует чутко дозировать нагрузку, приспособливая ее к внутреннему ритму ребенка.

Важно использовать спонтанный интерес ребенка к окружающему миру, быть готовым творчески обыграть объект, привлечший его внимание, самому побыть ребенком, радуясь и удивляясь случившемуся событию или общей удаче.

### **Адаптация в детском саду**

Период адаптации к дошкольному учреждению — обычно достаточно сложный этап в жизни любого ребенка и его семьи. Даже при вполне адекватном поведении в самой группе малыш часто становится дома более возбужденным, пугливым, обидчивым, капризным, «разряжается» на близких после напряженного дня, старается не отпускать от себя маму и т. д. Однако проблем, естественно, возникает больше, если у ребенка существуют реальные трудности аффективной регуляции поведения.

Можно и нужно ли отдавать такого ребенка в дошкольное заведение? Насколько тяжело «приживаются» там дети с ранним детским аутизмом и какого типа заведение для них больше подходит? Эти вопросы мучают родителей, их же в индивидуальном порядке приходится решать специалисту, рекомендующему домашний режим воспитания или раннюю интеграцию в сад — массовый или специальный.

В ясли аутичные дети попадают достаточно редко, в детские сады значительно чаще. Побуждает родителей к этому не только необходимость решения каких-то жизненных проблем (например, то, что мама должна работать), но и надежда на то, что, попав в садик (в компанию детей), ребенок начнет с ними как-то взаимодействовать или хотя бы постепенно привыкнет находиться среди них, может быть, будет что-то за ними повторять, может быть, опытные воспитатели научат его тому, что никак не получается дома.

Действительно, ребенок с выраженными трудностями общения и произвольной организации поведения, с одной стороны, не приспособлен к жизни в детском коллективе, с другой — не имея положительного опыта пребывания в нем, он и не сможет приобрести нужные навыки коммуникации, понимать и учитывать в своих действиях желания и интересы других людей, будет иметь выраженные затруднения в дальнейшем на фронтальных занятиях с педагогами. По возможности такой опыт, хотя бы дозированно, нужно успеть приобрести еще до школы.

Мы уже говорили выше о том, что реальный «эмоциональный» возраст дошкольника с эмоциональными нарушениями отстает от реального. Поэтому часто такой ребенок, поступая в сад, испытывает трудности адаптации, характерные, скорее, для ребенка ясельной группы. Прежде всего это проблема отрыва от матери, к которой он может быть еще тесно привязан.

При удачно сложившихся обстоятельствах — доброй, «теплой» воспитательнице или няне, у которой хватает и физических и душевных сил поддержать такого малыша, — наиболее приемлемым способом его привыкания и достижения хотя бы малейшего комфорта является в буквальном смысле этого слова «привязывание» к ней (он постоянно ходит с ней за ручку, сидит у нее на коленях). В этом случае он «приживается» в саду потому, что получает столь необходимую ему дозу тактильного контакта, и обращение к нему других детей оказывается опосредованным эмоциональной реакцией взрослого. Из рассказов родителей известно, что часто, усвоив закономерность чередования воспитательниц в саду, ребенок спокойно отправлялся туда в тот день, когда дежурила та единственная, с которой он установил контакт, и, наоборот, скандалил и сопротивлялся в другие дни.

Другой типичной проблемой является осваивание самых трудных режимных моментов дошкольного учреждения — дневного сна, еды, самостоятельного хождения в туалет. Известно, насколько

ко часты данные проблемы в период привыкания и у обычных, вполне эмоционально устойчивых детей, а тем более — у сензитивного ребенка. В саду начинают появляться тревожащие и близких малыша, и воспитателей эпизоды энуреза и энкопреза у уже хорошо просившегося или справлявшегося с горшком самостоятельно ребенка (или он терпит целый день), отказы от еды; может возникнуть до тех пор не проявлявшееся стремление сосать палец, шмыгать носом, моргать, закручивать волосы во время засыпания или онанировать.

Даже если его за это не ругают, он сам может начать тревожиться, что не справляется с собой, что расстраивается мама, и это делает ситуацию еще более напряженной. В данном случае помогает понимание временности этих трудностей, и если взрослые терпеливы и спокойны, их уверенность передается ребенку, эти реакции не закрепляются и проходят без следа.

Бытовая адаптация аутичного ребенка особенно сложна, так как такой ребенок не просто чувствителен к новой обстановке, но и требует соблюдения всех привычных деталей во всех процедурах, во всех освоенных навыках. Он — страшный консерватор. Ему часто нужен определенный горшок, он обычно избирателен в еде и отказывается пробовать непривычную пищу, для него может стать проблемой переодевание в группе (например, снять колготки и надеть носочки). Поэтому те навыки, которыми он уже начал овладевать дома, не могут помочь ему в изменившихся условиях сада и надо быть готовым к тому, что освоение их придется начинать как бы заново. Но в этом случае они будут освоены быстрее, и ребенок постепенно начнет учиться новому. Теперь воспитатели могут побуждать родителей постепенно переносить их в домашние условия. Такая работа обычно идет довольно успешно и помогает ребенку овладеть многими бытовыми навыками, а значит стать менее стереотипным в поведении.

Обычно привыканию к саду мешает и крайняя медлительность аутичного ребенка. Он может просто как бы «не слышать» обращения или не следовать ему, выглядеть отсутствующим или растерянным, не понимать требования. Нередко такой ребенок начинает делать то, что его просят, но гораздо позже, когда все уже давно перешли к другому занятию. Воспитатель должен следить за отстающим ребенком и за происходящим в целом, потому что, не получая от взрослого подкрепления, ребенок может прекратить свои робкие попытки.

Следующая проблема — вхождение в группу других малышей, постоянное присутствие в ней. Обычно и воспитатели и родители аутичного ребенка рассказывают, что он проводит время в стороне от детей, не включается в общие игры, «отсутствует» на занятиях, не участвует в праздниках. Однако, как выясняется впоследствии, он, находясь на дистанции, кое-что воспринимает и слышит. Например, дома он может спеть песенку, которую учили в саду (хотя там молчал), пересказать на доступном ему уровне задевший его эпизод из садовой жизни (например, повторить слова воспитательницы, которая ругала какого-то провинившегося мальчика), назвать имена некоторых детей.

Если со взрослым, который ведет себя правильно и осторожно, такой ребенок может установить контакт, то с детьми отношения складываются значительно труднее. С одной стороны, он часто их боится (и громких голосов, и резких движений, и вообще непредсказуемости их поведения). С другой стороны, у него может легко возникнуть возбуждение от большого количества детей, от возникшей рядом возни, шумной, подвижной игры, правил которой он обычно не понимает. При этом нередко появляется генерализованная агрессия, когда такой малыш может разбросать игрушки, кинуть чем-то не глядя; стукнуть находящегося поблизости другого ребенка. У него нет навыков общения с другими детьми, поэтому он может подойти и забрать понравившуюся игрушку, и в то же время — покорно отдать, когда у него что-то отнимают.

Как же помочь такому ребенку адаптироваться? Необходимы совместные усилия и близких ребенка, и всех тех взрослых, которые находятся рядом с ним в дошкольном учреждении.

Нужно понимать, что такой ребенок привыкает к саду постепенно, и его надо заранее готовить к серьезному изменению привычной жизни. Родители, например, могут ходить с ним на прогулку к его будущему садику, смотреть, как там гуляют и играют дети, рассказывать подробно, как будет проходить день, какая будет воспитательница (для этого у близких действительно должно быть собрано достаточно сведений о данном дошкольном учреждении и группе, куда попадет ребенок), когда его будут забирать домой.

Первое время его надо приводить в сад на ограниченный срок, который будет постепенно увеличиваться. Удачный первый вариант такого дозированного посещения — момент прогулки в саду.

На прогулке желательно присутствовать матери ребенка. Во-первых, ребенку с ней комфортнее и надежнее, во-вторых, она может познакомить его с детьми, посещающими группу, наконец, сама получить о них определенное представление и познакомиться с воспитательницей. Это очень важно не только для понимания подробностей обстановки в детском саду и подготовки к ней, но и для дальнейшей совместной с малышом переработки впечатлений дня и их эмоционального осмысления. Если эту работу проводить регулярно, то характерные проблемы адаптации будут менее выраженными, ребенок скорее почувствует себя увереннее, спокойнее, приобретет некоторый опыт усложнения взаимодействия с окружением, который он может без помощи близкого взрослого переживать пассивно и достаточно фрагментарно и самостоятельно не использовать.

Дозированность пребывания в дошкольном учреждении должна соблюдаться и в дальнейшем в целях избегания пресыщения ребенка, его усталости от постоянного пребывания в большой группе, предотвращения возможных на этом фоне аффективных срывов. Вместе с тем регулярность посещения и определенные режимные моменты, которые может выдержать такой малыш, должны соблюдаться и аккуратно поддерживаться. Это создаст определенный привычный стереотип, который сам будет работать на организацию поведения ребенка, а соблюдение проговоренных и эмоционально осмысленных вместе с близкими его деталей будут давать малышу также ощущение стабильности и комфорта.

Такой малыш нуждается в особом внимании со стороны воспитателей: ему лишний раз — индивидуально — стоит напомнить, что сейчас предстоит делать (сесть за стол, сходить в туалет, одеться), и, взяв за руку, отвести туда, куда нужно. Крайне важно, чтобы хватало терпения «не выдергивать» его из занятия, за которым он предпочитает проводить время (например, за игрой в конструктор или складыванием пазлов), а дать ему возможность довести начатое дело до конца. Надо также учитывать, как тяжело даются такому ребенку все бытовые навыки, и быть терпеливыми в их стимулировании и поддержке. Нужно оберегать его и в контактах с детьми: с одной стороны, заинтересовывать ими, рассказывать и объяснять, что они делают, во что играют, с другой — дать возможность понаблюдать со стороны; в какие-то общие занятия можно дозированно включаться вместе с ребенком (держа его за руку или даже на руках), но не исключать его из

общей жизни детского коллектива. При соблюдении осторожности, мягкости и настойчивости одновременно такой ребенок может хорошо удерживаться в режиме.

### **Подготовка к школе**

Перед специалистами всегда встает вопрос о возможности подготовить ребенка с аутизмом к школе. Даже при благоприятных вариантах синдрома, когда очевидна интеллектуальная сохранность ребенка, всегда остаются сомнения в адекватности его будущего поведения в школьных условиях. В случае же более глубокого аутизма (первая или вторая группы) встает вопрос об интеллектуальной полноценности ребенка. Нередко педагог после неоднократных неудачных попыток провести обследование интеллекта, при невозможности организовать внимание ребенка, невыполнении им простых инструкций, при почти полном отсутствии речи или наличии нескольких шаблонных фраз заключает, что «ребенок необучаем».

Между тем, знание специфики интеллектуального и эмоционального недоразвития при детском аутизме и многолетний опыт коррекционной работы позволяют нам утверждать, что дети с данным синдромом обучаемы и имеют предпосылки для дальнейшего интеллектуального развития. Отсутствие возможности обследовать интеллект сложного в поведении ребенка, недостаток его произвольного внимания не дают права говорить об умственной отсталости. При адекватной и своевременной коррекционной работе ребенок третьей, четвертой, а часто и второй групп может быть подготовлен к обучению по программе массовой школы. Даже глубоко аутичный, неговорящий ребенок первой группы в условиях специальной коррекции может не только освоить бытовые навыки и навыки самообслуживания, но и научиться читать и писать, получив таким образом новые возможности для коммуникации и личностного развития.

Постараемся рассказать о той индивидуальной работе, которая, на наш взгляд, необходима для подготовки аутичного ребенка к обучению в школе, т. е. о том, как способствовать его дальнейшему интеллектуальному развитию, как организовать, сформировать его «учебное поведение».

Формирование учебного поведения аутичного ребенка зависит от успешности работы по его эмоциональному развитию,

разрешению поведенческих проблем, освоению им навыков социального взаимодействия. Поэтому индивидуальная психологическая работа предваряет организацию аутичного ребенка в более формальной учебной ситуации.

Занятия с педагогом включаются в уже разработанный и осмысленный порядок жизни ребенка. Необходимо, чтобы они проводились в определенном месте или отдельной комнате в специально отведенное время. Такая пространственно-временная «разметка» помогает формированию у ребенка учебного стереотипа. Он постепенно привыкает к тому, что в комнате, где он играет, стоит специальный стол, за которым не развлекаются, а занимаются, или, если комнат несколько, что есть особая комната для игры, кухня или столовая — для еды и учебная комната — для занятий.

Место для занятий должно быть таким, чтобы ничто не отвлекало ребенка и его зрительное поле было максимально организовано. Поэтому целесообразно, чтобы педагог и ребенок, садясь за учебный стол, оказывались лицом к стене, а не к комнате, заполненной игрушками и пособиями, и не к двери, которую кто-то может приоткрыть и этим помешать занятию. На самом столе должно находиться только то, что понадобится для проведения одного конкретного занятия. Остальные материалы педагог может держать под рукой на полке или в ящике, но вне зрительного поля ребенка, и доставать их по мере необходимости, убирая предыдущие. Позже это может стать обязанностью самого ребенка: у него появятся отдельные коробки, где хранятся материалы для разных занятий, которые он будет последовательно доставать, использовать, а затем убирать.

Ребенок должен привыкнуть к тому, что занятия всегда проводятся в одно и то же время. При этом обычно он четко усваивает последовательность, которую ему предлагает взрослый, например «занятие-еда-игра». По содержанию занятие на первых порах может быть продолжением игры, так как, усадив ребенка за стол, мы не вправе рассчитывать на его произвольное сосредоточение. Поэтому сначала мы предлагаем ему какие-либо заведомо приятные виды занятий: выкладывание мозаики и пазлов; кубики, которые можно группировать по цвету; краски или фломастеры, которыми можно рисовать «дорожки», «лужи», просто закрасивать определенную плоскость; глину или пластилин — их можно размазать по дощечке или скатать в «колобок»; ножницы

и цветную бумагу, которую можно резать на полоски; любимый конструктор и т. п. Требования к организованности, произвольному сосредоточению ребенка пока могут совсем не предъявляться, так как в первую очередь мы преследуем следующие цели:

— сформировать положительную эмоциональную установку ребенка по отношению к занятиям. Если мы сразу же начнем задавать вопросы и требовать организованных произвольных действий, то скорее всего (как это часто и бывает) сформируем стойкий негативизм в отношении обучения;

— зафиксировать, отметить время и место занятия, что послужит основой будущего стереотипа учебного поведения;

— постепенно закрепить определенную последовательность действий по подготовке к занятию (достать необходимые материалы с полки или из рюкзака, разложить их определенным образом) и действий, связанных с завершением занятия (например, просушить рисунок, помыть кисточки, убрать карандаши в коробку);

— занятие может продолжаться несколько минут, причем в конце педагог обязательно говорит о том, что ребенок «хорошо позанимался» и «выполнил задание», что он вел себя как «хороший, умный ученик». Этим мы добиваемся постепенного освоения ребенком роли ученика, школьника.

Мы не случайно так подробно останавливаемся на самой форме занятия, на оформлении учебного поведения ребенка. Эти простые, на первый взгляд, меры приобретают в случае раннего детского аутизма особое значение: освоение навыков поведения на уроке дается такому ребенку иногда труднее, чем собственно учебные навыки (чтение, счет, письмо).

Что касается содержательной стороны занятия, то начинаем мы, как уже упоминалось, с любимой для ребенка деятельности, которая доставляет ему приятные сенсорные ощущения, т. е. всегда исходно ориентируемся на его интересы и пристрастия. При этом сначала мы не даем ему никакого задания, а позволяем делать с предложенным материалом то, что он хочет.

Для дальнейшего развития взаимодействия с ребенком уже в русле учебного стереотипа мы, так же как в игре, специально комментируем его действия, придавая им определенный смысл. Например, если ребенок пробует краски, смешивая их на листе, то это «лужи» или «тучи», и рядом можно подрисовать чьи-то «мокрые следы» или «дождик»; если он нарезал бумагу на мел-

кие кусочки, то мы приговариваем, что это будут «листочки на дереве, которое мы нарисуем» или «салют». В самом комментарии, как видим, заложена возможность совместного развития этой деятельности.

Если ребенок принимает тот смысл, который мы придаем его действиям, то наши с ним занятия будут должным образом развиваться, мы сможем вносить необходимые дополнения, и наше взаимодействие с ребенком будет проходить по задуманному сюжету. Например, мы будем строить дом с забором из кубиков или конструктора «такой же, как дача», на которой ребенок провел лето; делать из пластилина грядки, сажать овощи (из мозаики, пластилина) и постепенно добавлять детали: колодец, собаку и т. д. Развивающийся сюжет мы используем также в рисовании, аппликации. С ребенком, у которого нет особого пристрастия к буквам и цифрам, удобнее начать обучение с хорошо знакомых занятий — рисования, лепки, конструирования.

На начальной стадии формирования стереотипа учебного поведения не надо пытаться делать занятия разнообразными по содержанию. Не стоит разбрасываться, всякий раз предлагая ребенку что-то новое и убеждаясь, что его внимание на новой деятельности удерживается очень недолго. Напротив, если ребенку понравилось какое-то занятие, если он принял ваш комментарий, то на последующих уроках надо опять начинать «от печки», с привычного занятия, внося в него разнообразие за счет новых деталей.

Понравившиеся виды деятельности даются ребенку в качестве заданий, причем всегда в определенной последовательности, к которой он привыкает; например сначала рисуем, потом подписываем всё на рисунке, затем гимнастика для пальчиков и напоследок счет.

Описанные нами необходимые общие меры по развитию взаимодействия со взрослым и особенности организации занятий применимы по отношению к детям с любым вариантом аутизма. Впоследствии для подготовки аутичного ребенка к обучению необходимы разные занятия, в том числе направленные на развитие крупной и мелкой моторики, произвольного внимания и памяти; особенно много приходится заниматься формированием речи. Но, независимо от конкретной учебной цели, всегда следует учитывать описанные в этой главе принципы организации занятий.

**Занятия по моторному развитию.** Трудности аутичного ребенка во многом обусловлены дефицитом или неправильным распределением психофизического тонуса. Такому ребенку необходимы специальные занятия по моторному развитию или хотя бы включение эпизодов таких занятий в игру. Поэтому в игровой комнате всегда должен присутствовать спортивный комплекс, горка, мячи разных размеров, могут быть и специальные спортивные снаряды.

Педагог, который работает с ребенком, может подобрать упражнения в соответствии с его индивидуальными особенностями: гипер- или гипотонусом, недостаточной координацией движений, неумением держать равновесие и т. п. Однако в случае раннего детского аутизма основной целью занятий становится прежде всего развитие способности ребенка к подражанию и к произвольной организации движений собственного тела. Мы видим большую разницу в моторных возможностях аутичного ребенка при произвольном и произвольном движении. Помочь ему развить эту способность управлять своим телом можно с помощью четырех основных приемов, которые мы используем и в работе по развитию других его способностей:

— необходимо четкое планирование и постепенное формирование стереотипа занятия (т. е. ребенок сначала катается с горки, потом учится попадать мячом в цель и т. д., зная при этом время или количество упражнений каждого вида);

— каждое упражнение обыгрывается, привязывается, по возможности, к интересам и пристрастиям ребенка. Так, например, влечение к темноте можно использовать, чтобы заставить его проползти через специальный матерчатый туннель; пристрастие к счету, цифрам реализуется в начислении баллов за каждое задание по специальной шкале, которую может придумать сам ребенок; его интерес к перечислению знакомых остановок, станций метро может помочь переводить его от одного упражнения, одного спортивного снаряда к другому («приехали на новую станцию»);

— занятие легче проводить, когда все его элементы связаны единым сюжетом, например, разыгрывается «путешествие» или «спортивное соревнование»;

— используется такой понятный прием, как правильное положительное подкрепление: «честно заработанное» яблоко или печенье, баллы или очки, «победа» над воображаемым соперником (роль которого может сыграть игрушка) и наконец

просто эмоциональное поощрение тренера, мамы. Из этого набора мы выбираем наиболее значимое для ребенка.

Аутичному ребенку, как и любому другому, необходимы постоянные физические нагрузки для поддержания психофизического тонуса, снятия эмоционального напряжения. Очень хорошо, если есть возможность к занятиям по общему развитию моторики добавить более специфическую спортивную нагрузку. Родители, выбирая вид спортивных занятий, должны изначально учитывать его трудности во взаимодействии с детьми и в выполнении сложной последовательности произвольных движений. Поэтому для начала стоит выбрать такие элементы легкой атлетики, как бег, лыжи, простые силовые упражнения (отжимания и т. п.). Очень хорошо, если ребенок получит возможность посещать бассейн вместе с родителями или заниматься в бассейне в маленькой группе под руководством тренера, учитывающего его особенности.

***Развитие тонкой моторики.*** Сложность произвольного распределения мышечного тонуса сказывается и на ручной моторике аутичного ребенка. Здесь мы можем порой наблюдать неоправданную ловкость непроизвольных движений, когда, например, 2–3-летний ребенок быстро и аккуратно перелистывает страницы книжки, ребенок постарше легко собирает сложные пазлы или узоры из мозаики. Но тот же ребенок становится удивительно неловким, когда ему надо сделать что-то по просьбе взрослого. Если мы пытаемся чему-то научить аутичного ребенка, например начинаем заниматься рисованием, его рука может стать настолько вялой, атоничной, что не удерживает карандаш или кисть, или, наоборот, с такой силой нажимает на карандаш, что на бумаге вместо рисунка получается дыра; если занимаемся лепкой, то оказывается, что ребенок не может самостоятельно скатать шарик или «колбаску», и т. п. Поэтому основная наша помощь состоит в передаче ему моторного стереотипа действия, движения, т. е., попросту говоря, мы манипулируем руками ребенка: вкладываем кисточку или карандаш в его руку и ею рисуем или пишем; поддерживаем и направляем обе его руки на занятии лепкой, аппликацией и т. п.

Этот вид помощи является наиболее адекватным и из-за характерных для аутичных детей сложностей произвольного сосредоточения, которые в начале занятий делают чаще всего невозможным выполнение ими задания по образцу, по подражанию. В дальнейшем, по мере того как формируется произвольное вни-

мание ребенка и становятся более уверенными его движения, мы уменьшаем физическую поддержку его руки: не держим кисть, не водим всей рукой, а, например, только поддерживаем локоть. Иногда в процессе отработки графических навыков ребенку уже не нужна физическая поддержка, но он требует, чтобы его локоть держали или просто дотронулись до него для того, чтобы он мог «включиться» и начать выполнять задание.

Можно использовать любые традиционные формы работы для развития мелкой моторики: гимнастику и специальные игры для пальчиков; лепку, рисование, вырезание из бумаги и аппликацию; нанизывание бус и вышивание по проколам, предварительно сделанным по контуру рисунка, нанесенного на картон; конструирование и др. Естественно, что при этом мы учитываем состояние ребенка и никогда не даем ему иглу или ножницы, если он расторможен, возбужден или агрессивен; не работаем с пластилином и красками, если ребенок «все тянет в рот».

Мы должны помнить об условиях, которые необходимо выполнять, чтобы занятия были результативными:

— следует ориентироваться на интересы и пристрастия ребенка, пытаться обыграть, придать эмоциональный смысл тому, что мы делаем. Например, мы рисуем «дорогу, по которой доктор Айболит идет к своим зверям», когда учим ребенка проводить прямую линию, или «следы Айболита на дороге», когда обучаем его наносить кисточкой отдельные мазки. С мальчиком, у которого было особое пристрастие к деревьям, мы начинали с рисования и лепки его любимых дубов, затем перешли и к изображению других пород деревьев, составлению их каталога. По возможности надо использовать сюжетный комментарий, что помогает более длительное время удерживать внимание ребенка на задании. Например, одна мама сопровождала специальные упражнения для пальчиков сказкой о том, как «пальчики вышли из домика, открыв замок (при этом ребенок с маминой помощью делал «домик» и «замок» из пальчиков), пошли по дорожке к реке и сели в лодку (ребенок вместе с мамой делал лодочку из пальцев)» и т. д.;

— обязательно нужно эмоционально поощрять ребенка, говорить, что с каждым разом у него получается все лучше, ставить его работу «на выставку, чтобы все полюбовались» или дарить ее маме.

***Развитие внимания, восприятия, памяти.*** О развитии внимания мы уже писали, обсуждая особенности организации занятий и способы развития взаимодействия аутичного ребенка со взрос-

лым. Подчеркнем еще раз, что на каждом занятии, игровом или учебном, спортивном или музыкальном, следует «работать на внимание» аутичного ребенка, т. е. развивать его способность к произвольному сосредоточению и все более длительному удержанию внимания на совместной со взрослым деятельности.

Эту работу на «объединение внимания» со взрослым мы начинаем, используя любые моменты непроизвольного внимания. Мы прибегаем к приятной для него сенсорной стимуляции или же «подключаемся» к его аутоstimуляции, эмоционально комментируем наши совместные действия (например, даем ему возможность брызгать водой или краской на лист бумаги и говорим, что это «дождь»; крутим волчок, приговаривая: «Полетел, полетел вертолет» и т. п.).

Когда мы эмоционально комментируем все действия ребенка, включая аутоstimуляцию, то одна из целей, которую мы при этом преследуем, — сосредоточить внимание ребенка на том, что он делает. Стремясь представить его действия осмысленными, придать им цель, мы стараемся разрушить сложившийся у него стереотип бездумной аутоstimуляции. Например, когда ребенок беспрестанно открывает и закрывает дверь или щелкает выключателем, взрослый приговаривает: «Какой ты хороший мастер, все проверяешь: и как работает выключатель, и как дверь закрывается. Проверь еще раз, пожалуйста».

Мы всегда стараемся использовать непроизвольное внимание ребенка. Когда он смотрит в окно, мы комментируем то, что происходит за окном; когда он разглядывает картинку в книжке, мы фиксируем наше с ним общее внимание на картинке, эмоционально комментируя то, что на ней изображено.

И в игре, и при попытках обучения ребенка, занимаясь с ним за столом, мы исходно ориентируемся на его непроизвольное внимание, добиваясь фиксации, объединения нашего и его внимания на одной и той же деятельности. Добившись этого с помощью приятной для ребенка сенсорной стимуляции и подходящего эмоционального комментария, мы пытаемся «растянуть» время совместного занятия. В этом нам помогают: а) организация стереотипа учебного занятия, о которой мы писали в начале раздела; б) сюжет. Введение сюжета, игрового сюжетного комментария способствует продлению времени, в течение которого внимание ребенка сосредоточено на занятии. Если мы не просто строим домик из конструктора, а при этом приговариваем, что «в

нем будет жить маленькая собачка, там ей будет тепло и уютно, мы сделаем ей подстилку и положим в домик, слепим чашку для воды и миску для еды, у нее появятся маленькие щенки» и т. д., то мы можем добиться более длительного сосредоточения ребенка на занятии, осмысления им задания. Конечно, сюжет не складывается за одно занятие — надо, не торопясь, возвращаться к отработанному эпизоду, раз за разом добавляя в него новые детали.

Наличие сюжета способствует развитию внимания ребенка: ориентация на его интересы, эмоциональное обыгрывание деталей сюжета дают нам возможность совместной деятельности. На последующих занятиях, когда ребенок требует начать уже знакомую совместную со взрослым деятельность или начинает ее сам, он делает это абсолютно осознанно. Так постепенно отрабатывается произвольное внимание ребенка, что позволяет формировать его произвольное поведение в целом.

Однако подчеркнем еще раз, что практически любое обучающее занятие с ребенком должно ориентироваться, в первую очередь, на возможность его произвольного внимания. Если мы с самого начала будем добиваться от него выполнения нашей инструкции или задавать прямые вопросы, требующие произвольного внимания, мы, скорее всего, сформируем стойкий негативизм ребенка к занятиям. Напротив, мы сможем достаточно быстро продвигаться в освоении любых навыков, сможем многому научить аутичного ребенка, ориентируясь на его произвольное внимание; произвольность же будет постепенно отрабатываться на занятиях.

При подготовке ребенка к обучению в школе необходимо уделить внимание развитию произвольности его восприятия и памяти. Мы помним, что у аутичного ребенка всегда имеются предпосылки развития этих функций. Более того, часто такие дети обладают способностью к моментальному восприятию и запоминанию сложных объектов и конструкций (так, например, известен случай, когда неговорящий аутичный мальчик, единственный раз в жизни увидев Эйфелеву башню, затем нарисовал ее по памяти во всех деталях). Они запоминают длинные стихотворные тексты, а затем цитируют их «километрами», могут удивить родителей воспоминаниями о событиях многолетней давности, на которое ребенок, как казалось, не обратил в то время никакого внимания. Однако при этом родители часто жалуются, что ребенок не может по их просьбе опознать и назвать простой предмет

или его изображение на картинке, что «чему его ни учишь, он на следующий день уже ничего не помнит».

Таким образом, очевидно, что мы имеем дело с хорошими произвольными процессами и сложностями произвольной организации восприятия и запоминания.

Педагогу, работающему с аутичным ребенком, приходится учитывать, что даже самая простая информация им зачастую не воспринимается и не запоминается, если она специально не обыграна, не привязана по смыслу к тому, чем он интересуется. Например, в зависимости от того, сосредоточен ли его интерес на насекомых или автомобилях, первыми словами, которые он прочитает, могут быть названия бабочек или марок машин. Если у ребенка пристрастие к цифрам (он играет с цифрами, пишет их, говорит о них), но при этом невозможно перейти к счету, к задачам, то можно попробовать с помощью комментария «оживить» цифры, рассказывая ребенку про «семью» цифр, про то, какой у каждой из них характер, как они ходят друг к другу в гости и т. п.

Если мы работаем над развитием знаний ребенка об окружающем мире, надо учитывать, что информация о форме, цвете, размере предметов, о различного рода классификациях, типах, видах объектов, существ и явлений природы, о различных схемах, т. е. информация, организованная по какому-то формальному признаку, воспринимается и запоминается аутичными детьми достаточно легко, часто становясь предметом особого пристрастия. Гораздо сложнее донести информацию, к примеру, о том, как устроена жизнь в семье, как относятся друг к другу родные и близкие люди, как они заботятся друг о друге, почему есть правила, которые необходимо выполнять, и т. п. Для этого можно рисовать ребенку истории о нем и его семье, о том, что он делал, когда был совсем маленьким; можно героем такого рассказа сделать не самого ребенка, а его любимый персонаж (Незнайку, щенка, компрессор и др.). Главное — помочь аутичному ребенку научиться воспринимать и запоминать не только отдельные свойства объектов, схемы, категории, но и временные последовательности событий, их смысловую связь, обусловленность человеческими отношениями.

Можно сказать, что аутичному ребенку не нужны специальные занятия по развитию восприятия и памяти. Но, подобно тому, как на каждом занятии мы постепенно вырабатываем произвольное внимание ребенка, точно так же и фактически теми же спо-

собами мы формируем произвольность, осознанность восприятия, запоминания и воспроизведения информации. Этой цели, как мы уже сказали, служит следующее:

- подбор материалов и заданий в соответствии с интересами и пристрастиями ребенка;
- использование эмоционально-смыслового комментария;
- придание комментарию, по возможности, формы сюжета;
- соблюдение строго определенной последовательности видов деятельности в ходе каждого занятия.

## Школьное детство

Несмотря на остающиеся характерные особенности психического развития и трудности социализации, с возрастом практически все аутичные дети имеют выраженную в разной степени положительную динамику развития. Повышаются их возможности коммуникации с близкими, совершенствуются навыки самообслуживания. Очень многое в это время зависит от того, начинается ли их обучение в школе, так как усложнение социальной среды становится необходимым стимулом их развития.

Понятно, что дети первой группы в школу чаще всего не попадают, однако, оставаясь дома, они постепенно становятся более управляемыми, более направленными на близких, лучше выполняют простые инструкции, чаще обнаруживают понимание ситуации, интерес к происходящему. Известны случаи, когда таких детей, даже при отсутствии коммуникативной речи, удавалось обучить чтению, и они научались выражать свои желания, отношение к происходящему, составляя слова из букв или выбирая карточки с надписями. Иногда роль таких средств коммуникации начинали выполнять карточки с рисунками или фотографии.

Создание средств коммуникации для таких детей требует систематических усилий. Сам процесс организации коммуникативного действия нуждается в постоянной помощи других людей — побуждении, ободрении, иногда поддержке руки ребенка. Лишь постепенно такая помощь может редуцироваться. Эта достаточно трудоемкая, но нужная работа позволяет ребенку установить контакт с другими людьми, что, безусловно, значимо как для ребенка, так и для его близких, так как дает возможность перестроить взаимоотношения в семье.

Несмотря на огромные трудности организации взаимодействия, целесообразность попыток обучения таких детей в школе в настоящее время доказана. Возможна успешная отработка бытовых и учебных навыков. Накоплен опыт педагогов по индивидуальному включению таких детей в занятия в небольшой детской группе. Основной задачей при этом становится организация стереотипа «учебного поведения», позволяющего ребенку впус-

ледствии легче удерживаться во время группового занятия и выполнять инструкции педагога.

При этом важно не только сформировать у такого ребенка знания и умения, но и включить его в ситуацию активного взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Удачно, если учебная группа, в которой он находится, неоднородна по составу и включает социально развитых детей, не имеющих проблем, связанных с аутизмом. В этом случае ребенок получает возможность следовать образцам нормального поведения. Опыт показывает, что даже глубоко аутичные дети часто осознают свой новый статус ученика и дорожат возможностью ходить в школу. Дети других групп, конечно, в большей степени готовы к обучению в школе. Многие из них выражают желание идти в школу, имеют успешный опыт обучения на индивидуальных занятиях, некоторые уже владеют начальными школьными навыками: умеют читать, реже — считать и писать. Однако даже в этом случае их адаптация к школьной жизни проходит непросто.

Общие для всех аутичных детей трудности обнаруживаются прежде всего в организации их учебной деятельности. Такие дети, хорошо организованные на индивидуальных занятиях, в школьном классе вначале производят впечатление совершенно разлаженных: с огромным трудом сидят за партой, могут вставать, ходить по классу во время урока. Они медлительны, отвечают не сразу и невпопад, выполняют задание не тогда, когда нужно. Их внимание неустойчиво, на уроке они могут быть заняты своими играми. Поведение таких детей плохо контролируется, часто они как бы не видят и не слышат учителя. Возможны неадекватные реакции — оживление и смех, или испуг и плач, или стереотипное двигательное и речевое возбуждение, стремление, не слушая других, постоянно говорить на какую-то особую тему. Характерны проявления негативизма, резкий отказ от выполнения заданий.

Для того чтобы справиться с этими трудностями организации детей, необходимо понимать природу проблем ребенка. Так, неадекватность поведения может быть обусловлена значительно большей, чем обычно, утомляемостью и пресыщаемостью такого ребенка, его выраженной психической незрелостью. Незрелость может проявиться как особая возбудимость. Даже если поведение ребенка адекватно дома или во время индивидуальных занятий, общество других детей и новизна школьной ситуации часто так

возбуждают его, что он легко становится неуправляемым, не следует инструкции, не удерживается на месте, выкрикивает, легко провоцируется шалостями других детей, может выглядеть дурашливым.

В то же время выясняется, что, несмотря на такое возбуждение, он частично усваивает материал урока, может воспроизвести впоследствии то, чем занимались в классе, и на что, казалось бы, он не обращал внимания. Например, ребенок в состоянии по собственной инициативе дома выполнять задания, на которые не реагировал на уроке.

Необходимо учитывать повышенную сенсорную ранимость детей, так же как их чувствительность к смене погоды. Особая брезгливость, пугливость могут препятствовать включению ребенка во взаимодействие, провоцировать неожиданный эмоциональный срыв, стать причиной возбуждения и реакций негативизма.

Понятно, что такие дети с трудом приспосабливаются к переменам — к новым условиям, людям, способу выполнения задания, неожиданному изменению уже освоенного порядка. Иногда ребенка с последствиями аутизма трудно отвлечь от неадекватного на уроке сосредоточения на объекте собственного стереотипного интереса — на игрушке, рисовании, перелистывании и перебирании книг, игре с водой, с конструктором и т. п. Возможна и противоположная ситуация, когда работа с классом дезорганизуется из-за претензий такого ребенка на полную узурпацию внимания учителя, его обостренного стремления быть самым успешным, самым умным, его ревностью к похвале учителем другого ученика.

Эти трудности особенно велики в первый период обучения до тех пор, пока общество других детей не стало для ребенка привычным, пока не сложился стереотип занятий. Именно в это время трудности часто обуславливают переход на индивидуальное обучение, которое, однако, не решает проблем ребенка, так как исключает столь необходимый ему опыт социализации. Вместе с тем при терпеливом и адекватном отношении учителя эти проблемы в течение первого года обучения постепенно сглаживаются. Овладев «учебным поведением», ребенок начинает пользоваться полученными ранее на индивидуальных занятиях учебными навыками.

Приверженность освоенным формам поведения является сильной стороной такого ребенка. При выработке общего стереоти-

па школьной жизни, усвоении правил поведения на уроке он в большинстве случаев пунктуально следует им.

Можно сказать, что впоследствии такой ребенок часто становится более «удобным» учеником, чем обычные дети. Подобная «правильность», однако, должна не только радовать, но и настаивать учителя, за ней может скрываться пассивность ребенка, мешающая ему в дальнейшем обучении. Кроме того, ребенок с последствиями аутизма, чрезвычайно ответственно относящийся к обучению, выполнению заданий, становится слишком ранимым, слишком чувствительным к оценке учителя.

Успехи в отработке адекватных форм учебного поведения часто сопровождаются трудностями в овладении учебным материалом.

Характерен целый комплекс таких проблем, среди которых на начальном этапе обучения наиболее остро могут проявляться моторные и речевые трудности. Учителя обычно беспокоит, что, усваивая программу, ребенок с трудом переносит освоенные навыки в другую ситуацию. Педагогастораживает и то, что ребенок часто воспроизводит материал стереотипно (в форме, данной учителем), что заставляет заподозрить механическое запоминание. Тревожит также характерное для таких детей затруднение в понимании подтекста.

Рассмотрим эти трудности подробнее, стараясь, по возможности, определить их причины.

Проблемы внимания уже рассматривались выше как одна из причин трудности организации адекватного учебного поведения детей с последствиями аутизма. Надо отметить, однако, что даже при сформированном адекватном учебном поведении остаются выраженная рассеянность, частые отвлечения ребенка.

Моторная неловкость и трудности пространственной организации проявляются при обучении письму. Дети могут с трудом ориентироваться на листе тетради, неправильно держать ручку, сжимать ее слишком вяло или слишком напряженно. Часто им трудно воспроизвести элемент буквы по образцу. На этом фоне возникает опасность негативизма к обучению письму, отказ ребенка брать в руки ручку и пытаться что-то делать. Поддержка руки ребенка, направление ее движения обычно помогают ему постепенно закрепить нужную позу и последовательность действий. Опыт показывает, что с большими или меньшими трудностями такие дети постепенно осваивают навык письма, более того, многие из них позже пишут каллиграфически.

Характерны также общая некоординированность, неловкость в движениях, усугубляемая рассеянностью и возбудимостью. Так, дети могут бежать не глядя, наткнуться на предметы, ронять вещи, что тоже требует постоянного дополнительного контроля взрослых.

Речевые нарушения проявляются как в понимании, так и в экспрессивной речи таких детей. Даже при большом запасе слов ребенок может испытывать трудности в организации развернутого высказывания, говорить односложно, использовать стереотипные клише. Без специальной работы эти трудности самостоятельно не преодолеваются, что ставит под угрозу возможность обучения детей в средних и старших классах, где обязательны развернутые ответы. В то же время известно, что при направленной коррекционной работе ребенок оказывается в состоянии излагать учебный материал. При хорошей фразовой речи и возможности развернутого монолога дети затрудняются в организации диалога: стремятся говорить сами и не слушают, не учитывают то, что им говорят. Без специальной работы это тоже может мешать обучению ребенка.

Трудности речевого развития выступают в контексте более общих проблем коммуникации. Часто самые умные дети с аутизмом не понимают, как строить ответ на уроке, как и зачем делиться информацией с другими. Они не осознают, что другие люди не понимают их автоматически, что им нужно объяснять свои мысли и намерения, делиться чувствами, обосновывать свою правоту.

Для много и активно говорящих аутичных детей типичны нарушения темпа речи, ее ритма, интонации; характерны и замедленная, «смазанная» речь, и слишком быстрая, «захлебывающаяся»; возможны запинки. Все это создает дополнительные трудности понимания ребенка и взрослыми, и другими детьми.

Что касается пассивной речи, то ребенку часто трудно следовать развернутой, многоступенчатой инструкции, трудно понять многоречивое пояснение задания. Подробности часто не помогают, а, наоборот, выбивают его из колеи. Это отмечается именно в ситуации, требующей произвольной организации внимания ребенка, когда он должен выслушать педагога и действовать по инструкции. В то же время, когда речь обращена не к нему, а, например, к другому ученику, он может непроизвольно воспринимать гораздо более сложные сообщения, и его дальнейшее поведение показывает, что он учитывает полученную информацию.

Таким образом, способность ребенка с аутизмом понимать обращенную речь различна в ситуации произвольного и произвольного внимания. Это еще одна причина того, что такому ребенку необходимо обучение в классе, объединяющем разных детей. Только тогда он не попадает в обедненную речевую среду и получает возможность присутствовать при разговоре с другими детьми, слышать развернутую инструкцию учителя, обращенную к другому ребенку, не имеющему проблем в произвольном восприятии речи.

В школе проявляются и особенности когнитивной деятельности детей с аутизмом. Распространено мнение о механическом усвоении такими детьми учебного материала. Оно возникает потому, что мы не учитываем особенности восприятия и переработки ими информации. Им очень трудно быть гибкими и взаимодействовать с меняющимися обстоятельствами, «смотреть на вещи» с разных сторон. В окружающем такие дети ценят определенность, стараются выделить постоянные условия, способы действия и не разрушать их. Учебный материал они тоже стремятся «схватить» целиком куском, как его организует учитель, в том контексте, в котором он его подает. Воспроизводят они его так, как усвоили, и с трудом переносят в другую ситуацию. Полученные знания и навыки жестко связаны для них с ситуацией обучения. Им трудно самостоятельно использовать усвоенные знания в другой ситуации, связывать их со своим жизненным опытом. Они как будто лежат в разных ячейках его сознания и не взаимодействуют друг с другом. Это касается не только учебного материала: восприятие мира у такого ребенка фрагментарное, состоит из отдельных картин, образов, ситуаций. Такая разрозненность и создает впечатление механистичности, хотя отдельные впечатления могут глубоко переживаться и интересно осмысливаться аутичными детьми.

В наибольшей степени трудности понимания происходящего распространяются на понимание отношений между людьми, чувств и мыслей другого человека. Не имея опыта сопереживания, разнообразного взаимодействия с людьми, такие дети часто, воспринимая последовательность событий, нуждаются в специальной помощи для выявления их эмоционального смысла.

Все эти трудности обучения обнаруживаются постепенно, когда аутичный ребенок действительно начинает учиться (не применять выученное им раньше в процессе индивидуальных заня-

тий, а осваивать новые школьные навыки). Часто это происходит неожиданно для учителя, который может не знать, что за негативизмом, несобранностью ребенка стоят другие, не менее серьезные, проблемы. Именно в это время часто возникает предположение о значительном умственном снижении, сомнения в возможности ребенка освоить школьную программу. Вместе с тем, и здесь терпение и адекватный подход учителя могут выправить ситуацию.

Сильной стороной такого ребенка является его старательность, направленность на учебу, отличная память, возможные избирательные интеллектуальные способности и интересы. Он способен усваивать большие объемы информации; освоенные учебные навыки, как правило, прочны, на них можно опереться в дальнейшем обучении. Специальная работа может помочь ребенку продвинуться даже в самых трудных для него направлениях, развить навыки коммуникации, способность неоднозначно воспринимать смысл происходящего.

Поступление ребенка с аутизмом в школу обнажает трудности его социально-эмоционального развития.

Как уже упоминалось, он нуждается в помощи для понимания эмоционального смысла происходящего. Кроме того, часто у пришедшего в школу ребенка, даже умеющего читать, считать и писать, отсутствуют самые простые социально-бытовые навыки. Даже владея ими в домашних условиях, в школе такой ребенок может сначала затрудняться пользоваться общим туалетом, завтракать вместе со всеми.

Он ведет себя со взрослыми и с детьми как маленький ребенок: может дичиться и стесняться взрослых или, наоборот, быть с ними слишком доверчивым, открытым; детей может тоже либо бояться, либо контактировать с ними только на самом простом уровне: бегать вместе, обнимать, толкать, заглядывать в глаза и смеяться. Хотя он не избегает других детей, хочет быть вместе с ними, в реальности он часто испытывает другие чувства. Дети нередко утомляют и раздражают его, и он не хочет делить с ними внимание и похвалу учителя.

Во многих случаях ребенок с самого начала дорожит своей ролью ученика, ориентирован на оценку учителя, хочет быть хорошим, дружить с детьми. Однако эти механизмы организации поведения в силу эмоциональной незрелости ребенка пока еще дают постоянные сбои. Практически никто из таких детей в на-

чале обучения не может адекватно воспринимать свои неудачи, относиться к ним конструктивно. Дети нацелены только на успех, поэтому могут отказываться от новых заданий, уходить от трудностей.

Социальная наивность и страхи такого ребенка во многом связаны с фрагментарностью представлений о себе и об окружающем. Его воспоминания могут быть яркие, чрезвычайно насыщенные, но отрывочны и часто непонятны другим людям. Он может не иметь опыта в самых простых областях жизни: ему трудно описать свой двор и даже свой дом, дорогу до школы: определить, что он любит есть на завтрак, но зато в состоянии показать осведомленность в гораздо более сложных областях (например, много знать о животных или о марках автомашин).

Его опыт часто плохо упорядочен во времени; ему трудно отделить друг от друга события прошлого, настоящего, планы на будущее. Такому ребенку сложно выделить какие-то развернутые сюжеты из своей жизни, рассказать об интересных событиях. Внутренний эмоциональный опыт не разработан, отдельные впечатления не упорядочены. Это — одна из причин, почему взрослому нелегко установить прочный эмоциональный контакт с аутичным ребенком: не только вызвать его живой отклик, но и постоянно удерживать его, вести за собой, владеть ситуацией, иметь возможность утешить, направить, удерживать от импульсивного действия, спланировать общее будущее. Если несформированность социально-бытовых навыков, трудности контакта со взрослыми и детьми проявляются сразу, то стоящая за ними неупорядоченность индивидуального эмоционального опыта ребенка обычно не столь очевидна. Между тем, именно она с возрастом становится серьезным тормозом развития даже вполне преуспевающих в учебе детей.

Без специальной помощи в развитии внутренней картины мира, временной перспективы, самосознания приобретенные знания и умения не усваиваются ребенком, не используются им самостоятельно в реальной жизни. Без развития способности взаимодействовать со взрослыми и сверстниками дети с аутизмом не могут освоить адекватную социальную роль. Задача учителя в данном случае не сводится к организации учебного поведения и обучению сложным умениям и навыкам, а заключается в связывании последних в осмысленное целое и формировании умения использовать их в разных ситуациях.

Как уже отмечалось, трудности проявляются по-разному у детей разных групп.

*Дети второй группы* в состоянии постепенно освоить хорошо организованный стереотип жизни класса. Сначала они не смогут общаться со сверстниками, следовать фронтальной инструкции, но будут выполнять адресованную им индивидуально инструкцию учителя. Основной опасностью для них может стать неожиданное изменение привычного порядка: замена урока, учителя, места занятий. Препятствием становится страх неудачи, трудности. Таким детям сложно воспринять и удержать слишком развернутую инструкцию учителя. При неподготовленном переходе к новому материалу ребенок может дать стойкий отказ от обучения. Серьезной проблемой в данном случае становятся собственно речевые трудности ребенка: невозможность пересказа, развернутого ответа.

*Дети третьей группы* часто имеют стойкую учебную мотивацию, интеллектуальные интересы. Они ориентированы на учителя, на взаимодействие с ним. Трудности вызывает совместная работа с другими детьми, так как такой ребенок требует исключительного внимания учителя, стремится постоянно говорить с ним на темы своих увлечений, не терпит возражений, отвлечений внимания учителя. Кроме того, он болезненно реагирует на собственные неудачи и успехи товарищей по классу. Всегда и во всем он должен быть первым, отвечать на все вопросы, получать все похвалы. Понятно, что это может полностью дезорганизовать работу класса. Приучение к взаимодействию возможно, но идет достаточно медленно.

*Дети четвертой группы* проявляют чрезвычайную ранимость и тормозимость в контактах с учителем и сверстниками. Учителю мешает их крайняя утомляемость и пресыщаемость. Организованные на индивидуальном занятии, в обществе других детей они легко перевозбуждаются, становятся двигательно расторможенными, откликаются на шутки, шалости сверстников и, возбужденно воспроизводя их, выглядят дурашливыми. Овладеть их вниманием и успокоить в это время очень трудно. Так же, как дети второй группы, они с трудом воспринимают развернутую инструкцию, им требуется индивидуальная поддержка учителя, любая трудность может дезорганизовать их поведение. Поэтому часто состояние таких детей квалифицируется педагогами как тяжелая задержка развития.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РЕБЕНКУ С АУТИЗМОМ В ШКОЛЕ

Период школьного обучения особенно важен для аутичных детей и их близких. Поступлению в школу часто предшествуют годы усилий семьи и специалистов по возвращению ребенка в русло нормальной жизни. Конечно, в начале коррекционной работы и позже детям с аутизмом необходимы индивидуальные занятия, затем тренинг в малых группах детей со сходными проблемами. Однако при появлении хотя бы малейшей возможности они нуждаются в следовании образцам нормального поведения и общения с детьми, чьи эмоциональные реакции и навыки коммуникации стимулируют налаживание контактов.

Опыт показывает, что аутичному ребенку необходима постоянная стимуляция для перехода к более сложным отношениям с миром и с людьми. Ее нельзя организовать искусственно, можно лишь добиваться адаптации ребенка в нормальной среде, которая естественным образом заставляет детей «собираться» и решать новые жизненные задачи. Таким образом, выход в достаточно сложные социальные условия школы, в среду обычных детей — это большая победа такого ребенка и открытие для него новых возможностей развития. Школа дает ему не только знания и навыки, но прежде всего шанс научиться жить вместе с другими людьми. Поэтому для таких детей крайне важно удержаться *в школе, а не остаться в привычных домашних условиях*, перейдя на индивидуальное обучение. Сделать это, не имея «своего» человека в школе — ходатая, заступника, профессионально понимающего проблему и объясняющего ее другим специалистам, — практически невозможно.

Аутизм не связан напрямую с интеллектуальными возможностями ребенка и может осложнять жизнь как детей с задержкой развития, так и самых блестящих и одаренных учеников. Опыт показывает, что все дети, даже самые умные, для того, чтобы не просто удержаться в школе, а получить знания и навыки, которые потом смогут использовать во взрослой жизни, нуждаются не только в заступничестве и терпении, но и в направленной психологической помощи. Она реализуется в продуманной организации их школьной жизни; в поддержке учителя; в индивидуальной работе, стимулирующей социальное, эмоциональное и личностное развитие детей; в поддержке их семей и координации

взаимодействия родителей со специалистами; в помощи сверстникам в понимании и принятии их особого одноклассника. Если такую помощь удастся наладить, то начинают активно развиваться не только те дети, чьи блестящие интеллектуальные способности сразу бросаются в глаза, но и внешне менее яркие дети, за тормозимостью и застенчивостью которых скрываются интересные индивидуальности. Задним числом выясняется, что они с самого начала чувствовали и понимали гораздо больше, чем могли выразить.

Рассмотрим как можно более подробно и конкретно, что мы можем сделать для ребенка с аутизмом в школе, включая самые простые и очевидные с позиций здравого смысла вещи. Для этого постараемся охарактеризовать как слабые, так и сильные стороны детей. Надо учесть, что хотя трудности типичны, они могут быть выражены в разной степени, ни у одного ребенка, безусловно, не встречается весь комплекс представленных проблем.

#### Основные условия обучения в школе

Ребенку с аутизмом в школе в основном требуется все то же, что нужно обычным детям.

Ему будет легче адаптироваться, особенно в начале обучения, когда он еще не чувствует защиты своего учителя и общности с одноклассниками, в общей благожелательной и спокойной атмосфере школы. Большинство «срывов» в поведении возникает на фоне общей напряженности, конфликтов взрослых с другими учениками.

Для него важны доброжелательность и симпатия, которые позволяют довериться и привязаться к своему учителю. Когда такой ребенок поступает в школу, то, как правило, уже хочет быть школьником, стремится к детям и готов полюбить своего учителя. Он очень нуждается в эмоциональном контакте, мнение об отсутствии у него потребности в общении не подтверждает ни один реально работающий с таким ребенком практический психолог. Известно, что сложившиеся отношения с учителем являются для таких детей мощным стимулом не только в обучении, но и в эмоциональном и социальном развитии.

Так же, как и другим детям, ему нужна четкая и подробно разработанная организация жизни в школе, на уроке, на перемене, позволяющая осознать порядок происходящего и использо-

вать сложившиеся ритуалы для организации своего поведения. В отличие от других детей, внезапное нарушение порядка для ребенка с аутизмом всегда вызывает дискомфорт, даже если это интересная экскурсия или отмена сложной контрольной работы. Бережное отношение к уже сложившимся формам взаимодействия не означает, что мы хотим их жестко фиксировать. Доказано, что аутичному ребенку можно помочь стать более гибким, не разрушая, а постепенно усложняя и развивая усвоенный им порядок взаимодействия, вводя в него все больше возможных вариаций.

Необходима специальная работа по своевременной организации дополнительной индивидуальной помощи педагога и психолога, по составлению подходящего ребенку режима освоения учебных навыков. Трудности могут и не появиться, так как часть детей уже при поступлении в школу владеет навыками чтения, письма, счета. Если они и проявляются, то индивидуально варьируются и часто связаны как раз с прошлыми неудачными попытками обучения, излишним нажимом, нетерпеливостью родителей или учителей. Первой предпосылкой их преодоления является опыт достижения успеха, который мы должны дать ребенку.

Следует быть готовым к тому, что большинству детей с аутизмом потребуется помощь психолога в развитии представлений о себе и об окружающем, в понимании других людей; в овладении навыками коммуникации, преодолении бытовой неприспособленности и социальной наивности. В обучении таких детей часто как будто меняется иерархия сложностей: они могут схватывать на лету достаточно трудную информацию (весь класс, например, может списывать у ребенка упражнения по иностранному языку), но нуждаются в дополнительной помощи для того, чтобы уразуметь обыденные вещи, то, что обычные дети усваивают сами в достаточно раннем возрасте. Характерно, что в этом случае поддержка консультанта «со стороны» может быть для таких детей менее эффективной, чем помощь школьного психолога. Дети могут затрудняться в переносе знаний и навыков из ситуации специальных занятий в естественную среду. Поэтому помощь в овладении социальными навыками, оказываемая «по ходу дела», в процессе обычной школьной жизни, именно тогда, когда это актуально для ребенка, наиболее ему полезна.

Полноценная психологическая помощь ребенку эффективна в обстановке доверия специалистов и близких ребенка и их тесного взаимодействия. Достичь контакта с семьей аутичного ре-

бенка не всегда просто. Его родители, уже прошедшие определенный путь взаимоотношений со специалистами, часто справедливо подозревают, что работа психолога связана прежде всего с постановкой диагноза «аутизм», и это грозит переводом ребенка на индивидуальное обучение или полным отказом школы работать с ним.

Рассмотрим прежде всего возможные трудности ребенка с аутизмом, характерные для разных периодов его школьной жизни. Нам важно передать опыт, который позволит справиться с ними или даже предотвратить их. Для более полного охвата разных сторон жизни школы попробуем рассмотреть процессы организации обучения, освоения учебного материала, социально-бытовой адаптации и эмоционального развития детей, хотя, конечно, при этом нам во многих случаях придется повторяться, обращаясь к разным аспектам одной проблемы.

## ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ

Как уже говорилось, к школьному возрасту многие дети с аутизмом хотят быть учениками и идти в школу. Как правило, они даже имеют некоторые школьные навыки: знают буквы и цифры, порядковый счет, умеют читать, реже — писать, владеют некоторыми счетными операциями. Многие имеют хороший словарный запас и обширные знания в области своих увлечений, поэтому при предварительном знакомстве часто производят вполне благополучное впечатление. Практически все они имеют опыт индивидуального обучения и уже неплохо организуются на индивидуальных занятиях. Тем не менее, их обучение в школе, в группе детей сначала может не складываться. Почти все описанные ниже трудности значительно сглаживаются уже в течение первого полугодия их пребывания в школе. Однако справиться с ними можно, только дав ребенку реальный опыт совместного с другими детьми обучения.

Постараемся перечислить первые школьные трудности. Такой ребенок, например, может вести себя, «как маленький»: с трудом сидеть за партой, вставать, ходить по классу во время урока, заниматься своими делами. В этой ситуации учитель обычно опирается на свой опыт работы с инфантильными, «незрелыми» детьми. Дети с аутизмом вообще характеризуются значительной психической незрелостью, утомляемостью, пресыщаемостью, особой

возбудимостью, зависимостью даже от легкого физического недомогания или сезонных колебаний погоды и требуют к себе бережного отношения, хотя с возрастом становятся все более выносливыми.

Другие трудности носят более специфический характер. Ребенок с аутизмом может на первых порах не выполнять инструкции: не реагировать на устное обращение, не выполнять задания даже в том случае, если учитель показывает способ действия. Он как бы «не видит» и «не слышит» учителя. Однако это не совсем так: аутичный ребенок воспринимает происходящее, но не всегда может сразу сконцентрироваться и отреагировать. Он хотя и с запозданием, но все-таки правильно выполняет требование и отвечает на заданный вопрос. Иногда, учитывая, насколько такому ребенку трудно «собраться» и ответить на прямое обращение, учитель может специально, чтобы стимулировать его, обратиться к другому ребенку и таким образом все-таки втянуть ребенка с аутизмом во взаимодействие.

Сначала аутичный ребенок может выполнять задания медленно и неловко, как будто нехотя, сидеть развалившись и рассеянно глядя в сторону. На наш взгляд, это не самое важное, главное, что он постепенно начинает все более стабильно работать на уроке. Не стоит стремиться как можно скорее «привести в порядок» такого ребенка. Наша торопливость в данном случае может иметь обратный результат: в напряженной ситуации он может пугаться, замолкать, уходить в себя и совсем переставать соображать или, наоборот, активно протестовать, шуметь и отказываться от работы. В ответ на завышенные требования ребенок с аутизмом также может перейти к привычной стереотипной активности.

В начале обучения все перечисленные трудности многократно усугубляются новизной школьной ситуации, все необычное, как известно, является для этих детей очень сильным стрессовым фактором.

Самые острые переживания связаны с необходимостью общения с другими детьми. Поэтому, даже если его поведение вполне адекватно дома и на индивидуальных занятиях, в классе он может легко возбуждаться, приходить в восторг от шалостей одноклассников, хохотать, когда все уже успокоилось, и пытаться повторять чужие «шутки». Хотя все это, безусловно, осложняет жизнь класса, важно помнить, что аутичный ребенок только начинает подражать детям, это его первые попытки быть «таким, как

все», которые в дальнейшем обеспечат следование правильным образцам поведения.

Как уже отмечалось, успокоить ребенка может только выработка привычки быть с другими. Понятно, что при этом надо сохранить и нормальные условия для обучения обычных детей. Здесь может помочь школьный психолог, организовав процесс постепенного подключения ребенка к общим занятиям: сначала на тех уроках, к которым он уже подготовлен индивидуальными занятиями, где может проявить себя успешно. В идеале, конечно, введение такого ребенка в класс может пройти более гладко с помощью ассистента учителя, помогающего ребенку организовать себя на уроке. Присутствие на уроке родителей в качестве ассистентов учителя надо использовать очень осторожно, потому что часто они слишком стараются «навести порядок», и их напряжение передается ребенку. Иногда роль ассистента начинает с удовольствием играть ближайший сосед (чаще соседка) ребенка по классу, и эту ситуацию, как нам кажется, можно успешно использовать.

Привыкание — не единственная причина того, что поведение таких детей становится все более нормальным. Самым важным является то, что они постепенно усваивают порядок, стереотип урока, который начинает охранять их от поведенческих срывов. Известно, как такие дети дорожат освоенным порядком. Поэтому для них так важны и четкая функциональная организация пространства класса, и определеннный ритуал общения учителя с учениками, и воспроизводимый порядок урока. Такая уютная, предсказуемая организация жизни будет удобна и другим детям. В сущности, не требуется ничего специфического, кроме очень четкой организации жизни класса и обучения, когда даже введение нового материала подготовлено и ожидаемо.

Продуманный порядок, по возможности исключающий невольные провокации, уберет даже незрелого ребенка от импульсивных действий. Если мы знаем, что ребенок может слишком сосредоточиваться на перелистывании страниц или складывании конструктора, то не оставим книги и игрушки в доступном месте; если знаем, что ребенка могут привлечь игры с водой, то не посадим его рядом с раковиной. Такая организация «на уровне здравого смысла» часто не делается взрослыми, а в срывах мы виним ребенка, который не может удержаться от импульсивного действия просто в силу уровня своего аффективного развития.

Как уже упоминалось, в начале обучения учителю может показаться, что ребенок, время от времени «выпадающий» из ситуации, плохо воспринимает происходящее. Однако, как ни странно, часто выясняется, что, несмотря на рассеянность или возбуждение, он усваивает данный на уроке материал. Впоследствии он может воспроизвести дома все, чем занимались в классе, даже то, на что, казалось бы, совсем не обращал внимания. Ребенок может с удовольствием сам выполнять дома задания, на которые не реагировал на уроке, и работает при этом потрясающе «усидчиво». Не один раз мы узнавали, что дома дети не только регулярно и достаточно точно проигрывают ход урока, но и заводят тетради на всех учеников класса, делают «за всех» домашнюю работу.

Так с самого начала школа может стать основным смыслом жизни ребенка с аутизмом, но это, как ни парадоксально, проявляется только дома. В школе из-за неорганизованности ребенка, его неумения владеть собой учитель часто не может оценить степени его заинтересованности. Если педагог будет знать, что происходит с ребенком дома, то поймет, что его терпение и усилия не напрасны. Установление тесной взаимосвязи учителя и близких ребенка — одна из самых важных задач психолога.

Организуя удобный порядок, мы должны помнить и о повышенной чувствительности, ранимости, брезгливости такого ребенка. Дети могут отказываться работать с красками и клеем на уроке труда, есть вместе со всеми в столовой, бояться ходить в туалет. Если мы это учтем и «подстрахуем» ребенка, дозируя неприятные для него впечатления, находя адекватную замену неприемлемому, то избежим возможных срывов, проявлений страха, возникновения и фиксации негативизма. О том, что именно может быть неприятно ребенку, что может его травмировать, мы должны узнать заранее у родителей. В то же время, опыт показывает, что все-таки не стоит воспринимать возможные сложности как неизбежные. Часто ребенок готов сделать в школе, вместе со всеми детьми то, на что никогда не решился бы дома. Так, например, в детском учреждении обычно преодолевается избирательность аутичного ребенка в еде.

Часто страхи и негативизм ребенка связаны с предыдущими неудачами и слишком большим нажимом взрослых в обучении. Он может, например, категорически отказываться брать в руки ручку или «ментально тупеть», переставать слышать и видеть

учителя при словах: «Давай посчитаем». В этом случае напряжение ребенка постепенно уходит, если мы сами остаемся спокойными и предлагаем ему адекватную помощь, позволяющую ощутить себя успешным. Например, сначала можно при письме поддерживать его руку, а затем постепенно уменьшать помощь. Иногда важно первоначально создать у ребенка впечатление, что он справился с заданием, а затем, уже на фоне этого «успеха», начинать действительную отработку навыка: «Сделаем теперь еще лучше».

При организации урока важно также помнить, что тормозимость, неуверенность ребенка крайне затрудняют самостоятельный выбор или принятие решения. Необходимость ответить на простые вопросы: «что ты хочешь? что будешь делать? то или другое?» — заставляет аутичных детей испытывать дискомфорт. Часто они реагируют наугад, чтобы просто выйти из неприятной напряженной ситуации. Это одна из важных причин сохранения постоянства и предсказуемости в организации нашего взаимодействия с таким ребенком. Для развития у ребенка способности выбора и принятия решения необходима специальная психологическая работа, которая сначала идет по пути развития ритуала взаимодействия, а затем в нее включаются все более разнообразные, но предсказуемые и прожитые ребенком альтернативы.

Трудности самостоятельного выбора могут сохраняться у таких детей надолго, поэтому даже в старшем возрасте возможно использование тестов на уроке должна специально оговариваться с психологом. Без индивидуальной психологической подготовки представленные варианты возможных ответов не облегчают такому ребенку поиск решения, не становятся для него подсказкой, как это бывает с обычными детьми. Наоборот, эта ситуация часто дезориентирует его.

В связи с огромной неуверенностью ребенка в себе рискованно, по крайней мере в начале обучения, пытаться стимулировать его, предлагая новое, «очень трудное» задание. То, что у обычного ребенка вызывает азарт и стремление испытать себя, часто провоцирует панический отказ аутичного ребенка. Для того чтобы он научился рисковать, принимать трудности, конструктивно воспринимать неудачи, необходима специальная психологическая работа, в которой ребенок прежде всего должен накопить значительный опыт успешности.

В процессе этой работы неизбежно наступает момент, когда и он начинает стремиться к преодолению, но делает это сначала

крайне негибко, как маленький ребенок, демонстрируя и неадекватно высокий уровень притязаний, и катастрофические реакции на неудачи. Дети с аутизмом с трудом переносят свои «провалы» и, чтобы не множить дезорганизующий их отрицательный опыт, нужно сглаживать эти неприятные впечатления. В данном случае правильнее не утешать и не успокаивать ребенка, поскольку это может только концентрировать его на переживании неудачи, а положительно характеризовать сам процесс обучения, находя в действиях ребенка все новые признаки продвижения вперед. Именно это может стимулировать его прилагать усилия, выстраивать перспективу в повышении сложности заданий, конструктивно воспринимать возникшую трудность — не как полное поражение, а как рабочий момент в успешном продвижении к результату.

Стереотип урока может помочь справиться с появляющейся у таких детей в определенный момент их развития эгоцентричностью, в норме характерной для более раннего возраста. Они могут стремиться удерживать на себе внимание учителя, желать постоянно отвечать, выходить к доске и горько обижаться, если их желания игнорируют. Проявляется обостренное желание быть выделенным в качестве самого успешного, самого умного; возможны ревность, гнев, даже агрессия и самоагрессия, если хвалят другого ученика. В этом случае установленный порядок взаимодействия, привычная очередность в ответах, которую признает и ценит ребенок, тоже помогут всем выйти из затруднения.

Похвала поначалу — не очень надежный регулятор поведения такого ребенка на уроке. Обычно поступившие в школу дети с аутизмом уже правильно реагируют на положительную оценку взрослого, которая адекватно «работает» на индивидуальном занятии. Однако на уроке в классе похвала сначала может дезорганизовать такого ребенка. Конечно, он должен ощущать себя успешным, но хорошая оценка не должна даваться учителем слишком эмоционально, это может взволновать ребенка. Скорее, она тоже должна быть спокойно ожидаемой: конечно, всем известно, что он хороший ученик.

В начале обучения такого ребенка в классе неэффективным может быть и прием организации соревнования между детьми («Кто быстрее всех, лучше всех выполнит задание?»). Точнее, само по себе соревнование возможно, но награды при этом должны получить все: один — за быстроту, другой — за красоту, третий — за аккуратность и т. д. Это позволит ребенку избежать поведен-

ческого срыва, возможного не только тогда, когда он сам обижен, но и когда ему показалось, что обижен кто-то другой. Так, например, он может испугаться, если сделано резкое замечание другому ребенку. Вообще, приличное самочувствие такого ребенка в классе — признак хорошей «нравственной экологии» и душевной чуткости учителя.

И, наконец, четкий ритуал урока, отработанные способы организации выполнения задания способствуют преодолению характерных трудностей концентрации внимания и произвольной организации, которые проявляются как рассеянность, медлительность, трудность включения в работу, перехода от одного ее этапа к другому. В то же время внутри этого стереотипа самому учителю важно сохранить гибкость. Часто, особенно в начале обучения, приходится учитывать необходимость дополнительного побуждения такого ребенка, который может не реагировать на общую инструкцию. Однако такую помощь необходимо дозировать и постепенно сокращать, чтобы не сформировать у ребенка полную зависимость от нее. Так, если аутичный ребенок не воспринимает фронтальную инструкцию, учитель может специально обратиться к нему: «И ты тоже». Позже достаточным дополнительным побуждением может стать взгляд, улыбка учителя или прикосновение к плечу ребенка. Приходится учитывать также, что часто ребенок с аутизмом реагирует и отвечает правильно, но невпопад: с запозданием или тогда, когда спрашивают не его, а другого ученика. При этом необходимо все-таки найти способ «подкрепить» эту учебную активность ребенка, попытаться найти ей законное место и, по возможности, ввести в ход урока.

И, наконец, для такого ребенка должна быть больше, чем обычно, продумана организация перемены. Известно, что организация свободного спонтанного общения со сверстниками для него более трудна, чем структурированная ситуация обучения. Поэтому именно на перемене сначала возможно присутствие кого-то из его близких. Контакт с ними даст ему возможность отдохнуть и расслабиться, проговорить впечатления урока. Позже, когда школьная ситуация станет для родителей и ребенка более привычной, они смогут помочь ребенку в организации первых неформальных контактов со сверстниками. Сначала они могут просто комментировать происходящее вокруг, чтобы помочь понять, как играют его одноклассники, в чем смысл их возни и шуток; позже организовать аналогичную игру рядом, а впоследствии — общую

игру. Дома они могут вместе упорядочить эти новые и важные для ребенка впечатления, вспоминать вместе «твоих школьных друзей». Без такой работы аутичные дети иногда долго не могут даже выделить и запомнить лица и имена своих одноклассников.

Без помощи взрослых они не смогут войти в ролевую игру или игру с правилами, но довольно скоро начинают вовлекаться в общую возню и беготню детей. Это доставляет им огромную радость, но контроль взрослых необходим, потому что такие дети легко теряют «чувство края», перевозбуждаются и растормаживаются. Лучший способ «унять» их — это предложить успокаивающее занятие: полистать книгу, собрать конструктор и мозаику или заняться еще чем-то приятным и привычным, например, пожевать яблоко. Конечно, набор таких средств успокоения и отвлечения должен быть всегда наготове.

Создание стереотипа школьной жизни должно включать в себя и разработку привычных способов перехода от одного вида занятий к другому. Это поможет аутичному ребенку включиться в занятия, перейти от урока к перемене и от перемены к уроку, завтраку, сбору домой. В ритуал должны продуманно включаться моменты коммуникации с учителями, родителями и детьми. Разработка такого целостного ритуала — это тоже, безусловно, важная часть психологической работы.

Одной из необходимых составляющих такого целостного ритуала школьной жизни, как известно, являются праздники. Существует мнение, что дети с аутизмом не любят праздников, в которых не видят смысла, и их лучше уберечь от скопления людей, шума и суеты. Многолетний опыт позволил нам убедиться в обратном: праздник может доставить им, как и всем другим детям, радость и стать важным смысловым механизмом организации их поведения. Это возможно, если привлечение их к общим праздникам будет происходить постепенно, дозированно и осмысленно.

Ребенка надо направленно готовить к каждому празднику, объясняя, почему и для чего все соберутся, что будет происходить и в какой последовательности, чем закончится, будут ли подарки или выступления других детей, кто придет в гости и т. д. На самом празднике у ребенка должен быть индивидуальный сопровождающий, помогающий сориентироваться и понять, что происходит, куда все идут, кого слушают, куда смотрят, чему смеются. Ему на ходу надо подсказывать, что происходит и что надо де-

вать и, в случае необходимости, даже помочь выполнить нужные действия. Ребенок обычно сам дозирует впечатления, и, если в первый раз он просто заглянет и посмотрит, как все веселятся, этого будет вполне достаточно. Остальное можно проговорить с ребенком индивидуально, и у него создается полное впечатление участия в празднике. Этот опыт в следующий раз позволит ему остаться подольше, больше воспринять и быть спокойнее и активнее.

Сезонные праздники, дни рождений одноклассников и памятные даты задают разнообразные эмоциональные смыслы коммуникации, позволяют опробовать разные формы контакта, расставляют яркие смысловые точки в круговороте событий, накапливают общий с ребенком эмоциональный опыт, темы для воспоминаний, обсуждений, выстраивания жизненных планов. Понятно, что все это дает необходимый материал для индивидуальных психологических занятий с ребенком, направленных на организацию его эмоционального опыта и развития его представлений о будущем.

Приверженность освоенным формам поведения является и сильной, и слабой стороной такого ребенка. При выработке общего стереотипа школьной жизни, усвоении правил поведения на уроке он в большинстве случаев стремится пунктуально следовать им, так что учитель в дальнейшем может надежно опереться на уже сформированный порядок.

Однако подобная «правильность» ребенка должна не только радовать, но и настораживать, так как за ней может скрываться его пассивность в освоении окружающего, мешающая ему в дальнейшем обучении и в общем социальном развитии. Кроме того, ребенок, очень ответственно относящийся к порядку и правилам, становится слишком ранимым и зависимым от их соблюдения. Поэтому, как уже упоминалось выше, вслед за освоением стереотипа правильного учебного поведения актуальной становится задача постоянного развития и обогащения этого стереотипа. Результатом такой работы может быть большая гибкость поведения аутичного ребенка.

## Помощь в обучении

Необходимость помощи аутичному ребенку в овладении учебным материалом становится очевидной тогда, когда его поведение упорядочивается. Проявляющиеся трудности невозможно

связать с недостаточностью какой-то одной психической функции, так как существует целый комплекс проблем.

Наиболее явно сначала могут проявиться моторные и речевые трудности. Учителя обычно беспокоит, что, даже усваивая программу, ребенок с трудом переносит освоенные навыки в другую ситуацию. Тревожит тенденция воспроизводить выученное стереотипно, в данной учителем форме — это заставляет опасаться, что ребенок запоминает учебный материал механически, без осмысления. Настораживает также выявляющаяся позднее фрагментарность в восприятии окружающего, затруднение в понимании подтекста, возможная буквальность или прямолинейность.

Все эти трудности обнаруживаются постепенно, когда ребенок привыкает к новой обстановке и действительно начинает учиться на уроке (не применять выученное им раньше в процессе индивидуальных занятий, а осваивать новые школьные навыки). Часто это происходит неожиданно для учителя, который может не знать, что за негативизмом, несобранностью ребенка могут стоять другие, не менее серьезные, проблемы. Именно в это время обычно возникает предположение об умственном снижении ребенка и сомнение в его возможности освоить школьную программу. Вместе с тем, и здесь терпение и адекватный подход психолога и учителя приносят свои плоды.

Сильной стороной такого ребенка постепенно становится его приверженность к выработанному порядку, старательность, направленность на учебу, большая ответственность, отличная память, возможные избирательные интеллектуальные интересы. Для аутичных детей типична абсолютная грамотность, характерны способности к языкам, иногда к точным наукам, возможна математическая и музыкальная одаренность. Они способны усваивать большие объемы информации; освоенные ими навыки, как правило, прочны, и поэтому становятся опорой в дальнейшем обучении. Обычно они стремятся отвечать свернуто, но используют краткие и емкие формулировки, содержание которых может быть глубоким и тонким. Коррекционная работа с такими детьми направлена на формирование навыков коммуникации, способности неоднозначно воспринимать смысл происходящего.

*Организация внимания.* Трудности сосредоточения уже рассматривались нами выше как причины трудностей при организации адекватного учебного поведения аутичных детей. Надо отметить, однако, что даже при сформированном учебном поведении у ре-

бенка может оставаться склонность к пресыщению, рассеянность и отвлекаемость. Поддержку в этом случае может оказать продуманная организация наглядного материала, способствующая удержанию и переключению внимания ребенка; необходим также дополнительный контроль учителя и дозирование им нагрузки ребенка.

*Моторная неловкость* проявляется, во-первых, как недостаточность тонкой моторики при обучении письму. Дети могут с трудом ориентироваться на листе тетради, неправильно держать ручку, сжимать ее слишком вяло или слишком напряженно. Часто им трудно воспроизвести элемент буквы по образцу, собрать вместе уже отработанные элементы. На этом фоне возникает опасность появления негативизма по отношению к обучению письму, отказ ребенка брать в руки ручку. Поддержка руки ребенка обычно способствует постепенному закреплению нужного стереотипа движения и отработке последовательности действий, однако при этом может сформироваться зависимость от помощи взрослого. В то же время известно, что все аутичные дети, с которыми проводится специальная работа, в итоге осваивают навык письма.

Таким образом, при организации обучения целесообразно планирование большего, чем обычно, срока для овладения навыком письма. Кроме того, нужно так дозировать помощь аутичному ребенку, чтобы не подавить его собственную активность.

Во-вторых, моторная неловкость может проявиться как общая некоординированность, несогласованность в движениях, усугубляемая рассеянностью и возбудимостью. Дети могут бежать не глядя, наткнуться на предметы, ронять вещи, что тоже требует постоянного дополнительного контроля взрослых. Нам кажется, что при разработке индивидуальной программы обучения таких детей особое внимание должно быть уделено занятиям ритмикой, физкультурой, включению элементов подобных занятий в другие уроки. Это не только возможность развития координации движений, двигательных навыков, но и тренировка способности сосредоточить внимание на учителе, действовать по подражанию, по инструкции. Привычное музыкальное, ритмическое речевое сопровождение помогает организовывать и удерживать внимание ребенка во время таких занятий.

*Речевые проблемы.* В экспрессивной речи эти проблемы могут проявляться в трудностях организации развернутого высказывания даже при наличии большого запаса слов. Ребенок говорит

односложно, использует в речи в основном свернутые стереотипные клише. Без специальной работы эти трудности не преодолеваются, поэтому аутичный ребенок может оказаться беспомощным в средней и старшей школе, где развернутые ответы обязательны. В то же время, известно, что при направленной коррекционной работе возможности ребенка говорить развернуто значительно возрастают. На первых порах ему может помочь усвоение готовых клише, которые он обычно охотно принимает: о чем и в каком порядке надо рассказать, чтобы описать время года, животное, человека, свою комнату, двор, дорогу до школы и т. п.

Известно, однако, что даже при хорошей фразовой речи и владении развернутым монологом дети могут испытывать трудности в организации диалога: стремятся говорить сами и не слушают, не учитывают того, что говорят им. Без специальной работы эта проблема все больше мешает обучению ребенка и развитию его взаимодействия с людьми. Здесь также необходима индивидуальная помощь. Навыком ведения диалога ребенок овладевает, например, придумывая вместе с психологом сказку, детективную историю. При этом выбирается интересная для ребенка тема, взрослый и ребенок фантазируют по очереди. В этом случае ребенку приходится «делать свой ход», обязательно учитывая сказанное партнером.

Трудности речевого развития выступают в контексте более общих проблем коммуникации. Часто самые умные дети с аутизмом не знают, как строить ответ на уроке, потому что не понимают, как и зачем делиться информацией с другими. Они не осознают, что другие люди не понимают их автоматически, что им нужно объяснять свои мысли и намерения, делиться чувствами, обосновывать свою правоту. Преодоление этих трудностей тоже является одной из задач психологической работы. Мы можем помочь ребенку подготовиться к ответу на уроке, обсуждая с ним следующее: «Как нам рассказать об этом так, чтобы стало понятно всем, даже тем, кто ничего об этом не знает?» или «Как ты думаешь, с чего начнем?»

Много и активно говорящие аутичные дети, уже вступающие в диалогическое общение, нередко демонстрируют нарушения темпа, ритма, интонации; для них характерны как замедленная, «смазанная» речь, так и слишком быстрая, «захлебывающаяся». Все это создает дополнительные трудности в общении аутичного ребенка с другими людьми. Реально помочь здесь может, од-

нако, только растущая направленность ребенка на коммуникацию и непосредственная практика общения. В этих условиях он постепенно освобождается от напряжения, преодолевает стеснительность, усваивает адекватную выразительность речи других людей. И, конечно, полезны дополнительные занятия пением, чтение стихов, чтение по ролям отрывков из пьес и т. п.

Часто встает вопрос о том, насколько полно ребенок с аутизмом понимает речь. Мы сталкиваемся, например, с тем, что аутичному ребенку трудно выполнить развернутую, многоступенчатую инструкцию, понять пространное пояснение задания. Подробности и уточнения часто не помогают, а, наоборот, дезорганизуют такого ребенка. Это отмечается в ситуации обращения к ребенку, предполагающей произвольную организацию его внимания и выполнение инструкции.

В то же время, когда речь обращена не прямо к ребенку, а, например, к другому ученику, т. е. в ситуации непроизвольного сосредоточения, он может воспринимать гораздо более сложные сообщения, и дальнейшее поведение ребенка показывает, что он получает полученную информацию.

Следует помнить, что его способность понимать обращенную речь различна в ситуации непроизвольного и произвольного внимания. Поэтому необходимы, с одной стороны, ясные и краткие объяснения нового материала, четкие и простые инструкции, обращенные к самому ребенку. С другой стороны, такому ребенку необходимо слышать развернутую, неупрошенную речь учителя, обращенную к его одноклассникам, что может существенно дополнить содержание изучаемой темы. И это — еще одно свидетельство необходимости обучения такого ребенка в коллективе, объединяющем разных детей. Только тогда он не попадает в обедненную речевую среду и получает возможность присутствовать при разговоре с другими, слышать развернутую инструкцию учителя, обращенную к ребенку, не имеющему проблем в произвольном восприятии речи.

*Особенности мышления.* Иногда создается впечатление, что дети с аутизмом усваивают учебный материал механически. Это связано с тем, что, как уже обсуждалось выше, восприятие и переработка информации у них происходит особым образом. Им очень трудно быть гибкими и реагировать на меняющиеся обстоятельства, «смотреть на вещи» с разных сторон. В окружающем они ценят прежде всего определенность, стараются выделить по-

стоянные условия, способы действия и не разрушать их. Учебный материал такие дети тоже стремятся «схватить целиком куском» в той форме и в том контексте, в котором он дан учителем. Вырабатывающиеся навыки жестко привязаны к ситуации обучения. Поэтому учебный материал аутичные дети воспроизводят именно так, как усвоили, и с трудом используют его в другой ситуации.

Им трудно самостоятельно сопоставлять усвоенные знания, связывать их со своим жизненным опытом. Это касается не только учебного материала, но и восприятия мира в целом, которое у таких детей фрагментарно, состоит из отдельных картин, образов, ситуаций. Такая разрозненность часто создает впечатление механистичности, но при этом учителя и близкие замечают, что они понимают гораздо больше, чем могут воспроизвести.

Известно, что многие дети с аутизмом показывают большую способность к наглядно-действенному и наглядно-образному мышлению по сравнению с вербальным. Часто обсуждается вопрос о способности таких детей к символическому мышлению, поскольку для них характерна буквальность понимания сказанного, трудность выделения подтекста.

Вместе с тем опыт показывает, что сама способность символизации, обобщения у таких детей сохранна — они могут использовать в игре и обучении достаточно сложные символы. Проблема в том, что эти символы жестко фиксируются, не переносятся в другую ситуацию. Так, раз рожденный ребенком игровой образ не изменяется и блокирует создание других, ведь для такого ребенка значима прежде всего определенность. Поэтому в дальнейшем ему трудно допустить, что связи между происходящими событиями могут быть неоднозначными, что один и тот же результат может вызываться разными причинами, а в некоторых случаях может не существовать одного единственно правильного ответа на вопрос.

Соответственно необходима психологическая работа, позволяющая детям ввести в свой опыт сосуществование различных мнений и возможность обсудить происходящее с разных точек зрения. Она может начинаться достаточно рано на материале самых простых детских впечатлений, сопоставлений: «Что любишь ты, а что люблю я?», «Какое у тебя любимое время года, погода, еда?» Продуктивно, если такая работа ведется в малой группе детей, которые обычно с удовольствием говорят на подобные темы и таким образом формируют у своего одноклассника необходимый опыт принятия неоднозначности.

В целом, определяя условия обучения такого ребенка, мы должны подчеркнуть, что знания и навыки должны преподноситься ему в хорошо организованном виде. Этому может способствовать наглядный материал, емкая и полная, но не перегруженная подробностями словесная формулировка, воспроизведение вместе с ребенком нужного действия, нужной поведенческой реакции так, чтобы он мог сначала «схватить» их в целом, а уже потом прорабатывать и детализировать.

Обучая такого ребенка, нужно помогать ему в осмыслении изучаемого материала и практической пользы приобретаемых им знаний. Важно постоянно помогать ему связывать полученные знания в целую картину, встраивать в жизненные сюжеты, проигрывать их. Нужно противостоять тенденции держать все знания «в разных карманах», просто накапливать и систематизировать их.

Полезна специальная работа по развитию у ребенка способности к символическому мышлению, пониманию контекста и подтекста ситуации. Здесь может пригодиться совместное чтение, медленное, с детальным обсуждением происходящего, с привлечением примеров из личного опыта ребенка и угадыванием, что имел в виду тот или иной герой книги.

Вся эта работа должна активно начинаться уже в младшей школе, а иначе обучение в средней и старшей школе может внешне идти успешно, но реально оказаться формальным накоплением знаний, которыми ребенок не в состоянии воспользоваться.

## Помощь в социальном и эмоциональном развитии

Постараемся описать особенности внутреннего мира ребенка с аутизмом, его отношений с другими людьми, способы его приспособления к быту и определить условия, которые будут способствовать его адаптации.

Ребенок с аутизмом на первый взгляд достаточно мотивирован к обучению. Он дорожит своей ролью ученика, стремится к похвале учителя, хочет быть хорошим, дружить с детьми. Однако эти механизмы социализации, как уже обсуждалось, на первых порах дают постоянные сбои в силу эмоциональной незрелости ребенка.

Безусловно, правильные социальные установки ребенка не должны подвергаться сомнению, их следует бережно принять. Однако реальная организация поведения такого ребенка предпо-

лагают опору и на другие средства, учитывающие его особенности. Среди них, как уже обсуждалось, важнейшим является введение ребенка в привычный порядок взаимодействия, в постоянно развивающийся ритуал школьной жизни.

Отрабатывая социально адекватные формы поведения в школе, мы должны учесть, что часто у ребенка с аутизмом, много знающего, умеющего читать, считать и писать, недостаточно сформированы самые простые бытовые навыки. Он затрудняется пользоваться общим туалетом, завтракать вместе со всеми, медленно одевается, ему трудно сориентироваться, достать из портфеля и разложить нужные для урока пособия, о чем учитель сначала может и не подозревать. Это создает для него массу трудностей, он попадает в действительно драматические ситуации.

Вместе с тем, обстановка школы, пример других детей заставляют его почувствовать себя более самостоятельным. Именно здесь открываются возможности реального освоения и использования необходимых в быту умений. Однако сначала и здесь он нуждается в некоторой поддержке. И если мы не имеем помощника в лице учителя, который может сопроводить и поддержать ребенка, то должны разрешить близким подстраховать ребенка на перемене. При этом необходим постоянный контакт психолога с родителями. Он должен контролировать ситуацию и объяснить им, что именно сейчас ребенок сам заинтересован в развитии социально-бытовых навыков, и взрослые должны оказывать ему минимальную помощь, лишь показывая и подсказывая, что сейчас надо делать.

Разрабатывая формы социально адекватного поведения, мы не можем не учитывать особенностей эмоционального и личностного развития аутичных детей, иначе наша помощь не будет по-настоящему эффективной и дети не смогут применить в самостоятельной жизни полученные в школе знания и навыки.

Говорят, что аутичный ребенок «уходит в свой внутренний мир», но этот мир, по нашему опыту, часто очень незрел и беден переживаниями. Душевный опыт ребенка фрагментарен и плохо организован. Это выражается в нарушении развития целостной картины мира, представлений о себе, в сохранении детской наивности в старшем возрасте. Представляется также, что и характерные для такого ребенка страхи и запреты возникают не только из-за большой ранимости ребенка, но и недостаточного осмысления, малой «внутренней проработки» происходящего. С нарушением развития системы смыслов, организующих сознание

и поведение ребенка, можно связать и развитие его необычных интересов, которые могут восприниматься другими людьми как странные или даже неприятные.

Не останавливаясь на отдельных методах психологической коррекции страхов и особых пристрастий аутичных детей (они изложены в другом разделе этой книги), наметим лишь магистральную линию психологической помощи, вне которой никакие специальные приемы не могут быть эффективны. Это — обычная терпеливая работа по введению ребенка в мир, это совместное осмысление, оформление его собственных переживаний.

Когда говорят о помощи в социально-эмоциональном развитии детей с аутизмом, часто имеют в виду их обучение распознаванию выражений основных эмоций (преимущественно по картинкам, представляющим типичные выражения лица и позы), что, по нашему опыту, не очень помогает. Отработать подобные задания с аутичным ребенком можно, но он вряд ли будет использовать полученные навыки в жизни. Дело в том, что ему трудно найти в себе адекватный эмоциональный отклик происходящему, так как им не осмыслен, не дифференцирован, то есть не прожит «по-настоящему» опыт в самых простых областях жизни.

Восприятие окружающего как бы не сфокусировано; как уже упоминалось, может выясниться, что ребенку трудно представить свой двор и даже свой дом, свою комнату, дорогу до школы. Он может затрудниться определить, что любит есть, но при этом показать осведомленность в, казалось бы, гораздо более сложных областях, например, знать все о динозаврах. Его опыт часто плохо упорядочен во времени, ему трудно выделить какие-то развернутые сюжеты из своей жизни, важные или интересные события прошлого, мечты о будущем.

Воспоминания существуют, они могут быть чрезвычайно яркими, но обрывочными, и понять их, связать с конкретной, имевшей место ситуацией часто могут только самые близкие ребенку люди. Именно неупорядоченность, недифференцированность его внутреннего эмоционального опыта больше всего задерживает развитие общения с другими, сопереживания, мешает взрослому установить с ребенком прочную эмоциональную связь. Без специальной помощи по развитию внутренней эмоциональной жизни, организации опыта и выстраиванию временной перспективы приобретенные знания и умения не используются ребенком самостоятельно в реальной жизни.

Обычно он с большой благодарностью принимает такую помощь. Работа начинается с совместного воспоминания о приятных для всех детей моментах — жизни на даче, поездке на поезде и т. п. При этом можно использовать домашние фотографии, рисунки. Так яркие и важные для ребенка впечатления постепенно «разворачиваются». При этом, например, психолог может рисовать, расспрашивая ребенка о все новых подробностях воссоздаваемой ситуации; рисунки складываются в комиксы, потом в истории о жизни ребенка. Такие занятия любят все дети, а подключение к ним одноклассников, которые делятся опытом своих эмоциональных переживаний, лишь повышает их эффективность. Акцент должен делаться не на усвоении новой, а на осмыслении уже существующей у ребенка информации, ее конкретизации, детализации, эмоциональной окраске.

Задержка в эмоциональном развитии состоит в том, что аутичный ребенок не всегда понимает себя и соответственно плохо понимает других людей, не учитывает в своем поведении их реакции, желания, чувства. Отсутствие опыта эмоционального контакта затрудняет непосредственную оценку состояния другого человека. Стремление устанавливать однозначные связи мешает осознанию того, что другие люди могут иметь свои собственные мысли, намерения, например, обманывать, лукавить. Затрудняется развитие представлений о существовании внутреннего мира других людей, о том, что каждый человек имеет свои индивидуальные особенности.

Понятно, что и здесь аутичному ребенку необходима специальная постоянная помощь, основанная на совместном чтении и обсуждении специально подобранных художественных текстов, обсуждении реальных школьных ситуаций, событий в жизни класса. При этом обсуждаются индивидуальные характеристики разных людей, строятся предположения об их мыслях и чувствах, о том, что они хотят сделать, что бы мы им посоветовали, как могли бы помочь. Мы много раз наблюдали, как в ходе таких занятий аутичный ребенок постепенно открывает для себя не только свой внутренний мир, но и внутренний мир других людей.

## РАЗВИТИЕ ОТНОШЕНИЙ С ДЕТЬМИ И ВЗРОСЛЫМИ

Мы уже говорили о том, что в начале обучения аутичный ребенок часто ведет себя с людьми, «как маленький». Со взрослыми

ми он может дичиться, стесняться или, наоборот, быть слишком доверчивым, открытым, а детей может тоже либо бояться, либо использовать лишь самые примитивные формы контакта с ними: вместе бегать, обнимать, толкать, заглядывать в глаза и смеяться.

Отношения с учителем, однако, довольно быстро налаживаются. Ребенок готов привязаться к заинтересованному в нем благожелательному взрослому, благодарен за понимание и поддержку и постепенно, хотя и с некоторыми трудностями, усваивает правила взаимодействия с учителем в классе. Вместе с тем, без специальной работы уже сложившиеся отношения могут в дальнейшем не развиваться.

С детьми даже самые простые отношения устанавливаются значительно труднее. Несмотря на взаимную симпатию детей, их общение не наладится само собой и в лучшем случае останется на уровне беготни и возни. Дети быстро утомляют аутичного ребенка, иногда раздражают его, поэтому интенсивность контактов с другими детьми должна сначала строго дозироваться, а общение — четко организовываться в рамках урока и перемены.

Сначала важно не допустить возникновения стойких конфликтов и попытаться сформировать идеальные образы других детей. Взрослые должны рассказывать ребенку о его одноклассниках; чтобы он знал, что это — его друзья, что каждый из них имеет свой характер, свои достоинства, по-своему интересен и ценен. Вначале должна просто сложиться «легенда о дружном классе» и о «наших ребятах», каждый из которых успешен в своей области и поэтому ни в коем случае не может затмить достоинств другого ребенка. Позже эти идеальные образы могут постепенно индивидуализироваться и конкретизироваться. Важно рассказывать детям друг о друге, объяснять реакции, поступки, сглаживать и предотвращать неизбежные обиды и конфликты.

Когда стереотип учебного взаимодействия уже сложился, можно переходить к попыткам организации общения аутичного ребенка с другими детьми на праздниках. Желательно при этом, чтобы праздники проводились регулярно и очень организованно, что позволит детям поддержать ощущение удовольствия от общения. В дальнейшем необходимо способствовать развитию форм более свободного общения: обмена впечатлениями, воспоминаниями, планами, увлечениями детей. Опыт показывает, что детей с аутизмом можно подготовить к полноценному общению в дружеской компании.

Понятно также, что психологическая поддержка в организации общения нужна не только ребенку с аутизмом, но и его одноклассникам. Многие зависят от их отношения к необычному ребенку. Если в младших классах оно определяется прежде всего позицией учителя (его настроенность на помощь, уважение, стремление подчеркнуть перед другими детьми достоинства «странного» ребенка эмоционально «заражают» детей), то в средней и старшей школе ситуация может измениться. Аутичные дети начинают терять друзей, потому что общение с необычным ребенком может снижать статус их приятелей в компании подростков. Надо сказать, что дети с аутистическими особенностями тяжело переживают такие «предательства».

Надо учитывать, что без специальной поддержки обычные дети в младшем подростковом возрасте нередко очень жестоки по отношению к своим аутичным одноклассникам. Например, они могут специально провоцировать аффективные реакции аутичного ребенка, чтобы сорвать урок, и т. п. В старшем возрасте подростковая среда обычно становится менее агрессивной, но зато стойко игнорирует своих необычных сверстников. В результате может возникнуть полная изоляция такого «странного» ученика, даже абсолютно успешного в учебе. В разговоре с попавшим в такую ситуацию ребенком обычно выявляются переживания одиночества, нереализованная потребность в дружеских отношениях со сверстниками. Насколько нам известно, специальная психологическая работа с подростками, отвергающими своего «особого» одноклассника, в настоящее время не проводится, хотя необходимость ее очевидна.

В заключение перечислим основные направления усилий психолога в поддержке обучающегося в обычной школе ребенка с аутизмом. Это помощь в организации обучения; психологическая поддержка учителя и одноклассников; индивидуальная коррекция социального, эмоционального и личностного развития ребенка; работа с семьей и координация ее взаимодействия со специалистами.

# Подростки и взрослые с последствиями детского аутизма

## ПРОБЛЕМЫ ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ

В настоящее время детский аутизм в международной психиатрической классификации рассматривается как особый тип нарушения психического развития, проявляющийся на всем протяжении жизни человека и требующий постоянной поддержки специалистов. Накоплены данные, свидетельствующие о том, что большинство взрослых людей с аутизмом продолжает нуждаться в постоянной специальной опеке. Вместе с тем, практика показывает, что даже в самых сложных случаях при определенной поддержке такие люди могут успешно социализироваться в условиях своей семьи или специально организованного семейного дома.

Известно, что чуть больше четверти детей с аутизмом имеют шансы адаптироваться к более сложным социальным условиям. И, хотя по данным L. Lotter и др. (1974), M. Rutter (1967), лишь немногие из них могут во взрослом возрасте жить полностью независимо, у 20–25% детей в целом хороший прогноз развития (M. Rutter, 1970; M. de Myer, 1973 и др.).

В отечественной практике, как и во всем мире, безусловно, существует опыт психологической поддержки взрослеющих детей с аутизмом. Вместе с тем, к сожалению, необходимо признать, что задача психологической и педагогической помощи, социальной поддержки подростков и взрослых с последствиями аутизма официально до сих пор даже не поставлена. Об этом говорит, в частности, и то, что до настоящего времени не существует формального клинического определения состояния аутичного ребенка, достигшего подросткового возраста. Ребенок, наблюдавшийся с раннего возраста как аутичный, в 16 лет может получить совершенно другой диагноз. Как правило, это не связано с появлением новых клинических данных, свидетельствующих о начале эндогенного процесса или органического поражения нервной системы, а вызвано насущной практической потребностью помочь подростку занять определенную социальную нишу, обеспечивающую необходимые шадящие условия и социальную помощь:

возможность сохранить пенсию, право на индивидуальное обучение и профессиональную подготовку, возможность не призываться в армию.

Эта традиционная практика прикрывает собой отказ от постановки задач организации специальной социальной и психолого-педагогической помощи данной категории людей. Она имеет и еще один негативный результат — наносит новую травму родителям, уже прошедшим путь совместной работы со специалистами и достигшим определенных успехов в социализации ребенка. Часто они расценивают постановку нового диагноза как капитуляцию, роспись в бессилии — и собственном, и всей команды специалистов. Возможны также и травматические переживания самого подростка, который теперь уже имеет определенную самооценку, социальные притязания и лучше понимает смысл происходящего.

Между тем и зарубежный, и отечественный опыт свидетельствуют о том, что вступление в подростковый и взрослый возраст не означает для людей с последствиями детского аутизма остановки социального, эмоционального и интеллектуального развития. Конечно, этот переломный возраст, достаточно сложный для каждого человека, вносит новые проблемы в жизнь ребенка с аутизмом, однако его развитие продолжается.

Происходит развитие собственной картины мира, дружеских связей и форм социального контакта, у многих аутичных подростков формируются достаточно устойчивая учебная мотивация, серьезные познавательные интересы. Такие люди становятся более открытыми к контакту, приспособленными к повседневной жизни: лучше ориентируются в ней, постепенно приобретают бытовые и профессиональные навыки.

Однако, известно также, что подобная положительная динамика возможна только в том случае, если социум сам остается открытым для них, если разрабатываются специальные программы психологической помощи, вовлечения подростков во все более сложные формы жизни, если идет обучение навыкам социального взаимодействия. В отсутствие таких программ даже подростки, достаточно подготовленные к обучению и началу профессиональной деятельности, в большинстве случаев остаются в пределах своей семьи. Конечно, и в рамках семьи человек может иметь разное качество жизни: быть обузой, объектом ухода или активным членом семьи, включенным в общие отношения, вла-

деющим социально-бытовыми навыками, несущим свою долю ответственности за происходящее, активно участвующим в семейных событиях, заботящимся о близких. Но в отдельных случаях такая вынужденная замкнутость подростка в рамках семьи и домашних проблем, не дающая необходимых новых впечатлений, может приводить к выраженному регрессу в его состоянии и поведении.

Вступление в подростковый и взрослый возраст часто становится рубежным моментом для определения места парциальной одаренности аутичного ребенка в ходе его дальнейшей социализации. Музыкальные, художественные, математические, лингвистические способности такого ребенка могут быть реализованы только при наличии достаточно устойчивой мотивации к обучению и владения навыками взаимодействия с педагогом.

Понятно, что если этого не происходит, близкие испытывают серьезное разочарование и нуждаются в специальной психологической поддержке. Вместе с тем, необходимо отметить, что такая поддержка требуется и при более благоприятном ходе событий, поскольку концентрация усилий семьи на развитии особых способностей ребенка может привести к нарастанию напряжения в отношении родителей и подростка. Сосредоточение на реализации отдельных способностей ребенка часто происходит в ущерб общей работе по преодолению последствий аутизма (фрагментарности картины мира, социальной наивности, одноплановости в понимании происходящего), по развитию навыков коммуникации, что, в свою очередь, может стать препятствием для реализации имеющихся способностей. Поэтому семья подростка с аутизмом даже в наиболее благоприятных случаях нуждается в специальной помощи и поддержке специалистов.

### **Общая характеристика психического и социального развития**

Подростковый возраст для всех детей является особым, переломным моментом развития, выявляющим и плодотворные тенденции, и трудности социального развития. Вместе с тем, опыт семей, воспитывающих таких детей, данные катamnестических и экспериментальных исследований показывают, что и достижения, и трудности аутичного подростка имеют свою специфику.

Физическое развитие подростков с аутизмом имеет свои особенности. Согласно полученным данным, они могут позже всту-

пать в период пубертата, отставать в росте, весе и гормональном развитии. В это время особая «миловидность» такого ребенка может смениться выраженной диспропорцией черт, может выявиться эндокринная патология. Важно отметить также, что в этот период у таких детей может обнаружиться ранее не отмечавшаяся серьезная дефицитарность нервной системы. Так, по наблюдениям М. Раттера, у 1/3–1/4 аутичных детей в этом возрасте впервые появляются эпилептические приступы, и наиболее высокий риск их возникновения отмечен именно между 11 и 14 годами. Отмечается, что такие проявления чаще встречаются при наиболее тяжелых вариантах аутистического развития.

В этом возрасте специалистами отмечается также снижение характерных для раннего развития многих аутичных детей возбуждения, импульсивности, которые во многих случаях сменяются инертностью, пассивностью, хроническим недостатком движения. Это подтверждают наблюдения и жалобы родителей, отмечающих теперь большую пассивность своих детей, их стремление больше лежать или сидеть, отсутствие у них желания чем-либо заняться, выйти из дома. Такое может происходить даже в благоприятных случаях, когда ребенок успешно заканчивает общеобразовательную школу. Потеря привычной рабочей колеи может смениться пассивным просиживанием у телевизора, отмечается также регресс ранее сформированных социальных навыков.

По-новому выглядят и тяжелые поведенческие проблемы, в частности агрессия и самоагрессия, столь характерные для периода 3–6 лет. Они могут проявляться реже, но выражаться более бурно и представлять большую опасность и для самого ребенка, и для окружающих. Отмечается, что менее актуальными могут становиться его страхи. Хотя в целом ранимость, тревожность ребенка сохраняются, в привычной обстановке такой ребенок, как правило, чувствует себя в безопасности.

Что касается стереотипности поведения, то исследователи отмечают, что к подростковому возрасту она тоже становится менее жесткой. С одной стороны, это связано с уменьшением ранимости и снижением уровня тревоги, а с другой — с успехами в овладении навыками социально-бытовой адаптации, организации индивидуальной картины мира. Ребенок чувствует себя более уверенно и легче соглашается попробовать что-то новое.

В целом, можно сказать, что проявления самого аутизма в этом возрасте смягчаются, ребенок становится более контактным,

отзывчивым в отношениях с близкими. Отмечается, что к этому возрасту он как бы эмоционально «дозревает». Однако ослабление аутистических тенденций делает более очевидными трудности организации контакта, самой ситуации взаимодействия, понимания ее смыслового контекста и подтекста, мимики и интонации собеседника.

Часто отмечается особый характер отношений и взаимодействий как со взрослыми, так и с ровесниками — бесхитростно-наивный, без должной дистанции, порой совершенно монологичный, с очень слабым учетом «обратной связи» от собеседника. В сочетании с «просьпающим» порой только в этом возрасте стремлением к общению подобный стиль создает множество проблем. Так, к сожалению, аутичные подростки нередко становятся объектом насмешек и манипуляций со стороны своих сверстников.

Хотя уровень интеллектуального развития подростков с аутизмом бывает различным, известно, что при тестировании большинство из них по своим количественным показателям оцениваются как умственно отсталые. Отмечается и значительный разброс показателей профиля интеллекта, отражающий неравномерность их достижений при выполнении разных заданий. В частности, аутичные подростки в ходе обследования могут быть более успешны в невербальных пробах или в заданиях, требующих использования непосредственного запоминания. Они испытывают трудности, если для решения задач необходимы развернутые словесные рассуждения, обобщение и символизация. В целом, считается, что количественные показатели тестирования могут быть сопоставлены с глубиной аутизма подростка и косвенно служат прогностическим признаком его дальнейшего социального развития.

В настоящее время внимание исследователей привлекают качественные особенности интеллектуального развития детей с аутизмом. Именно в подростковом возрасте становится возможным стандартное интеллектуальное тестирование детей с аутизмом. Результаты исследований показали, что характер успешности в разных типах заданий соотносится с общими количественными показателями интеллектуального развития. Подростки с низким и средним коэффициентом интеллектуального развития более продуктивны в невербальных тестах, и, в противоположность этому, дети с самыми высокими показателями наиболее эффективны именно в вербальных заданиях.

Продуктивным направлением исследований, нацеленных на определение специфики интеллектуального развития, считается выявление особого когнитивного стиля познания мира высокоинтеллектуальными детьми и подростками с аутизмом (Ю. Фрит, 1992). Проведенные в нашей лаборатории исследования (И.А. Костин, 1997) показали, что и в подростковом возрасте при большей направленности на контакт и взаимодействие с другим человеком у детей с аутизмом сохраняется особый стиль познавательной деятельности — недостаточная активность в работе с информацией, в ее организации и направленном осмыслении. И в противовес этому отмечается тенденция пассивно следовать логике, заданной внешней перцептивной и смысловой структурой, стремление пользоваться готовыми штампами и стереотипами.

Для высокоинтеллектуальных подростков с аутизмом характерно оформление сверхценных увлечений, связанных с процессом школьного обучения. Это может быть обусловлено многими причинами.

Во-первых, «научившись учиться» и приобретя вкус к школьному обучению, ребенок обретает адекватные формы взаимодействия со взрослыми. Конечно, в данном случае это происходит лишь в самой простой и стереотипной форме: он знает, о чем его спросят и что он должен ответить. Часто он не может отступить от этих освоенных им простых правил, но, тем не менее, достигает явных успехов в использовании социально адекватных форм контакта и очень дорожит ими. В стремлении быть правильным учеником у таких детей часто сквозит повышенная тревожность, и они оказываются не в состоянии выполнить домашнее задание, даже если родители просят их об этом.

Во-вторых, успех в обучении помогает такому ребенку укрепить свой социальный статус в школе. Поскольку в подростковом возрасте аутичный ребенок начинает испытывать большой интерес к сверстникам, становится более внимательным к их мнению, учебные достижения являются для него крайне значимыми.

В-третьих, в учебной деятельности ребенок получает возможность развить доступные ему способы саморегуляции. Сверхценное увлечение аутичного ребенка, из которого вырастает его интеллектуальный учебный интерес, часто исходно связано с определенным пугающим впечатлением — именно оно обычно служит стимулом для увлечения биологией, химией или электротехникой. Овладевая знаниями в этих областях, ребенок приобретает спо-

способность контролировать ситуацию, воздействовать на окружающий мир, и это стимулирует его активность. Сам процесс накопления и систематизации знаний упорядочивает картину мира, делает ход событий предсказуемым, что помогает ребенку чувствовать себя более защищенным.

Понятно, что увлечение аутичного подростка учебной работой мы должны расценивать как положительный фактор его социализации. Вместе с тем, важно отметить, что во многих случаях учение становится для него своего рода «замещающей деятельностью», компенсирующей недостаток общения и реального социального взаимодействия.

Если для аутичного ребенка в какой-то период времени интересными и важными могут стать обычные детские книги, раскрывающие переживания других людей, то теперь «беллетристика» начинает направленно отвергаться. Подросток часто осознанно доказывает, что внимания заслуживают лишь словари, справочники, энциклопедии, научно-популярная и научная литература, позволяющие накапливать и систематизировать информацию, отвлеченную от непосредственной жизни.

Формирование отвлеченных познавательных интересов может сочетаться с развитием столь же отвлеченных, но при этом аффективно заряженных нравственных установок, которые формально отвечают самым высоким общечеловеческим ценностям. Так, подросток может выступать в роли защитника окружающей среды, природы, памятников культуры, защитника справедливости, борца против «примитивной» рок-культуры (или, наоборот, за нее). Однако, в отличие от увлечений обычного подростка, эти установки реализуются в стереотипном проигрывании (проговаривании) отдельных сюжетов, вне связи с реальной жизнью. Для противодействия тенденции к формальному накоплению и систематизации знаний и выхолащиванию человеческих отношений и ценностей такому подростку требуется психологическое сопровождение, индивидуальная и групповая работа.

### **Развитие речи и навыков коммуникации**

В наиболее тяжелых случаях, при полном или почти полном отсутствии у подростка экспрессивной речи, данный возраст становится для родителей и учителей переломным в понимании предельно ограниченных коммуникативных возможностей ребенка.

Именно в это время чаще всего происходит смена направления работы, начинают разрабатываться не только и не столько речевые навыки, сколько вообще все средства, дающие ребенку возможность связаться с близкими и сообщить им о своих нуждах. Основное внимание уделяется отработке возможности пользоваться указательным жестом, утвердительными и отрицательными движениями головы, существуют попытки развить жестовую речь, использовать карточки для выражения своих потребностей. Некоторых детей удается обучить примитивной письменной речи. Как и в случаях выработки других навыков, отработанное средство коммуникации с трудом переносится в другие условия, поэтому все навыки невербальной коммуникации отрабатываются в рамках привычных бытовых ситуаций.

Переход к отработке невербальных средств коммуникации не означает отказа от попыток дальнейшего побуждения речевого развития. Известны случаи, когда отработка этих более простых средств коммуникации даже стимулировала некоторое продвижение и в речевом развитии ребенка.

G. Mesibov (1983), суммируя данные исследований, сообщает, что по уровню речевого развития только десятая часть подростков с аутизмом соответствует своему возрасту. У большинства детей, наряду с проблемами экспрессивной речи, остаются выраженными трудности понимания.

Для менее развитых в речевом плане детей в подростковом возрасте характерными остаются речевые стереотипы и повторение слов и словосочетаний — непосредственное и отставленное. Эти эхолалии могут использоваться ребенком для коммуникации.

Для большей части подростков с аутизмом достаточно трудным остается построение развернутого речевого высказывания: они излагают учебный материал, используя отдельные отработанные штампы. Ответы таких детей правильны, но максимально свернуты. Вместе с тем, затрудняясь в использовании своего родного языка, они могут быть относительно успешными на уроках изучения иностранного, даже в сравнении со своими обычными одноклассниками.

У наиболее «продвинутых» детей, владеющих большим словарным запасом и сложной фразой, имеющих значительные успехи в речевой коммуникации, остаются особенности просодики. Их речь характеризуется недостаточной эмоциональностью, необычным темпом и ритмом, затухающей или скандирующей интона-

цией. В целом, именно особенности просодики «выдают» аутичного подростка, речь которого недостаточно направлена на коммуникацию и эмоционально не адресована партнеру.

Характерным даже в этих случаях остается педантизм в речи, сосредоточение на одних и тех же выражениях, вопросах, темах. Остается проблема организации диалога, гибкого перехода от роли говорящего к роли слушающего, слабое представление об уместности обсуждения в данный момент той или иной темы, трудность восприятия информации, находящейся вне зоны интереса ребенка. Возможно недостаточное понимание переносного значения, подтекста высказывания, как и их социального контекста.

Все это, несомненно, связано с общими качественными особенностями психического развития людей с аутизмом. Характерно, что даже для наиболее интеллектуально развитых подростков типичными остаются проблемы понимания оттенков смысла, его многоплановости, что создает трудности социализации, освоения межличностных отношений.

Наряду с трудностями речевой коммуникации у всех аутичных детей в той или иной степени отмечается задержка в развитии других форм общения. Аутичные подростки меньше, чем обычные дети, ориентируются на мимику и жесты собеседника, хотя в это время многие из них начинают сами пользоваться жестами и делают успехи в письменной речи, в которой, как правило, проявляют «врожденную грамотность».

Наш опыт показывает, что в подростковом возрасте благодаря психологической работе возможно значительное продвижение в формировании направленности на реального собеседника, в развитии речевого взаимодействия и даже в преодолении столь специфических для аутизма трудностей, как понимание подтекста и контекста высказывания, развитие чувства юмора.

### **Межличностные связи и социальные взаимодействия**

Особенностью характера человека с последствиями детского аутизма, даже при условии его успешной социальной адаптации, часто остается особое стремление к упорядоченности и стабильности жизни, уязвимость по отношению к резким переменам обстоятельств, негибкость в межличностных отношениях.

Несмотря на сохраняющиеся трудности развития социальных связей, в подростковом возрасте появляется более выраженный

интерес к другим людям. При этом, однако, остаются проблемы непонимания их чувств, намерений, сохраняется наивность, «детскость» в отношениях. Часто такие люди начинают считать своими друзьями людей, просто оказавших им внимание. Неудачи в установлении дружеских связей ими тяжело переживаются.

Как известно, наибольшие проблемы у таких детей возникают в установлении контактов со сверстниками. Многие аутичные подростки начинают проявлять к ним активный интерес, но не умеют установить и поддержать контакты. Препятствием к вхождению в компанию сверстников является недоразвитие коммуникативных навыков: «свернутость» и стереотипность речевых высказываний, навязчивое обращение к одним темам и деталям, недостаточно точное понимание ситуации общения. Как уже отмечалось, характерны неумение слушать других, неучитывание того, какая информация известна собеседнику, а что для него ново, наивность, непонимание эмоциональных отношений, невольная бестактность в разговоре. Вхождению в компанию препятствует и трудность усвоения внутригрупповых правил и норм. Ситуация усложняется за счет того, что обычные подростки, как правило, не подкрепляют неловкие попытки «странных» детей войти в их сообщество.

Существуют два варианта вхождения такого ребенка в общество сверстников. В благоприятном случае это происходит, если интерес группы совпадает со сверхценными увлечениями аутичного подростка. Тогда он может стать значимой фигурой для сверстников и завоевать их уважение благодаря своим особым умениям и энциклопедическим знаниям в области своего избирательного интереса.

В других, менее благоприятных, случаях аутичные подростки начинают использовать сверстниками для достижения социальных целей. Они так дорожат одобрением и дружескими чувствами сверстников, что с готовностью соглашаются на все их предложения. Поэтому ими можно манипулировать: легко спровоцировать на совершение социально неприемлемых поступков, произнесение нецензурных слов, что развлекает компанию и одновременно создает аутичному подростку новые проблемы в отношениях со взрослыми.

Кроме того, обычные подростки быстро научаются использовать социальную неадекватность ребенка в своих целях. Обращение к сверхценному увлечению аутичного подростка (провокация

его монолога, который трудно остановить) или, наоборот, к запретной для него теме (провокация аффективного срыва) позволяет вызвать негативную реакцию учителя и, оставшись в стороне, сорвать урок.

В то же время следует отметить, что распространенные среди обычных подростков формы асоциального поведения — уходы из дома, алкоголизация и наркотизация — не выражены у их аутичных сверстников. Обычно они остаются «домашними» детьми, но, научившись пользоваться городским транспортом, часто увлекаются самостоятельными путешествиями по городу. При этом для них, как правило, важно не столько разнообразие живых уличных впечатлений, сколько удовольствие от воспроизведения самой схемы движения транспорта. При всей своей формальности такие путешествия являются для них редкими проявлениями самостоятельности. Присоединение к походам ребенка психолога позволяет преодолеть их схематизм, получить реальные жизненные впечатления, накопить общие воспоминания, создать общую смысловую основу коммуникации.

Как правило, близких тревожит, как будет происходить половое созревание ребенка, как проявится его сексуальность в условиях особой социальной наивности и сохранения тесной физической близости с родителями. Действительно, иногда отмечается импульсивное проявление неосознанных сексуальных влечений, возможна их неадекватная фиксация, например, как интерес к маленьким детям.

Однако при адекватном поведении окружающих подросток не фиксирует свои социальные промахи и усваивает правильный, не раздражающий окружающих стиль поведения, хотя его внутренние проблемы, безусловно, остаются. В ряде случаев, они осознаются и адекватно выражаются близким людям, иногда у высокоинтеллектуальных мальчиков они проявляются как компенсаторные идеи женоненавистничества, интеллектуальной неполноценности женщин и т. п.

В это время своеобразно складываются отношения внутри семьи, воспитывающей такого подростка. В отличие от нормально развивающегося подростка, такой ребенок чаще всего не стремится выйти из-под опеки близких. Надолго остается бытовая и эмоциональная зависимость от родителей. В то же время может нарастать напряженность в отношениях с мамой, которая продолжает оставаться основным организатором учебной деятельности

ребенка. Именно с ней он и связывает свои основные трудности, усталость и пресыщение.

Более близким подростку, его эмоциональной опорой и двигателем интеллектуального развития может стать отец, с которым ребенок часто связывает и большую свободу в отношениях, и развитие своих интеллектуальных интересов, и реализацию сверхценных увлечений. Отношения с отцом отчасти заменяют и могут компенсировать дефицит нормального взаимодействия аутичного подростка со сверстниками.

### Психолого-педагогическая помощь

Рассмотрим современные тенденции в организации специальной поддержки людей с аутизмом в подростковом и юношеском возрасте.

Первое, что нужно отметить, это осознание специалистами особой важности поддержки семьи в период вхождения подростка с аутизмом во взрослую жизнь. Как уже обсуждалось, в это время его близкие, вроде бы уже смирившиеся со сложностями своей жизни и адаптировавшиеся к ним, могут снова испытать стресс, сравнимый с их переживаниями в момент постановки диагноза ребенку. Это время может переживаться ими как подведение итогов многолетней «борьбы» за нормализацию его развития и социализацию. Если они оцениваются близкими как неудовлетворительные, даже самые преданные и стойкие родители, осознавая невозможность подготовки подростка к самостоятельной взрослой жизни, могут пережить тяжелый кризис, потерю веры в свои силы, в благополучное будущее своего ребенка.

Специалист в этом случае тоже оказывается в очень трудной ситуации. Зарубежный опыт показывает, что в наибольшей степени успешной социализации повзрослевших детей с аутизмом способствует создание специальных социальных ниш. Это семейные дома, места профессиональной подготовки и деятельности, отдыха, творчества и общения, где они, с разной степенью поддержки и интеграции в нормальную среду, могут осмысленно реализовать себя. В России такая система организации психологической и социальной поддержки человека с последствиями детского аутизма в настоящее время не создана.

Поэтому мы не можем успокоить родителей, сказав им: ваш взрослеющий ребенок может достичь разной степени самостоя-

тельности, для него существуют разные варианты возможностей социальной адаптации, и при этом в любом случае его жизнь будет осмысленной — он будет ощущать свою ценность и испытывать симпатию окружающих. Так же как и близкие, мы понимаем, что будущее таких детей у нас во многом зависит от различно складывающихся обстоятельств.

Беспомощность родителей в это время часто проявляется в том, что ребенка просто оставляют в покое. Как раз в этот период он, как было сказано выше, оканчивает школу или переходит на домашнее обучение, и отпадает необходимость ежедневной мобилизации для поддержания уже сложившейся колеи социальных взаимодействий, теперь можно остаться дома и передохнуть. Временно всем действительно становится легче, однако на внешние обстоятельства накладываются и внутренние — характерное для такого ребенка в подростковом возрасте снижение активности.

Это начинает тревожить близких, со временем ребенок может активно сопротивляться попыткам вывести его из дома, и чем дальше, тем труднее уговорить его это сделать. Могут теряться не только интересы, но и, казалось бы, отработанные бытовые навыки, становится трудно заставить его чем-то заняться, обслужить себя, вообще встать утром и привести в порядок. Назревают домашние конфликты, общая ситуация постепенно ухудшается.

Поддерживая ребенка и его близких в этот период жизни, специалист должен попытаться уберечь их от подобного хода событий. Этому может помочь само осознание, что временное облегчение жизни всей семьи из-за домашнего уединения ребенка может обернуться новыми проблемами, что вредная для каждого ребенка изоляция и социальная депривация в данном случае особенно губительны. Опыт показывает, что прогноз дальнейшего социального развития в значительной степени зависит от жизненных установок всей семьи, от того, ставятся ли перед подростком в это время новые жизненные задачи, имеет ли он возможность выхода в более сложную социальную среду. Такая возможность иногда значит даже больше, чем уровень психического и социального развития, достигнутого им к подростковому возрасту. Мы видели, как в условиях социальной депривации останавливаются в своем развитии достаточно «перспективные», высокоинтеллектуальные дети и как продолжается социальное развитие исходно более проблемных, но решающих реальные жизненные задачи в мобилизующей и стимулирующей среде.

Другой реакцией и профессионалов, и близких в это время подведения итогов может стать радикальное изменение установок коррекционной работы. В этом случае ребенка не оставляют в покое, но на первый план выходят конкретные и практические задачи сегодняшнего дня, а не работа на будущее, на длительную перспективу психического и социального развития ребенка.

Прагматический подход стремится, с одной стороны, приспособить ребенка к существующей ситуации, натренировать необходимые бытовые, социальные, коммуникативные, профессиональные навыки. С другой стороны, делаются попытки приспособить ситуацию к возможностям ребенка — упростить ее настолько, чтобы ребенок мог самостоятельно к ней адаптироваться.

Безусловно, это крайне необходимое направление работы; в то же время опыт показывает, что потенциал психического и социального развития ребенка с аутизмом к подростковому возрасту не исчерпывается. Ограничение помощи адаптацией ребенка к стереотипным, специально созданным для него условиям в своем крайнем выражении тоже может иметь следствием его социальную депривацию.

Мы видим, как уже вполне взрослые люди с аутизмом продолжают продвигаться в осмыслении картины мира, постепенно достигают большей активности и гибкости в отношениях с ним, начинают использовать *отработанные навыки социально-бытовой адаптации в новых ситуациях*, учатся понимать себя и других людей, строить с ними более сложные и адекватные отношения. Это движение вперед возможно, если они получают разнообразные впечатления, имеют стимулы к освоению нового, накапливают жизненный опыт и имеют специальную психологическую поддержку в его осмыслении.

Здравый смысл подсказывает, что между развивающим и приспособляющим направлениями психологической помощи в каждом отдельном случае должен быть найден разумный компромисс. Рассмотрим далее опыт, накопленный специалистами в разрешении этих взаимодополняющих задач.

### **Выработка навыков социальной жизни**

В помощи по отработке самых простых навыков самообслуживания и социального взаимодействия нуждаются все категории людей с аутизмом, даже самые успешные в интеллектуальном

развитии. Иерархия сложностей здесь как бы изменяется, затрудняются процессы естественного подражания, пластичного уподобления другим людям, и то, что обычные дети усваивают мимоходом, как само собой разумеющееся, требует специальной направленной работы. Такая работа крайне важна, поскольку большее формальное соответствие социальным нормам, опрятность, порядок в одежде, произнесение вовремя нужных слов приветствий и извинений дает им возможность быть без опаски принятыми посторонними людьми, а значит, расширить и усложнить ситуацию взаимодействия, поддержать тенденции социального развития.

Старший возраст имеет свои проблемы и преимущества в отработке навыков социально-бытовой адаптации. Во многих случаях самостоятельности мешает не только пассивность, неумелость, но и сложившаяся многолетняя привычка, убеждение, что все необходимое должны сделать близкие. При успешной психологической работе постепенно удается сформировать установку подростка на преодоление своей неприспособленности, подойти к сознательной тренировке навыков, необходимых для социальной жизни.

Как известно, большой опыт по выработке социально-бытовых навыков накоплен в школе поведенческой терапии (O.I. Lovaas, 1981; L.E. McClannahan, P.J. Krantz, 1999; S. Harris, 1995). Безусловно, для его использования специалист должен ознакомиться с общими руководствами и, по возможности, пройти специальное обучение приемам выработки социально адекватных форм поведения. Мы можем лишь обратить внимание на особенности их применения в работе с аутичными детьми.

Известно, что основным инструментом выработки навыка в этой школе является подкрепление — на определенную поведенческую реакцию ребенка тренер дает четкий ответ, который эту реакцию усиливает или ослабляет. Положительное подкрепление, негативное (игнорирование нежелательной реакции, отсутствие ожидаемых приятных последствий) и наказание позволяют изменять поведение в желаемом направлении, формировать и закреплять навыки.

В работе с аутичными детьми сторонники такого подхода подчеркивают необходимость использования положительного подкрепления при малейшем движении ребенка в нужную сторону. Именно это создает необходимую для ребенка чуткую среду, положительно отзывающуюся на попытки взаимодействовать с ней,

к созданию которой стремятся практически все профессионалы, работающие с такими детьми, вне зависимости от их базовых теоретических установок.

Поведенческие терапевты подчеркивают также необходимость поиска для каждого ученика индивидуально-действенных форм положительного подкрепления. Оно может быть совершенно нестандартным и связанным, например, с впечатлениями, сходными с теми, которые он получает в процессе аутостимуляции. Специалисты говорят также о возможности и необходимости развития этих форм положительного подкрепления в процессе обучения. Подросток может начать получать удовольствие не только от простых сенсорных впечатлений, но и от адекватных социальных реакций — от одобрения, похвалы, радости своего тренера. Репертуар возможных «наград» становится шире и разнообразнее, причем их выбор обычно делает уже сам подросток. Таким образом, в ходе работы процесс подкрепления начинает осуществляться в более адекватных формах.

Наказание при аутизме в большинстве случаев неэффективно: оно может подкрепить отгороженность, уход от контакта или вызвать парадоксальную реакцию — достаточно часто ученик начинает стремиться воспроизвести снова и снова конфликтную ситуацию, в которой взрослые кричат на него или наказывают. Выяснено, что для уменьшения частоты проявления нежелательных реакций полезно их игнорировать, если это не опасно для самого ребенка, одновременно подкрепляя социально адекватные варианты поведения. Например, если подросток ведет себя демонстративно вызывающе или агрессивно с явной целью привлечь внимание окружающих, следует отметить его участие или терпение в те моменты, когда он спокоен и дружелюбен.

Для специалиста, который собирается начать эту работу, желательно пройти специальный тренинг, направленный на освоение не только общих принципов, но и практических рекомендаций. Например, даже такой простой навык, как умывание или чистка зубов, нуждается в «препарировании» на отдельные последовательные операции, в ходе овладения которыми ребенок будет постоянно ощущать успешность своего продвижения в освоении всего умения.

Особая техника подкрепления этих частных удач позволяет не разрушить действие целиком, помощь оказывается и дозируется так, чтобы ученик мог ее принять и в то же время не стать зави-

симым от нее. Важен выбор индивидуально подходящих форм помощи — оказать физическую поддержку, создать для отработки навыка дополнительную зрительную опору, использовать возможности подражания, найти их разумную комбинацию.

Опыт работы показывает, что отработку социально-бытовых навыков продуктивнее проводить в естественной ситуации или, по крайней мере, как можно раньше возвращать в нее ребенка из специально организованной. Это связано с известной проблемой людей с аутизмом — очень часто навык, успешно выработанный специалистом в одних условиях, не переносится в другие и не используется во взаимодействии с другими людьми. В рамках поведенческого подхода предпринята попытка найти прямой путь преодоления трудности — отрабатывать навык сразу в разных помещениях и с разными людьми, однако очевидна его ограниченность и механистичность.

Механистичность преодолевается посредством работы в обычных условиях жизни. Это позволяет опираться на мотивацию самого ребенка, учить его в тот момент, когда ему это действительно нужно, и он готов «схватить» предлагаемый ему эффективный способ действия. В этом случае навык легче формируется и успешнее переносится в новые ситуации.

Работа в естественных условиях делает более гибким и самогo терапевта, позволяя ему подкреплять не только заранее ожидаемые «правильные» реакции, но и другие действия ученика, продвигающие его в нужном направлении. Выявлено также, что после образования связи между желательной поведенческой реакцией и наградой, более эффективным по сравнению с гарантированной наградой становится не столь регулярно предоставляемое, а потому более естественное и «нормальное» подкрепление.

### **Способы адаптации среды к возможностям человека с аутизмом**

Необходимо остановиться на способах организации среды, позволяющей человеку с аутизмом чувствовать себя увереннее и быть более успешным. Многие специалисты видят основную задачу помощи такому человеку именно в предоставлении ему возможности быть менее зависимым от других людей, что, конечно, становится все более важным по мере его взросления.

Требования к специальной адаптации окружения применительно к нуждам людей с аутизмом исходно сформулировали специалисты университета Северной Каролины США E. Shopler и G. Mesibov. На основе результатов психологических исследований особенностей переработки информации при аутизме была разработана программа лечебного обучения детей с аутизмом и другими нарушениями коммуникации (TEACCH-программа). В своей основе она представляет методы организации среды и форм коммуникации, облегчающие аутичному человеку социально-бытовую адаптацию.

Известно, что человеку с аутизмом крайне трудно прогнозировать развитие ситуации, активно приспосабливаться к ее изменениям. Именно эти трудности часто становятся причиной аффективных срывов, возникновения проблем в поведении. Оказание помощи предполагает максимально четкую организацию всей жизни такого человека, установление в ней предсказуемого порядка. TEACCH-программа основывается на продуманной временно-пространственной организации среды, позволяющей ребенку всегда четко представлять, что и где он должен делать, в какой последовательности и как долго, т. е. ориентироваться в настоящем и знать, что будет дальше. Овладение специалистом методами такой организации среды также требует практического тренинга.

Среда приспосабливается к нуждам аутичного человека прежде всего зрительным структурированием окружающего так, чтобы сделать для него очевидной последовательность необходимых действий, чтобы впечатления сами вели его за собой, помогали переключаться от одного действия к другому. Такая определенность достигается прежде всего за счет четкой *функциональной организации жизненного пространства*, когда уже само местонахождение человека определяет для него то, что он должен сейчас сделать. *Временную последовательность* помогают прояснить расписания, охватывающие и последовательность действий в каждом конкретном занятии ученика, и весь его день, неделю, месяц и год.

Последовательность происходящих событий и собственных действий представляется ученику в той форме, в которой ему легче всего ее воспринять: в словесной или наглядной — с помощью картинок, фотографий или даже предметов. Переход от одного действия (занятия) к другому тоже представляется совершенно материально — перелистывается страница, убирается картин-

ка, предмет, ставится галочка напротив пройденного пункта плана, и его внимание переключается на следующий шаг. Продуманная организация рабочего места также активно формирует поведение ученика. Исключаются отвлекающие моменты, четко определяются объем и последовательность предъявляемого учебного материала; пунктуальное перемещение выполненного задания справа налево и выведение сделанного из зрительного поля позволяют ученику включиться в необходимую последовательность действий и выполнить предложенные задачи. Само задание определяется наглядной организацией учебного материала. Предполагается, что сама его структура должна без помощи другого человека удерживать внимание ученика и направлять его действия (заполнить пропуски, завершить действие). В идеале обучение направлено на то, чтобы и расписание помогало человеку с аутизмом организовываться без постоянной опеки и переключаться от одного вида деятельности к другому без дополнительного побуждения.

Можно сказать, что основной целью в данном случае является уменьшение зависимости людей с аутизмом от посторонней помощи. В соответствии с этим решается вопрос и о содержании образования, которое должно помочь ребенку ориентироваться в быденной жизни, получить важнейшие социально-бытовые навыки. Специалисты не слишком надеются на способности таких людей к пассивному усвоению более сложной информации, на возможность овладеть теоретическими знаниями, на развитие и применение в жизни парциальных способностей. Идеальным представляется достижение человеком возможности существовать самостоятельно в специально созданной физической и социальной среде.

Эти методы несомненно являются эффективными в организации социально приемлемого поведения, на них можно опереться при выработке социально-бытовых, коммуникативных и профессиональных умений. Специально организованная среда позволяет редуцировать информацию и дозировать впечатления, что уменьшает тревогу и страхи, импульсивность в поведении и предотвращает поведенческие срывы. В то же время, хочется предостеречь специалиста от сосредоточения в своей работе только на этих, несомненно эффективных, методах.

В своем наиболее радикальном и последовательном варианте этот подход не учитывает сохраняющейся у аутичного человека возможности социально развиваться и осваивать более сложные

ситуации. Опыт показывает, что она актуализируется, если возникают реальные мотивы развития взаимодействия с другими людьми. Необходимой опорой для развития взаимодействия является организация внешней среды, в которой и формируются собственные линии поведения, самостоятельность. Если же мы «выпрямляем» путь, стремимся сделать ребенка или подростка независимым от нас лишь с помощью внешних средств, то рискуем закрепить его одиночество, создать социально приемлемые формы поведения, более «правильные» с точки зрения внешней нормы, но лишённые внутреннего смысла. Конечно, он может стать более удобным, но вряд ли такая «независимость» может расцениваться как улучшение качества жизни. К тому же, и усилия специалистов при этом не отменяются, а направляются на поддержание той формы среды, от которой человек с аутизмом остается зависимым.

К счастью, в реальной жизни общение учителя и ученика (как бы оно хорошо ни было организовано) обычно остается прежде всего осмысленным человеческим контактом. В этих условиях приемы внешней регуляции поведения ребенка становятся средством поддержания и развития этого контакта, и они могут рассматриваться как чрезвычайно ценные наработки методов специальной коррекционной помощи.

### **Развитие и отработка навыков коммуникации**

Даже наиболее успешные в социальном отношении аутичные подростки и юноши начинают осознавать свою недостаточность в развитии навыков коммуникации, стремятся преодолеть их, часто обращаясь за помощью к профессионалам. И именно это осознание собственной проблемы и стремление разрешить ее отличает, по Л. Каннеру, благоприятный ход развития аутичного ребенка от неблагоприятного.

G. Mesibov подчеркивает важность организации направленного тренинга навыков коммуникации и считает, что в общении не менее заинтересованы и не столь благополучные подростки с аутизмом, но им труднее выразить свое желание общаться. Опыт показывает, что даже не овладевшие средствами речевой коммуникации подростки при отработке способов общения с помощью специальных карточек (рисунков или слов) начинают выражать не только свои нужды, но и чувства.

Аутичные подростки чаще всего обучаются использованию тех речевых форм коммуникации, которые им наиболее полезны и доступны (слова и фразы, особые знаки, специальные карточки). Обучение не опирается на закономерности нормального онтогенеза. Оно основывается, прежде всего, на общих законах оперантного научения — положительное подкрепление желаемых действий детей. Само обучение происходит в хорошо организованной ситуации, позволяющей сосредоточить ребенка на обрабатываемом навыке.

Поскольку основной трудностью при отработке навыков у аутичных детей является их жесткая связь с ситуацией обучения, тренировка ведется в разной обстановке, с разными учителями. Навык может также вырабатываться непосредственно в той ситуации, для которой предназначен, при этом специалист старается создать у ребенка мотивацию к установлению контакта.

Принципиально другой способ формирования навыков коммуникации у глубоко аутичных детей предлагают сторонники метода облегченной коммуникации. В этом случае предпринимаются попытки создания средств общения для людей, не только не имеющих экспрессивной речи, но и не способных закрепить навыки самостоятельной целенаправленной невербальной коммуникации.

При таком подходе даже простое указание на нужную карточку, нужную букву может осуществиться только при поддержке помощником руки ребенка и оттормаживании им случайных импульсов. Специалисты расходятся в общей оценке результативности этого метода, однако зарегистрированы случаи, когда человек таким образом получает возможность коммуникации с помощью карточек с буквами, словами или клавиш компьютера.

Подростков и юношей с относительно хорошо развитой речью обучают использовать ее в ситуации естественных социальных контактов. Это происходит в учебных ситуациях, в условиях профессиональной подготовки, в «необязательном» дружеском общении. В этом случае специалист как бы «ассистирует» ребенку, подавая вовремя нужную реплику, которую тот может использовать. В этой естественной ситуации, при заинтересованности подростка в коммуникации, новые речевые формы воспринимаются им как собственные, усваиваются и начинают впоследствии использоваться им самостоятельно. Подробнее об этой работе мы расскажем в главе, посвященной работе с группой подростков с аутизмом.

# Проблемы семьи

Прежде всего следует сказать, что специалист, работающий с аутичным ребенком или подростком, должен знать и об особой ранимости его близких. Напряженностью своих переживаний семья, в которой растет ребенок с аутизмом, выделяется даже на фоне семей, имеющих детей с другими тяжелыми нарушениями развития. И для этого есть вполне объективные причины, на которых мы остановимся ниже.

Семья аутичного ребенка, испытывающая постоянные сложности и ограничения, связанные с особым развитием ребенка, часто лишена моральной поддержки не только знакомых, но и близких людей. Окружающие в большинстве случаев ничего не знают о проблеме детского аутизма, и родителям бывает трудно объяснить им причины разлаженного поведения ребенка, его капризов, отвести от себя упреки в его избалованности. Нередко семья сталкивается с нездоровым интересом соседей, с недоброжелательностью, агрессивной реакцией людей в транспорте, магазине, на улице и даже детском учреждении. Прямым следствием этого становится аутизация самих родителей, прежде всего матерей — избегание контактов, ограничение выходов в общественные места, сужение круга друзей, замыкание на собственных проблемах и т. п.

Но и в западных странах, где лучше налажена помощь таким детям и достаточно информации об аутизме, семьи, воспитывающие аутичного ребенка, тоже оказываются более страдающими, чем семьи, имеющие ребенка с умственной отсталостью. В специальных исследованиях американских психологов обнаружено, что стресс в наибольшей степени проявляется именно у матерей аутичных детей. Они не только испытывают чрезмерные ограничения личной свободы из-за сверхзависимости от своих детей, но и имеют очень низкую самооценку, считая, что недостаточно хорошо справляются со своей материнской ролью.

Такое самоощущение мамы аутичного ребенка вполне понятно. Ребенок с раннего возраста не поощряет ее, не подкрепляет ее материнского поведения: не улыбается ей, не смотрит в глаза, не любит бывать на руках; иногда он даже не выделяет ее из других людей, не отдает видимого предпочтения в общении. Таким образом, ребенок не доставляет ей непосредственной радости общения, обычной для всякой другой матери и с лихвой покрывающей все ее тяготы и усталость, связанные с ежедневными заботами и тревогами. Поэтому понятны проявления у нее депрессивности, раздражительности, эмоционального истощения.

Отцы, как правило, избегают ежедневного стресса, связанного с воспитанием аутичного ребенка, проводя больше времени на работе. Тем не менее они тоже переживают чувство вины и разочарования, хотя и не говорят об этом так явно, как матери. Кроме того, отцы обеспокоены тяжестью стресса, который испытывают их жены, на них ложатся задачи материального обеспечения ухода за трудным ребенком, которые обещают быть долговременными, фактически пожизненными.

В особой ситуации растут братья и сестры таких детей: они тоже испытывают бытовые трудности, и родители часто вынуждены жертвовать их интересами. В какой-то момент они могут почувствовать обделенность вниманием, посчитать, что родители их любят меньше. Иногда, разделяя заботы семьи, они рано взрослеют, а иногда переходят в оппозицию, формируя особые защитные личностные установки, и тогда их отчужденность от забот семьи становится дополнительной болью родителей, о которой они редко говорят, но которую остро ощущают.

Ранимость семьи с аутичным ребенком усиливается в периоды его возрастных кризисов и в те моменты, когда семья проходит определенные критические точки своего развития: поступле-

ние ребенка в дошкольное учреждение, школу, достижение им переходного возраста. Наступление совершеннолетия, вернее обозначающего его события (получение паспорта, перевод к взрослому врачу и т. п.), порой вызывает у семьи такой же стресс, как и первичная постановка диагноза.

Остановимся несколько подробнее на специфике трудностей родителей, воспитывающих детей с аутизмом разного возраста.

## Проблемы семьи аутичного ребенка раннего возраста

Одна из причин специфически тяжелого положения родителей маленького ребенка с аутизмом заключается в том, что они долго находятся в состоянии неопределенности: не установлен диагноз их ребенка. Как мы уже говорили, во многих случаях они начинают тревожиться и пытаются обратиться к специалистам достаточно рано (до двух лет). Однако нередко семья впустую тратит время и силы в поисках нужного специалиста, и правильный диагноз и необходимые рекомендации получает лишь тогда, когда все признаки раннего детского аутизма уже налицо. Чаще всего при этом бывает наработан и закреплен уже достаточно большой отрицательный опыт взаимодействия с ребенком, травматичный как для малыша, так и для его близких.

Действительно, ранняя диагностика данного нарушения развития затруднена. Кроме того, как мы знаем, проявления ребенка могут быть противоречивыми, что еще больше усложняет общую картину его развития и затрудняет ее оценку. Поэтому именно родители детей с аутизмом сталкиваются с максимально популярными позициями и оценками состояния ребенка разными специалистами.

Часто специалисты не подтверждают ранние тревоги родителей по поводу особых трудностей установления контакта, развития взаимодействия с ребенком. К тому же серьезный, умный взгляд малыша, его особые способности могут успокаивать и обнадеживать даже самых тревожных родителей. Поэтому осознание всей тяжести положения чаще всего наступает внезапно. В момент постановки диагноза семья обычно переживает тяжелый стресс: в 3–4 года (а в ряде случаев и позже) родителям сообщают, что их ребенок, который до сих пор считался здоровым и одаренным, демонстрировал признаки блестящего интеллектуального развития, имеет столь серьезные проблемы и даже необучаем. Нередко им сразу предлагают оформить инвалидность или даже поместить ребенка в специальный интернат.

В случае более очевидных признаков неблагополучия раннее обращение за помощью к специалистам тоже не всегда бывает

эффективным. К сожалению, у нас практически не существуют службы помощи детям раннего возраста с угрозой неблагоприятного аффективного развития. Специалисты, к которым традиционно могут обратиться родители (педиатр, невропатолог, ортопед), не в состоянии оказать таким детям достаточную помощь в плане ранних коррекционных воздействий. Даже чутко откликаясь на сомнения мамы, каждый специалист ищет отклонения прежде всего в своей области.

Поэтому, судя по историям развития детей с аутизмом, родители чаще сталкиваются с ранней диагностикой, идущей со знаком «минус»: сначала подозревали детский церебральный паралич — этот диагноз был снят; потом думали о снижении слуха — не подтвердилось. Конечно, даже малейшие подозрения на нарушения моторики, речи, восприятия, органические поражения нуждаются в проверке. Понятно, что со временем диагноз уточнится, но страшно пропустить какое-то раннее проявление, например, нарушения тонуса либо признаки эпи-готовности (что встречается и при раннем детском аутизме), так как все это требует специальных воздействий. Вместе с тем, часто все эти подозрения не подтверждаются или своевременная помощь (например, массаж при задержке моторного развития) достаточно быстро их компенсирует. Однако в целом облегчения не наступает, более того, проблемы взаимодействия с малышом становятся все более серьезными, а состояние родителей — все более удрученным и растерянным.

Другая тенденция, наблюдаемая в последнее время, — ранняя диагностика. С одной стороны, это увеличивает шанс своевременного начала необходимых коррекционных мероприятий. С другой стороны, в ряде случаев это неизбежно выливается в гипердиагностику, и, когда речь идет о каких-то отдельных признаках развития маленького ребенка по аутистическому типу, решительно выносятся диагноз «аутизм», и родители ставят перед фактом тяжелой патологии развития их малыша. Это, действительно, очень сложный вопрос для специалиста: насколько можно и нужно сразу посвящать близких ребенка в подробности вероятных будущих трудностей, насколько определенно можно говорить о прогнозе его развития. И скорее всего, он не может быть однозначным: многое зависит от готовности самих родителей услышать «приговор» и не только испугаться или даже опустить руки, но занять продуктивную рабочую позицию. Безусловно, специа-

лист обязан дать понять родителям, что признаки неблагополучия ребенка достаточно серьезны, без специальной ежедневной коррекционной помощи они не только не исчезнут, но и могут стать более выраженными.

Однако психолог или врач должен быть осторожен при постановке диагноза и, в особенности, в определении прогноза развития ребенка. Не рассказав при этом о способах и перспективах коррекционной работы с ребенком, мы можем спровоцировать растерянность и депрессию его близких, прежде всего мамы.

Итак, осознание того, что ребенок развивается необычно, формально подтвержденное постановкой диагноза,— это только первый, часто достаточно затяжной этап испытаний для родителей ребенка с аутизмом.

Одни в стремлении «снять диагноз» пытаются получить консультацию других специалистов и «ходят кругами» в надежде услышать иное мнение.

Другие, наоборот, сразу обреченно верят, тщательно выполняют все медикаментозные назначения, но при этом впадают в тяжелую депрессию.

Третьи отказываются верить в неблагоприятный прогноз и стараются доказать, что ребенок не безнадежен. Затянувшаяся борьба родителей со своими сомнениями, тревогами, разочарованиями и постоянная «перепроверка» ребенка отнимают много душевных и физических сил и у них, и у малыша. Часто разные позиции встречаются в одной и той же семье: по-разному смотрят на особенности ребенка мать и отец, родители и старшее поколение (бабушки, дедушки) — те, кто с ним проводит большую часть времени, и те, кто видит его изредка или со стороны.

## Трудности семьи дошкольника с аутизмом

После постановки диагноза (или его подтверждения) состояние стресса для семьи, которая продолжает сражаться за своего ребенка, нередко становится хроническим. Это особенно очевидно в наиболее тяжелых случаях, когда родители сталкиваются с нарастающими или фиксирующимися проблемами поведения их малыша (страхами, агрессией и самоагрессией, влечениями, раторможенностью, нарушением чувства самосохранения), которые сильно осложняют жизнь семьи. Они же делают мучительными, а иногда и практически невозможными любые попытки социальной адаптации ребенка — прогулки на детской площадке, совместные выходы в магазины, поездки в метро, посещение поликлиники, прием гостей. В случае выраженной сверхпривязанности ребенка к матери или особой остроты его поведенческих проблем мама сама часто лишается даже минимума социальных контактов (не имея возможности не только отлучиться из дома, но даже и поговорить по телефону).

Однако серьезный стресс испытывают и родители, воспитывающие детей с менее выраженными трудностями поведения, которые надеются на то, что трудности временны, и пытаются пристроить ребенка в детский сад.

В нашей стране это во многом связано с отсутствием какой-либо системы помощи детям с аутизмом, с тем, что существующие детские учреждения не готовы к принятию детей с необычным, сложным поведением. Даже если ребенок по своему состоянию может посещать дозированно детский сад или какую-либо обучающую группу детей, в лучшем случае его терпят, не пытаясь обычно включать в занятия. Это и понятно. Недостаточно просто хорошего, доброжелательного отношения воспитателя к особому ребенку, не всегда хватает и верных интуитивных представлений и знаний о том, как вести себя с ним, как наладить с ним контакт. Необходимы определенные условия, к которым относятся, во-первых, малое количество детей в группе; во-вторых, наличие рядом с аутичным ребенком постоянного сопровождающего, который может комментировать то, что происходит

вокруг, постепенно включать малыша во взаимодействие с другими детьми. Очень часто родители сталкиваются с тем, что воспитатели, педагоги и даже психологи массового или специализированного детского сада (например, логопедического или для детей с задержкой развития), в котором иногда может оказаться ребенок с аутизмом, хотят помочь ребенку и его семье, но не знают, как это сделать.

В других случаях, которые, к сожалению, встречаются гораздо чаще, наличие диагноза «аутизм» само по себе является препятствием для поступления в какое-либо дошкольное учреждение. Поэтому родители таких детей оказываются в совершенно особом положении по сравнению с воспитываемыми детьми с другими нарушениями — слуха, зрения, речи и т. д. Они не могут быть уверены, что найдут учреждение, в котором ребенку будет оказана квалифицированная помощь, где его смогут подготовить к школе. А если его и берут в детский сад, то очень вероятно, что долго он там не удержится. Практически каждой семье, пытавшейся устроить ребенка с аутизмом в дошкольное учреждение, не удавалось этого сделать с первого раза (либо не брали, либо быстро вывели, либо сам ребенок резко отрицательно реагировал на посещение сада).

Вообще непросто найти специалиста (психолога, дефектолога, логопеда), который согласился бы работать с таким ребенком. На местах, как правило, помочь такому ребенку не берутся — приходится не только далеко ездить, но и месяцами ждать, когда подойдет очередь на консультацию. А после консультации, в длительном ожидании следующей, родители вынуждены самостоятельно претворять в жизнь полученные рекомендации, не имея никакой поддержки и помощи. Вместе с тем, период, о котором сейчас идет речь, как уже было сказано, отличается особым разнообразием и интенсивностью поведенческих трудностей. Родителям часто бывает сложно правильно оценить вновь появившуюся проблему и адекватно отреагировать на нее, или в рутине повседневных забот заметить признаки положительной динамики развития малыша и поддержать зарождающиеся позитивные тенденции.

К концу дошкольного возраста ребенка его близкие обычно «торопят события», проявляя максимальное усердие в обучении школьным навыкам, в ущерб необходимым занятиям по эмоциональному развитию. Продвижение в речевом развитии и возмож-

ность ребенка овладеть учебными навыками (чтением, письмом, счетом) к концу дошкольного возраста являются для родителей главными критериями успешности его будущей социальной адаптации. Поэтому все физические и душевные силы матерей тратятся на бесконечное «натаскивание», а отдача при этом бывает недостаточной: пассивно ребенок владеет многим, а активно использовать свои знания и умения не может, так же как и проявить их в новой ситуации. Кроме того, чрезмерно интенсивные занятия по такой системе могут вызывать и негативизм ребенка, который забрасывает ранее любимый букварь за диван или требует закрыть тетради, повторяя: «Не писать, не писать» и т. п.

## Период школьного возраста

По достижении ребенком школьного возраста самой главной задачей родителей становится найти для него подходящее образовательное учреждение. Эта задача не менее сложная, чем устройство в детский сад, так как практически нет учебных заведений, предназначенных для детей с аутизмом. Даже если ребенок показывает неплохие результаты на психолого-педагогической комиссии, родителям в лучшем случае предлагают вариант индивидуального обучения на дому. Если же у специалистов возникает сомнение в соответствии уровня интеллектуального и речевого развития ребенка массовой программе, они рекомендуют вспомогательную школу. Но и такое недостаточно адекватное решение проблемы возможно только в отдельных крупных городах. В более отдаленных областях оказывается, что нет ни индивидуального обучения, ни классов для детей с задержкой развития, ни даже вспомогательных школ с не очень «тяжелым» контингентом детей. В результате ребенок с аутизмом оказывается вне системы образования — не потому, что его нельзя учить, а потому, что некому и негде.

Длительные поиски школы с минимальным наполнением классов и педагога, который согласится взять ребенка; переживание многочисленных отказов на приемных комиссиях; тревога по поводу того, удержится ли ребенок в классе, не будет ли для него это слишком большой нагрузкой, — вот далеко не полный набор проблем родителей с аутичными детьми школьного возраста. Они даже не успевают порадоваться объективным улучшениям в состоянии их ребенка, который к этому возрасту может стать более управляемым, контактным, не так глубоко погружаться в свои стереотипы, демонстрировать заметные достижения в области моторного и речевого развития.

Благополучное решение проблемы поступления в школу, в свою очередь, рождает новые трудности. Они связаны со сложным процессом адаптации к коллективу детей, режимным моментам, фронтальному обучению. На близких ребенка, прежде всего на маму или бабушку, ложится большая нагрузка, связанная с организацией сопровождения ребенка на занятиях и выполнением

домашних заданий. Вместе с тем, посещение ребенком школы — крайне важный фактор относительной нормализации социального статуса семьи. Какой-то период своей жизни он большую часть времени проводит, как все его сверстники, — ходит в школу, готовит уроки. Регулярная занятость ребенка в школе (даже если он посещает школу не ежедневно и неполный день) освобождает на какое-то время мать, которая до сих пор безотлучно должна была находиться рядом с ним.

Но это положение не является стабильным. В большинстве случаев, обычно в средней и старшей школе, возникает вопрос о переводе на индивидуальное обучение. Это связано с рядом причин: с одной стороны, с медлительностью ребенка, недостаточной включенностью его на уроках, трудностями устных ответов, с другой — с его эмоциональной незрелостью, социальной наивностью, с тем, что он может становиться объектом насмешек одноклассников, провоцироваться ими на неадекватные поступки. Основная проблема, которую должны решить для себя родители, — стоит ли бороться за посещение школы, условия которой являются для их ребенка экстремальными, или смириться с надомным обучением, потеряв при этом реальную возможность постепенного приобретения навыков адаптации в коллективе сверстников.

## Основные трудности семьи подростка и взрослого с последствиями аутизма

Трудности семьи, воспитывающей аутичного ребенка в подростковом возрасте, имеют свою выраженную специфику.

Известно, что если такой ребенок находится в благоприятных семейных условиях и получает адекватную помощь, он постепенно смягчает свои аутистические установки, становится более гибким в отношениях с окружающими. Уходит в прошлое экстремальная избирательность в еде и в одежде, он не столь страстно требует сохранения постоянства в окружающем. Даже в самых тяжелых случаях ребенок к этому возрасту лучше ориентируется в окружающем мире, становится более приспособленным в быту, осваивает некоторые навыки коммуникации. Его связь с близкими теряет свою напряженность, он уже не стремится полностью контролировать их поведение.

Однако родные ребенка не всегда могут радоваться этим успехам, так как все более остро воспринимают остающиеся проблемы. Ребенок заметнее, чем в младшем возрасте, отличается от сверстников, другие дети быстро обгоняют его в своем развитии. Кроме того, как уже отмечалось выше, теперь «особость» ребенка может проявляться и в чертах его лица, в его мимике и пластике.

Бросаются в глаза его катастрофическая неловкость, социальная наивность и недоразвитие речи. Ослабление аутистической защиты, в сущности, обнажает интеллектуальное недоразвитие, трудности понимания происходящего и организации взаимодействия.

И хотя такие поведенческие проблемы, как страхи, негативизм, агрессия, импульсивные действия не только не возрастают, но имеют тенденцию к редукции, редкие аффективные срывы теперь представляют реальную опасность и для самого ребенка, и для окружающих. То, что можно было игнорировать в отношениях с пятилетним ребенком, теперь часто становится неразрешимой проблемой, нарастает нервное напряжение близких, их физическая нагрузка, возможны реальные физические травмы. В это время одной из основных жалоб близких становится жалоба на отсутствие возможности отвлечься и отдохнуть.

Эта проблема характерна даже для семей, воспитывающих более успешных, высокоинтеллектуальных аутичных подростков. Аутичные люди, имеющие энциклопедические знания и освоившие навыки формального логического мышления, часто затрудняются применить их в житейских ситуациях, использовать на уровне здравого смысла. Именно поэтому родители таких подростков могут пережить в это время еще одну стрессовую ситуацию, вновь отмечая расхождения между «успешным» ходом интеллектуального развития, проявлением парциальной одаренности и достижениями своих детей в социализации.

Трудности семей и более проблемных, и более успешных подростков в это время связаны с осознанием необходимости постоянной родительской поддержки, опеки уже выросшего ребенка. Если в детстве проблемы носили конкретный характер — сложности ухода за ребенком, его обучения, обеспечения его безопасности, и отмечался постоянный прогресс в их разрешении, то перед семьей аутичного подростка встает глобальная проблема обеспечения будущего ребенка. И в этом смысле подростковый возраст и юность, возможно, являются наиболее драматичным моментом в жизни аутичного человека и его близких.

По данным американских исследователей, примерно половина детей с так называемым «легко выраженным аутизмом» переводится в это время из родительского дома в специальные учреждения. Наилучшей формой таких учреждений, на наш взгляд, являются так называемые «семейные дома», в которых специально обученная семейная пара с помощью специалистов воспитывает и прививает социальные и бытовые навыки небольшой группе подростков с последствиями аутизма. В результате специально организованной работы накапливается опыт самообслуживания и жизни в сообществе.

К сожалению, эта форма социальной адаптации подростков с аутизмом, достаточно распространенная на Западе, в нашей стране пока аналогов не имеет.

Не лучше обстоит дело и с профессиональной подготовкой и организацией рабочих мест для таких людей, хотя очевидно, что это является одним из наиболее значимых направлений адаптации к жизни подростков и юношей с аутизмом. Исключение в данном случае составляют, пожалуй, лишь дети, имеющие выраженные особые таланты — музыкальные, математические, художественные или лингвистические, позволяющие родителям наде-

яться, что постоянный сверхценный интерес их ребенка станет основой его будущей профессиональной деятельности.

Попытки оказания профессиональной психологической поддержки семьям, воспитывающим детей с аутизмом, в нашей стране носят эпизодический характер. Мы убеждены, что эта поддержка должна развиваться прежде всего как помощь семье в ее основных заботах по воспитанию и введению в жизнь такого ребенка. Главное — объяснить родителям, что происходит с их ребенком, помочь установить с ним эмоциональный контакт, поверить в свои силы, научиться влиять на ситуацию, изменяя ее к лучшему.

Кроме того, таким семьям полезно общаться между собой. Они не только хорошо понимают друг друга, но каждая из них имеет свой уникальный опыт переживания кризисов, преодоления трудностей и достижения успехов, освоения конкретных приемов работы.

Психологическая работа  
с группой подростков и взрослых  
с последствиями детского аутизма

Групповая работа является закономерным этапом психологической помощи при аутизме. С возрастом она начинает занимать все более важное место. Как уже было сказано, дети, страдающие аутизмом, вовсе не отличаются «пониженной потребностью в общении», как это было принято считать на первых этапах изучения синдрома РДА. Стремление к общению в школьном возрасте (а особенно с наступлением раннего подросткового периода) возрастает, однако возможности аутичного подростка в общении остаются крайне ограниченными. Они с готовностью откликаются на попытки установления контакта, предпринятые на доступном для них уровне, с учетом усвоенных навыков коммуникации. Коммуникативные же возможности аутичных подростков и юношей, даже с высоким уровнем интеллектуального развития, могут быть чрезвычайно низки. Они малоактивны, легко чувствуют дискомфорт, с трудом организуют развернутое речевое взаимодействие.

Возможности *диалога* резко ограничены также и недостаточным учетом желаний собеседника, его готовности к общению, заинтересованности в предмете общения (это связано с трудностями эмпатического вчувствования в переживания другого человека): неготовностью соблюдать элементарную очередность слу-

шания-говорения; недостаточным пониманием неписанных социальных правил, конвенционального характера каждого конкретного коммуникативного акта — о чем в данный момент в этой компании стоит говорить, а о чем нет, какие нормы вежливости являются необходимыми, а какие в данный момент не нужны и даже выглядят карикатурно, и т. д. Такое непонимание определяет *коммуникативную наивность*, бесхитрость страдающего аутизмом человека.

Таким образом, желая общаться, аутичные люди в целом отличаются *монологичностью* — плохо чувствуют обратную связь с тем, с кем общаются. Эта особенность фактически является конкретным проявлением более широкой и фундаментальной их неспособности к гибкому учету новизны в среде и перестройке собственного поведения в соответствии с внешними изменениями.

Аутичный человек бывает слишком аффективно сосредоточен на собственных переживаниях, интересах, захвачен ими: это создает у другого человека ощущение его исходной жесткой *запрограммированности*, недостаточной спонтанности и гибкости. Часто контакт с другим человеком возможен только в русле стереотипных пристрастий, принимающих иногда характер влечений. Так, он может долго и страстно рассказывать о троллейбусных маршрутах или кровожадных акулах, и его трудно будет переключить на другую тему; при этом он совершенно не учитывает настроение собеседника и степень его заинтересованности в предмете разговора.

Как и в более раннем возрасте, патологически быстро возникает *пресыщение* в общении. Аутичный подросток (взрослый) может приближаться к собеседнику, перебрасываться одной-двумя репликами и уходить в сторону, повторяя такую процедуру несколько раз (даже в общении с человеком, которому он доверяет и с которым установлена прочная психологическая связь); пресыщение проявляется в виде многократных выходов участника общей коммуникативной ситуации из-за стола и возвращения в общий круг (хочется еще раз подчеркнуть, что это — характерное поведение даже в психологически комфортных условиях, при явном желании общения).

Еще одна значительно затрудняющая общение особенность — катастрофически *низкая стрессоустойчивость*. Любая неожиданность, трудность, неприятность, собственный неуспех могут вызвать состояние растерянности и пассивное ожидание внешней

помощи, в худшем случае — спровоцировать страх, импульсивное агрессивное действие (вербальное или физическое, направленное вовне или на себя), усиление стереотипии.

Конечно, все эти патологические особенности делают спонтанное общение аутичного ребенка со сверстниками очень проблематичным, по крайней мере, резко ограничивают его возможности. Нередко, как показывает опыт, аутичные подростки попадают в драматические ситуации, поскольку сверстники могут провоцировать их на социально неадекватные действия, выставляя напоказ их социальную некомпетентность; порой «странным» детям приходится сталкиваться и с прямой агрессией. Необходимо отметить, что степень принятия-непринятия аутичного ребенка в классе (или в другой формальной детской группе) сильно зависит от того, как поведет себя по отношению к нему взрослый — руководитель, педагог. Усилиями взрослого может быть создана атмосфера терпимости к «странностям», а статус аутичного ребенка в группе возрастает, если взрослый умело использует и «рекламирует» его сильные стороны (известно, что многие дети с аутизмом отличаются высокими парциальными способностями).

Как уже обсуждалось выше, для продвижения в социальном развитии аутичному подростку обязательно нужен определенный опыт пребывания в формальной детской группе (классе, кружке и т. п.). Несмотря на всю сложность для него этой ситуации, а может быть, в какой-то степени и благодаря ей ребенок получает толчок в развитии произвольности, самообладания, гибкости, усложнения форм общения.

Администрация школ и педагоги нередко идут по пути наименьшего сопротивления и переводят страдающих аутизмом учеников полностью на домашнее обучение, поскольку им трудно «удержаться» в классе. В подобных случаях, как показывает наша практика, ребенок недополучает огромную и важную часть личного опыта, оказывается в условиях социальной депривации и, как правило, не достигает того уровня адаптации к сложной среде, который ему потенциально доступен. Ребенок привыкает к однообразной домашней жизни, не требующей мобилизации и не ставящей перед ним постоянно новых адаптационных задач, и как бы инкапсулируется в стереотипных способах существования.

Удачным вариантом развития событий можно считать посещение ребенком или подростком с аутизмом какого-нибудь круж-

ка (секции, клуба), объединяющего ребят с общими интересами и руководимого терпеливым взрослым-энтузиастом, умело сплачивающим детскую группу. Однако такие случаи, к сожалению, редки.

Все это позволяет говорить о важности своевременного начала групповой психологической работы с аутичными детьми-школьниками и подростками. Специально организованное групповое общение отвечает важнейшим условиям:

— оно психологически безопасно для участников группы (групповые встречи ведут хорошо знакомые взрослые, которым аутичный ребенок или подросток доверяет; они проходят в основном в уже известных участнику группы стенах, где к нему относятся доброжелательно и терпимо);

— ситуация группового общения постоянно ставит перед участниками новые, достаточно сложные адаптационные задачи: необходимо следовать групповым нормам, принимать неизбежную непредсказуемость группы, наконец, просто учиться быть *одним из участников*, т. е. частью общего группового процесса.

Опыт нашей длительной групповой психологической работы с аутичными детьми и подростками (теперь уже взрослыми людьми) позволяет говорить об ее уникальной развивающей роли.

## Задачи и формы клубной работы

В этом разделе будут обсуждены различные аспекты особой формы групповой психологической работы — Клуба, объединяющего в течение продолжительного периода времени людей с последствиями детского аутизма и их близких.

Клуб «вырос» из спонтанного общения детей при посещении регулярных индивидуальных психологических и педагогических занятий и при проведении совместных праздников, прежде всего встречи Нового года. Известно, что аутичные дети нуждаются в таких мероприятиях, которые помогают им осмыслить, эмоционально проживать события годового цикла. Поначалу Клуб объединял 8 мальчиков в возрасте от 11 до 18 лет с довольно разной клинико-психологической картиной аутизма. В большинстве случаев это была третья и четвертая группы РДА, в одном — вторая. Для всех участников Клуба было характерно отсутствие значительного интеллектуального снижения и наличие в разной степени развитой активной речи. С каждым из этих ребят к тому времени достаточно долго (не менее 2–3 лет) велась индивидуальная работа, что обеспечило значительное продвижение в развитии контакта и взаимодействия. При объединении детей в группу мы старались использовать эти возможности, включая в нее ребенка вместе с работавшим с ним индивидуально психологом (педагогом).

Формой клубной работы на первых порах была избрана общая интеллектуальная игра с использованием атрибутов популярных телевизионных игровых шоу («Что? Где? Когда?», «Поле чудес» и т. п.). Этот выбор не случаен: многие дети и подростки с аутизмом, как, впрочем, в большой степени и их нормально развивающиеся сверстники, были захвачены телевизионными впечатлениями. Телевизионные игры имеют четкую структуру, определяют порядок и форму взаимодействия (что крайне важно для человека с аутизмом), содержат эффектные, но привычные и предсказуемые моменты азарта и яркого сенсорного подкрепления, сами стереотипно воспроизводятся, становясь частью привычного порядка жизни.

В условиях дефицита реального общения, щадящего учебно-го режима (многие из подростков обучались на дому), трудностей

произвольной организации деятельности телевизор становился для них одним из основных средств структурирования времени, а для некоторых — еще и одной из немногочисленных возможных тем общения. Ребята очень любили рассказывать о своих телевизионных впечатлениях и спрашивать любого собеседника о том, что он смотрит по телевизору.

Клубная игра поэтому получила название «Колесо фортуны», а центральным игровым атрибутом стало вращающееся колесо, поделенное на сектора. Во время игры на нем выпадали определенные номера, каждому из которых соответствовало то или иное задание, а далее эти задания по принципу лото распределялись между участниками. Жесткая структурированность клубных встреч облегчала задачу удерживания вместе участников игры, «владения» их вниманием, мобилизовала эмоционально.

Настойчиво и систематично проводились в жизнь Клуба определенные правила социального взаимодействия, которые никому нельзя было нарушать. Важнейшим правилом, например, была очередность ответов: помогать товарищу, отвечать за него можно только в том случае, если он об этом сам попросит. Как известно, игры с правилами пользуются большой популярностью у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов, в эти периоды дети с удовольствием и осознанно следуют правилу в игре. Такие игры несут огромный развивающий потенциал, в частности способствуют развитию произвольности, самоконтроля, концентрации внимания, планирования деятельности (Л.Ф. Обухова, 1995). Можно сказать, что игра «Колесо фортуны» помогала ее участникам, хотя и запоздало, но все же получить важнейший опыт действия по правилам в игровой ситуации (а не «по обязанности» — как, например, это происходит в классе).

Игра «Колесо фортуны», кроме того, развивала сферу общения в целом: ребята учились не только говорить сами, но и слушать друг друга, уступать. Часть заданий была составлена так, что участникам нужно было что-то делать совместно; возникала необходимость принимать какие-то общие решения, касающиеся клубных встреч. Все это способствовало развитию группы, ее сплочению.

Каждая клубная встреча включала и менее структурированную часть: это было совместное с родителями неторопливое чаепитие, за которым «ведущие» (специалисты) и «участники» объединялись, в разговоры вовлекались родители. Такой более расслаблен-

ный период был необходим после эмоционально напряженной игры, важно и то, что за чайным столом во взаимодействие включались родители, которые могли видеть своих детей в необычных условиях, по-своему «открывая» их.

Подобные клубные встречи включали как средства очень интенсивной, но при этом комплексной и сбалансированной эмоциональной стимуляции аутичных детей и подростков, так и многоуровневой их организации в формах, адекватных возможностям и уровню развития. Остановимся на этом несколько подробнее.

**Стимуляция и формы организации первого уровня.** Можно отметить эффект сосредоточения на вращении пестрого колеса, переживание гармонии и соразмерности круга (во время игры все сидели в кругу). Важно, что каждый участник имел возможность найти комфортную дистанцию и дозировать степень включенности в происходящее. Никому не запрещалось во время игры выйти из комнаты, передохнуть, а затем вернуться; даже если участник выходил из круга надолго и его звали (приглашали) обратно, при желании он мог остаться за пределами игрового взаимодействия.

Кроме того, каждая встреча имела свою естественную комфортную «драматургию». Так, сначала все участники неторопливо собирались, при этом опоздать на некоторое время было совсем не страшно. Кто-то в это время мог готовить помещение для игры — подносить стулья и т. д. Кто-то садился за любимые компьютерные игры; несмотря на то, что дети и подростки с аутизмом склонны к чрезмерному погружению в подобные занятия, компьютер во время клубных встреч был доступен, и место перед ним становилось одним из плацдармов спонтанного, без вмешательства взрослых, взаимодействия участников. Другие начинали рассматривать любимые и знакомые книги на полках. Одним словом, каждый из пришедших по-своему осваивался в пространстве, привыкал, настраиваясь на предстоящее переживание. Так же постепенно происходило и прощание.

**Стимуляция и формы организации второго уровня.** Это, в первую очередь, отчетливое переживание тепла и уюта в обжитом безопасном помещении (очень важно было создать максимально возможную домашнюю атмосферу). Наиболее ярким из впечатлений второго уровня было, конечно, совместное чаепитие.

Следует отметить, что драматургия каждой встречи позволяла каждому участнику и пластично войти в нее, и опереться на освоенный порядок: игра, чаепитие, разговоры. Порядок задавал-

ся и каждой встречей, и их годовой цикличностью. Кульминацией года всегда был совместный новогодний праздник: по-своему отмечался «конец сезона» — последняя игра с награждением участников. Начало года (сентябрь-октябрь) и конец (май-июнь) также были отмечены своими неповторимыми событиями, как правило, совместными поездками за город (о роли таких «выходов» речь пойдет ниже). Таким образом, работа Клуба с самого начала была организована так, чтобы, кроме всего прочего, вызвать переживание устойчивого годового цикла, движения времени.

**Стимуляция и формы организации третьего уровня.** Сама ситуация игры с неопределенным финалом предполагает активное включение уровня аффективной экспансии. Игра заставляла участников мобилизоваться, напрягаться эмоционально и интеллектуально, вознаграждая ощущением победы, успеха, гордости. Поскольку участники подспудно были уверены в безопасности всей ситуации игры в целом, то сложные задания работали на повышение терпимости к новому, неизвестному, вызывали столь необходимое (и столь бурно развивающееся в норме у детей — старших дошкольников и младших школьников) переживание азарта в предвкушении сложной задачи.

В дозированной степени ведущие стимулировали и конкурентность между ребятами: за успешный ответ каждый участник получал определенное количество баллов, материализованных в особых фишках, и каждый в конце игры подсчитывал свой результат. Некоторые из участников даже запоминали количество заработанных очков от встречи к встрече (что само по себе было для них достижением), сравнивали свои результаты; фактически для каждого из них оказалась психологически значима мера успешности в серии игр.

Другая сторона работы третьего уровня связана с развитием такого важнейшего личностного конструкта, как уровень притязаний. Каждый игрок, сталкивавшийся со сверхтрудным для него заданием, вставал перед дилеммой — пытаться справиться самому или «обратиться за помощью к Клубу» (обратившийся за помощью игрок также поощрялся фишками), решал важную психологическую задачу оценки своих сил.

**Стимуляция и формы организации четвертого уровня.** Клуб с самого начала существовал на принципах взаимной терпимости и доброжелательности. Подростки уже были знакомы и благожелательно настроены по отношению друг к другу. Ведущие, как уже

указывалось, старались всегда следить за соблюдением таких ключевых внутригрупповых норм, как взаимное уважение и очередность высказываний. Например, если более робкий и медлительный участник не успевал вставить слово в монолог более яркого и одержимого, ведущие старались предоставить слово первому и прерывали второго, апеллируя к групповой норме (каждый имеет право быть выслушанным). Таким образом стимулировалось развитие эмоционального механизма добровольной жертвы — пусть маленькой, но все же уступки другому.

Клуб изначально помогал прожить в неформальной группе, участники которой объединены общим интересом (выше уже говорилось, насколько дефицитен этот опыт у людей с аутизмом). Яркие совместно проведенные вечера сплачивали участников как малую группу, между ними завязывались спонтанные, без участия взрослых, контакты. Таким образом, как и другие формы психологической работы с аутичными детьми, Клуб обращался к переживаниям, эмоциональному опыту разных уровней системы аффективной регуляции и активизировал их, не давая «зациклиться» на переживании определенного уровня.

Общая игра с теми или иными дополнениями просуществовала в течение двух-трех сезонов. Одним из существенных изменений, в частности, в какой-то момент стала подготовка вопросов для игры не только сотрудниками, но и родителями участников и, по возможности, ими самими. Таким образом, теперь они активнее участвовали не только в процессе, но и в *подготовке* игры, лучше понимали «кухню» общего события. Смягчалась их позиция чистых «потребителей развлечения», вероятно, неизбежная на начальном этапе групповой работы. Кроме того, они узнавали не только друг друга, но и близких — как своих, так и сотоварищей (при предъявлении задания ведущие всегда называли его автора).

Наряду с общим игровым действием, клубные встречи постепенно принимали и другие формы, обычные для нормальных детей, но новые и захватывающие для аутичных подростков. Так, довольно ярким событием явился устроенный «смотр самодеятельности» — своеобразный праздник индивидуальных творческих возможностей. Подобная форма педагогической работы (публичное выступление перед доброжелательной аудиторией, вынос на суд зрителей результатов творческого увлечения ребенка) представляется очень насыщенной, дающей неоценимый опыт любому

ребенку младшего и среднего школьного возраста. Ценность такого зрительного в том, что каждый может оказаться и «в зрительном зале», и «на сцене», учиться не только находиться в центре внимания, но и быть заинтересованным радушным зрителем.

Естественно, для участников Клуба, с их многочисленными проблемами в социальной жизни, это был непрожитый опыт. Задача ведущих в данном случае заключалась в том, чтобы каждый участник оказался в чем-то «самым-самым», почувствовал свой успех даже при объективно малых возможностях творчества и деятельности вообще. В частности, недопустимо, чтобы тормозимые и медлительные ребята с аутизмом четвертой группы «застряли» на фоне ярких и явно более продуктивных участников третьей группы. Вечеру самодеятельности предшествовала индивидуальная психологическая подготовка: каждому участнику предлагалось заранее подумать над тем, что бы он мог показать другим ребятам и родителям. Никаких «жюри», «мест» и сравнения успехов в этот вечер не было принципиально — таланты каждого принимались безоговорочно и каждому давалась возможность почувствовать себя в чем-то первым. Так, молодой человек М. — единственный наш участник, которого можно было отнести, скорее, ко второй группе (с огромными трудностями развернутой речи, социально-бытовой адаптации, принятия самых элементарных самостоятельных решений и т. д.), с успехом демонстрировал свою «врожденную грамотность», печатая сложные слова под диктовку всех желающих.

Если проанализировать «смотр самодеятельности» с точки зрения возрастной психологии, то можно предположить, что формы и методы нашей клубной работы были адекватны, изоморфны особенностям младшего школьного и предподросткового возраста. Иными словами, Клуб помогал нашим 12-, 15- и даже 18-летним подопечным прожить тот необходимый опыт, который нормально развивающиеся дети получают в гораздо более раннем возрасте в естественных условиях (дворовая компания, внеклассная работа в школе, спортивные секции, кружки по интересам). Вероятно, без обращения к психологическим задачам и хотя бы частичной проработки психологического опыта, присущих более ранним этапам эмоционально-личностного и социального развития детей, невозможно было бы двигаться вперед и решать психологические задачи, адекватные возрасту участников. Таким образом, высокую степень структурированности и четкий сцена-

рий происходящего можно считать необходимыми условиями групповой работы с аутичными детьми и подростками, по крайней мере в ее начале.

Позднее, спустя 2–3 года встреч с преимущественно игровым сценарием, Клуб стал отчетливо и неуклонно двигаться в направлении меньшей структурированности и жесткой заданности происходящего, а значит — большей спонтанности и естественности общения. Задача удержания внимания участников постепенно становилась не такой важной, а на первый план выступала задача организации *диалога*. В соответствии с этим изменилась и форма встреч в Клубе: исчезла опора на игровое шоу, доминирующее место заняли разговоры, беседа знакомых людей на разные темы. При этом постепенно стиралась граница между позициями участников и ведущих-профессионалов.

Можно выделить несколько этапов в зависимости от степени регламентированности, структурированности общения.

Вначале работа шла преимущественно с опорой на интересы каждого из участников. Тема раскрывалась монологически: каждый желающий делал какое-то подготовленное заранее сообщение, это был своего рода и тренинг способности говорить публично. Задача ведущих во время таких сообщений сводилась к эмоциональной поддержке выступавших и к привлечению внимания слушателей к рассказу (здесь важно помнить о трудностях эмпатического вчувствования и концентрации внимания на собеседнике, эгоцентричности). Для того чтобы привлечь внимание всех участников к выступлению и смягчить возможную резкость непосредственной оценки другого, была продумана система оценок каждого сообщения. Параметры такой оценки, среди которых были «знание темы», «насколько заявленная тема интересна другим», «отношение к слушателям», «личная увлеченность темой» и т. п., вырабатывались самими участниками. После каждого выступления аудитория обсуждала прозвучавшее сообщение, и по разработанной схеме каждый участник выставлял в письменном виде оценки выступавшему. Часто возникала необходимость «оформить мысли» ребят, делающих отзывы. При общем акценте на успехе сообщения, важной задачей мы считали помощь участникам в конструктивном и трезвом отношении к замеченным товарищами недостаткам.

Такое использование обратной связи от одноклубников, как и смотр самостоятельности, позволяло каждому участнику побы-

вать в разных ролях — выступающего и слушающего. Иногда сообщения готовили ведущие — это было одним из способов сближения позиций всех, кто собирался за столом Клуба.

Конечно, многие ребята использовали возможность «официального» выступления, чтобы лишний раз «легально» поговорить на тему своих стереотипных, сверхценных интересов (поскольку окружающие, как правило, относятся к «пережевыванию» одной и той же темы неодобрительно). Следует подчеркнуть, что ведущие не должны были высказываться по этому поводу слишком строго — в конце концов, Клуб действительно базировался на принципе взаимной терпимости. Сообщения участников оценивались взрслыми только с позиции социальной приемлемости — так, табуировались нецензурные слова. Кроме того, на этапе подготовки сообщений ведущие с каждым участником индивидуально обсуждали, насколько это будет интересно ребятам. Но при этом каждый самостоятельно решал, о чем бы ему хотелось рассказать.

В дальнейшем форма клубных бесед еще больше приблизилась к обычной, незаданной беседе. Каждый участник заранее писал на бумажке, чему бы ему хотелось посвятить ближайшие встречи. Потом по принципу жребия вытаскивалась одна бумажка, и организовывалась беседа. На некоторое время «вытягивание бумажек из шляпы» стало привычным ритуалом Клуба. Естественно, разговор почти всегда спонтанно выходил за рамки заданной темы, что также было важно в смысле повышения терпимости ребят к изменению сценария, к новому, к *неопределенности*.

С этого этапа встречи в Клубе приняли форму «круглого стола» — с самого начала участники, ведущие и родители (некоторые ребята ездили к нам самостоятельно, некоторые вместе с кем-то из близких) сидели все вместе. Важно отметить то, что с этого времени и до сих пор позиции участников Клуба, родителей и ведущих в принципе не различаются, все сидящие за столом равны. Это, безусловно, не означает, что общение в Клубе перестало быть *специально организованным*, однако ведущие и родители ребят высказываются наравне с участниками Клуба, ради которых он был организован, — от своего имени, как отдельные, ценные сами по себе личности. Это принципиально важно, потому что обогащает опыт, вносит в него новые смыслы.

В настоящее время общение на клубных встречах является не полностью заданным и спланированным, а в значительной степени непредсказуемым. Таким образом, оно все более и более

становится тренингом переживания неопределенности, неожиданности. Участникам постоянно приходится соотносить то, чем хочется поделиться в данный момент (часто это что-то просто «клокочет» в душе!) с сиюминутной коммуникативной ситуацией: с общей канвой разговора, с фокусом внимания аудитории, даже с преимущественным уровнем громкости речи окружающих в данный момент. Как пойдет разговор дальше, не может сказать никто; если кто-то из ребят начинает говорить об интересующем его предмете (как правило, это монолог, участнику больше нужно выговориться самому, чем выслушать других), то часто эта тема подхватывается другими присутствующими, разговор переходит в иное русло — и участник поневоле втягивается в *диалогическое* общение со всей его непредсказуемостью.

Элементы неопределенности поджидают участников Клуба на каждом шагу; ведь в начале встречи неясно даже то, кто именно сегодня придет, и это создает почву для совместного переживания интереса: кто еще из знакомых заглянет сегодня на огонек? Этот совместно проживаемый интерес может вылиться как в радость («Ага, вот и ...!»), так и в огорчение (кто-то сегодня не пришел, нет кого-то из ведущих — значит, будем надеяться, увидимся в следующий раз). Задача ведущих — помочь прожить напряженное ожидание, направляя чувства участников в конструктивное, «оптимистическое» русло.

Еще гораздо более мощное переживание встречи с неожиданностью дает посещение клубных встреч посторонними — гостями (часто это профессионалы-коллеги разного профиля, но не только). Приветствие «гостей» по всем законам гостеприимства — отнюдь не мелочь, а важная часть идеологии Клуба, решающая вместе с другими его составляющими определенные задачи. Никто из приходящих в Клуб посторонних не остается за пределами круга, как это иногда практикуется на групповых психотерапевтических сессиях. Вновь прибывший человек обязательно садится вместе со всеми за стол, становится полноценным участником разговора. Иногда, чтобы быстрее включить «новичка» в общение (независимо от того, пришел он на одну встречу или будет ходить регулярно), используется такой прием: новичок должен рассказать какую-нибудь интересную историю из своей жизни. Следует помнить, что при высокой социальной сензитивности, столь характерной для аутичных людей, неожиданный приход незнакомца может стать достаточно мощным стрессором. Для

ведущих в такой ситуации важно сделать акцент на общей безопасности и стабильности происходящего, а также актуализировать групповую норму гостеприимства и открытости группы.

В настоящее время Клуб объединяет более 10 человек разного возраста; время от времени членом Клуба становится кто-то новый. Следует отметить, что как клинически, так и с позиции достигнутой социальной адаптации это по-прежнему довольно разнородная группа. Некоторые участники остаются «неорганизованными» после окончания школы, другие учатся в вузах или работают, третьи — еще школьники.

Возможности диалогического общения у них по-прежнему очень различны. Однако благодаря атмосфере общей терпимости на встречах обычно не возникает пренебрежения к тем, кому труднее поддерживать разговор, отвечать на вопросы и т. д.: в случае подобных проявлений ведущие сразу же апеллируют к групповым нормам равноправия и взаимоуважения. Например, когда говорит упоминавшийся выше молодой человек М. (ему около 30 лет, но он по-прежнему говорит очень медленно, нечетко, с трудом строит развернутое высказывание, в котором часто смешивает свой личный и групповой опыт, из-за чего его бывает трудно понять), обычно все терпеливо ждут.

Остается нерегламентированным присутствие участников именно за общим столом: тот, кто по каким-то причинам не включается в данный момент в происходящее, может свободно «дрейфовать» по комнатам, получая именно те впечатления, которые ему нужны.

Выбор тем клубных бесед не случаен. Наиболее популярные в Клубе темы составляют основу общего переживания. Среди таких тем можно назвать следующие.

*Переработка детского опыта.* Воспоминания присутствующих о детстве — очень богатый материал для общего обсуждения, сравнения, сопереживания. Как правило, впечатления детства у людей с аутизмом глубоки, аффективно насыщены: часты не изжитые до конца страхи или просто «впечатавшиеся» в память впечатления-штампы. Сравнение детских радостей, очарований, интересов, страхов всех участников помогает еще раз прожить и структурировать незавершенный опыт, как говорят в психотерапии, «завершить гештальт». Здесь особенно важно, что все сидящие за столом: родители, ребята, специалисты — находятся в равном положении, рассказывая о чем-то из своего детства. Тот факт,

что, например, чей-то отец тоже чего-то боялся в детстве или пытался убежать из дому в поисках приключений, воспринимается некоторыми ребятами как феноменальное открытие. Сравнение впечатлений детства способствует появлению радостного чувства общности присутствующих.

*Телевизионные впечатления.* Большинство участников Клуба как были, так и остаются «телеманами». Конечно, относиться к этому факту с большим оптимизмом не стоит, он скорее говорит о неспособности занять себя, об отсутствии структурирующей жизнь деятельности. Однако, раз это так, то впечатления от увиденного по ТВ служат таким же основанием для группового обсуждения и сравнения, как и любые другие. Опыт показывает, что в такой групповой работе нельзя исходить только из деления интересов по художественному уровню на «высокие» и «низкие». Более того (и эта тема еще требует более подробного рассмотрения), юношей с аутизмом (как и вообще людей с незрелой психикой, легко заражающихся яркими впечатлениями) сильнее всего «цепляют» именно достаточно низкопробные образцы современной массовой культуры.

Когда какой-нибудь участник Клуба с жаром начинает изливать впечатления от очередного сериала или музыкального шоу, ведущим легко попасться в ловушку прямой «худсоветовской» оценки передачи. Однако даже при определенном уровне доверия неосторожные высказывания могут оказаться разрушительными. Вряд ли авторитетный взрослый в состоянии отговорить аутичного человека от просмотра «ненужных» ему передач. В таком случае лучше попытаться понять, что именно привлекает подростка или юношу, какие именно впечатления он получает от той или иной передачи. А это уже может служить основанием для диалога, сравнения впечатлений, т. е. работать на общность, на объединение, а не на разъединение.

*Текущие политические события.* Некоторые из входящих в Клуб ребят интересуются политикой и всегда рады поговорить об этом на очередной встрече. Дело в том, что политическая жизнь всегда эмоционально насыщена. Мощный аффективный заряд несут в себе действия людей, находящихся у власти, журналистские репортажи о происходящих событиях и т.д. Вероятно, именно эта аффективная заряженность, «страстность» приковывает внимание некоторых участников Клуба к политике. В сущности, природа этого интереса та же, что и у характерного для детей третьей груп-

пы РДА аффективного влечения к страшному, запрещенному, грязному. Поэтому, когда речь заходит о политике, беседа строится примерно по тем же канонам, что и психо-коррекционная работа с аутичными детьми третьей группы. Например, образы популярных политиков дополняются множеством деталей: что они за люди, что ценят в жизни, чему радуются, а чего боятся. Кроме того, в силу мощной аффективности представлений ребят о политических реалиях им бывает полезно столкновение с аналитическим и слегка «прищуренным» взглядом на происходящее; роль таких аналитиков блестяще выполняют на Клубах некоторые родители. Благодаря столкновению с более сухой, трезвой и потому, возможно, более скучной точкой зрения чрезмерно страстный интерес ребят к политике слегка теряет свою напряженность, наполняется более конкретным и реальным содержанием. Для тех, кто не любит политических разговоров (для участников с высокой эмоциональной сензитивностью эта тема неприятна в силу ее аффективной заряженности), такие разговоры также, думается, небесполезны и выполняют десенсибилизирующую роль, в то же время реализуя на практике клубный принцип плюрализма тем и интересов.

*Литература и искусство.* Средства культуры традиционно занимают важнейшее место как в реабилитации особых детей, так и в воспитании в целом. Поэтому книжные, музыкальные, художественные и другие пристрастия являются одной из излюбленных и культивируемых тем клубных бесед. Их обсуждение происходит в основном в той же самой форме сравнения впечатлений и интересов, образуя замечательное основание для развития диалогического общения. Такое сравнение — «что кому нравится» — позволяет находить и радоваться точкам соприкосновения, делиться опытом и впечатлениями, создавать «банк» общих, разделяемых многими впечатлений.

*Путешествия.* Известно, что путешествиям в другие края в самых разных культурах придавалось огромное значение, и они представляли собой незаменимый элемент социализации, особенно для людей возраста наших участников (М.В. Осорина, 1999). В рассказах ребят, которые где-то побывали (в данном случае не имеет значения, далекое это путешествие или нет), всегда есть масса ценного материала. Это, например, трудности и неудобства, которые пришлось преодолевать в путешествии; впечатления от архитектуры, природы, стиля жизни людей в других местах; не-

повторимое ощущение возвращения домой и т. д. Кроме того, рассказы о дорогах, как правило, эмоционально затрагивают других участников, служат хорошей основой для сравнения впечатлений и диалога.

Как мы стараемся поддерживать общую беседу, которая заинтересовала бы всех? В частности, важно акцентирование и проговаривание каких-то простых человеческих переживаний (опыт показывает, что именно вышеперечисленные темы особенно благодатны в этом отношении). Ведущие стараются вовлекать в общее проживание какого-то впечатления или события по возможности всех участников («А ты какой праздник больше всего любил, когда был маленький?», «А у тебя какая станция метро любимая?» и т. д.). Когда это необходимо, мы привлекаем и свой собственный опыт, говоря о своих предпочтениях, привязанностях и т. п. Однако ведущие не должны «перетягивать одеяло на себя», следя за тем, не теряется ли у ребят интерес, «эмоциональный резонанс» на их слова (таким же образом необходимо отслеживать и реплики родителей). Мы стараемся избегать, а точнее, не застревать эмоционально на определенных темах, которые могут оказаться чрезмерно аффективно заряженными или непонятными для участников, например, не поднимаем тему аутизма. Однако если что-то подобное возникает в беседе (чаще «с подачи» родителей, а не самих ребят), то здесь нельзя отделаться какой-нибудь «командирской» репликой («Мы про это не говорим»): в этом случае связанное с запретом напряжение отнюдь не смягчится, а привлекательность «нехорошей» темы только усилится. Лучше всего постараться отшутиться и мягко перевести разговор на другую тему.

Очень важно, что Клуб остается местом не только специально организованного общения за столом с ведущими, но и ситуаций спонтанного взаимодействия участников — местом, где можно просто поделиться новостями, расспросить других об их жизни и т. д. Такое постоянно происходящее взаимодействие представляется чрезвычайно ценным.

Далеко не сразу участники Клуба превратились в настоящую «компанию»: готовность слушать товарищей, терпимость к их слабостям, взаимная заинтересованность формировались годами. Сейчас можно с уверенностью сказать, что участники стали настоящей малой группой — со своим сленгом, юмором, с особыми внутригрупповыми социальными ролями каждого. Наряду с

этими общими изменениями, практически у каждого можно отметить выраженную индивидуальную динамику: возросли заинтересованность в общении с людьми, выносливость и терпение в общении; у многих расширился круг интересов, улучшились коммуникативная речь, понимание человеческих отношений, юмора.

## Выход за пределы обычного общения

Как бы ни был ценен опыт, получаемый аутичным ребенком (подростком, юношей) на клубных встречах, они остаются *специально организованными*, и ребята это чувствуют. Хотя об этом не говорится, но всем участникам понятно, что ответственность за происходящее в Клубе лежит на ведущих, что при всей демократичности правил и равноправии всех сидящих за столом именно ведущие пристально отслеживают ход событий во время встречи, избегают «опасных углов», при необходимости переводят разговор на другую тему, следят за выполнением внутригрупповых правил и т. д.

Для социально-бытовой адаптации, а также для полноценного эмоционального развития совершенно необходимы, однако, и ситуации выходов в «настоящую» жизнь, со всей ее непредсказуемостью и неопределенностью. Здесь следует подчеркнуть, что опыт столкновения с реальной жизнью у детей с аутизмом, как правило, чрезвычайно ограничен. В частности, если, по данным М.В. Осориной, современные городские дети начинают самостоятельно передвигаться в общественном транспорте примерно в младшей школе, в 7–9 лет, то у аутичных людей, бывает, и в старшем подростковом, и в юношеском, и даже во взрослом возрасте фактически нет опыта самостоятельного, без близких, передвижения. То же самое можно сказать и об освоении различных ситуативных социальных ролей — покупателя в магазине, посетителя в кино, пассажира в поезде и т. д.

Клубное общение является во многих отношениях своеобразным тренингом для его участников — в отношении социальных навыков, учета другого человека, терпимости к новизне и т. д. И все же регулярные встречи за чайным столом — это, в первую очередь, аффективный стереотип, устойчивая и стабильная эмоциональная база, на фоне которой возможно формирование гибкой адаптации к действительно непонятной и неисследованной «большой жизни».

Эти адаптационные механизмы необходимо постоянно нарабатывать, выходя за пределы привычных и освоенных ситуаций. Поэтому фактически с самого начала существования Клуба, по-

мимо обычных встреч, время от времени практиковались выезды на природу, к кому-нибудь в гости, позднее — в музеи, на концерты и т. д. В подобных мероприятиях важно не создавать чересчур тепличных условий, скажем, ехать за город не на заказном автобусе, а на обычной электричке. Нарботанный во время подобных путешествий опыт совместного общения, доверия в группе (как к ведущим, так и к товарищам) составляет необходимую аффективную базу для освоения неизведанного. По этой причине предпринимать подобные выходы на первых этапах работы с группой следует очень осторожно; кроме того, в целом сложность ситуаций для участников должна увеличиваться постепенно.

Опыт работы с аутичными детьми и взрослыми приводит к выводу, что иногда в *реальных* жизненных ситуациях, требующих душевной и физической мобилизации, они могут проявлять чудеса выдержки и необычайно высокие (если знать их обычное состояние) адаптационные возможности. Конечно, для этого, как уже было сказано, должен быть наработан опыт успешного преодоления маленьких неудач, неожиданностей, фрустраций и т. д. Хорошим «полигоном» для проявления новых адаптационных возможностей как раз и могут служить совместные выходы Клуба, где можно варьировать степень сложности ситуации, балансируя между подкреплением ощущения безопасности и знакомости ситуации и ее новизной и «неисследованностью». Более того, во время таких мероприятий каждый участник может сам определять степень своей самостоятельности и готовности приспосабливаться к неизведанному — с помощью находящихся рядом ведущих Клуба или без них.

Следует, однако, отметить, что непредсказуемость ситуации ни в коем случае не должна быть чрезмерной. На практике это означает, что ведущим следует заранее представлять маршрут, знать, по возможности, все предстоящие трудности, понимать, кому из участников какая помощь может быть нужна в каждый момент времени. Аутичного человека во время подобных выходов нельзя оставлять одного в ситуациях, с которыми ему, возможно, трудно справиться.

За последние годы были предприняты несколько достаточно длительных (от 3 до 12 суток) турпоездок с участниками Клуба по городам России. Путешествия показали продуктивность такой формы работы и ее мощный развивающий потенциал. Фактически

ки ежедневно и ежечасно во время поездок ребята оказывались перед необходимостью приспосабливаться к новым и достаточно сложным обстоятельствам. В условиях почти полного изменения привычного жизненного стереотипа они учились жить в плацкартном вагоне поезда дальнего следования, гостинице, палатке на природе; учились тому, как вести себя на экскурсии, на вокзале, в общественном транспорте незнакомого города. Оптимальным является сочетание в таком путешествии жизни и на природе (в палатках), и в городских условиях (в гостинице, снятой квартире и т. д.). Такое сочетание ставит перед участниками путешествия задачи, с одной стороны, жизни среди людей в городской среде, а с другой — самообеспечения в походных условиях, тренировки элементарных туристических навыков.

Благодаря общему эмоциональному подъему во время путешествия, интересу ко всему происходящему, доверию к людям рядом участники похода преодолевали множество трудностей и успешно выходили из сложных, новых для них ситуаций. Достаточно сказать, например, о том, что один раз им пришлось идти под дождем более 5 часов подряд. Благодаря уникальному совместному опыту участники наших походов сильно сплотились, каждый был необычайно (и заслуженно) горд самостоятельным участием в путешествиях.

Такой опыт, во-первых, очень плодотворен (поход многим дал толчок в развитии самостоятельности, бытовых навыков и даже речи), а во-вторых, чрезвычайно значим эмоционально: воспоминания о летнем путешествии становятся ключевой темой бесед на Клубах в течение последующих месяцев. Важной частью путешествий является максимально подробная фиксация его событий (на фотографиях и в видеозаписях, а также в дневниковых записях), что предоставляет возможность ребятам неоднократно возвращаться к пережитому опыту как самостоятельно, так и на последующих встречах Клуба.

Опыт организации и ведения Клуба показывает, что в групповой работе с аутичными детьми, подростками и взрослыми необходимо соблюдать некоторые правила.

Во-первых, не следует объединять в одной группе слишком разных по интеллектуальному или эмоциональному развитию участников. Как уже указывалось, входящие в наш Клуб ребята, при всей разнице уровня и способов достигнутой адаптации, ин-

теллектуально сохранны и с возможностями, хотя часто и ограниченными, активной речи. И тем не менее, во время клубных встреч регулярно возникают ситуации, когда один или несколько участников «выпадают» из общего разговора: кому-то становится скучно, кто-то начинает погружаться в свои стереотипные занятия или темы, кого-то происходящее в данный момент не затрагивает эмоционально. Вовлечение каждого сидящего за столом в процесс группового взаимодействия, создание общей атмосферы — это кропотливая и длительная работа ведущих.

Если же какой-то участник значительно отстает от других по своим интеллектуальным или аффективным возможностям, то он, вероятнее всего, окажется устойчиво «выключенным» из общего группового действия, так же как оказывается «выключенным», например, ребенок-дошкольник, находящийся среди взрослых, разговаривающих на не интересные для него темы.

На практике, однако, вполне может сложиться ситуация, когда хочется включить в уже сложившуюся группу еще одного участника, которому будет очень полезно пребывание в группе, но при этом он, скажем, существенно ниже остальных по интеллектуальным возможностям и не имеет с ними общих воспоминаний. В этом случае важно, чтобы один из ведущих целенаправленно помогал такому участнику: комментировал происходящее на доступном для него уровне, апеллировал к его собственному похожему опыту, позволяя тем самым понимать происходящее (общий разговор, например) и при необходимости выступал буфером, посредником между ним и остальными.

Во-вторых, индивидуальная психологическая работа должна предвзвешивать групповую. Как уже отмечалось выше, все участники нашего Клуба имели опыт продолжительных индивидуальных психологических и педагогических занятий. Индивидуальная работа помогает сформировать базовую готовность к пребыванию в группе, возможность испытывать радость от пребывания с другими людьми. На занятиях с педагогом или психологом отодвигается психическое пресыщение, размягчаются стереотипы аутичного ребенка, формируются предпосылки диалогического общения. Без всего этого ситуации дружеского клубного общения могут не достичь цели, «пройти мимо» души неподготовленного участника. Хорошо, если знакомый по индивидуальным занятиям и пользующийся доверием «свой» специалист сопровождает конкретного ребенка при переходе от индивидуальной к группо-

вой работе (надо только помнить, что такой переход может длиться долго — месяцами и даже годами). В такой ситуации специалист помогает участнику максимально включиться в происходящее, снизить стрессовость ситуации. Так, для нас привычной стала такая схема: если определенному участнику Клуба из-за робости трудно высказаться вслух перед всеми участниками, то сидящий рядом «свой» психолог предлагает сделать это тихо, так, чтобы слышал только он, «свой» человек. А потом уже этот ведущий объявляет для всех: «А вот тут Коля вспомнил...». Большую помощь в этом отношении может оказать и обращение к сидящим за столом родителям. Скажем, кому-то из участников трудно развернуто рассказать о каком-то событии своей жизни, и тогда можно попросить дополнить сидящую напротив маму, которая может помочь, вспомнив наиболее значимые для ее сына подробности этого события.

С предыдущими правилами связано и третье: клубные встречи должны вести одновременно двое или несколько ведущих. Одному специалисту, даже очень внимательному и искусному, крайне трудно уследить за всем, что происходит в кругу, вовлечь в общее событие каждого участника. Кроме того, работать одному с группой аутичных людей — это очень сильная эмоциональная нагрузка, которую специалисту лучше не испытывать для сохранения полноценной работоспособности и психологической стабильности.

Наш опыт показывает, что даже двоих ведущих часто бывает недостаточно для работы с группой из 5–6 аутичных людей и их родителей; в этом случае не удается полноценно вовлечь всех участников во взаимодействие. И напротив, трех-четырех ведущих, «рассредоточенных» в кругу среди гостей Клуба, бывает достаточно, чтобы одновременно и регулировать групповой процесс в целом, и помогать индивидуально каждому участнику яснее понимать, смелее высказываться и активнее включаться в происходящие события. Для ведущих поддержание постоянного интереса участников, отслеживание включенности каждого в общую тему и оказание необходимой помощи — это, как отмечалось выше, кропотливая работа, в которой, как и в любой другой, нужны опыт, навыки и интуиция.

На практике нередко хорошими помощниками ведущих становятся родители; но полностью рассчитывать на них как на соведущих не следует по следующим причинам:

во-первых, это значительно уменьшает для них терапевтический потенциал ситуации клубного общения, а во-вторых, бывает, что та или иная обсуждаемая тема настолько затрагивает эмоционально кого-то из родителей, что ведущим приходится целенаправленно помогать им «выкарабкиваться» из мощного аффективно засасывающего впечатления так же, как и ребятам.

Итак, клубная форма работы предоставляет детям и взрослым людям с аутизмом (а также их близким) возможность для накопления и обогащения коммуникативного опыта, несет значительный развивающий потенциал. Но дело не только в ее развивающей роли: Клуб просто позволяет участникам жить более полноценной и насыщенной жизнью, дарит им друзей, незабываемые впечатления, позволяет по-настоящему почувствовать «роскошь человеческого общения».

# Литература

*Веденина М.Ю.* Общие трудности бытовой адаптации аутичных детей // Аутичный ребенок: проблемы в быту. Методические рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков.— М.: Добро, 1998, с. 9—50.

*Веденина М.Ю., Костин И.А.* Опыт использования облегченной коммуникации со взрослым аутичным пациентом // Дефектология, 2003, № 6.

*Гилберт К., Питере Т.* Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие.— М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. С. 144.

*Грэндин Т., Скариано М.М.* Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма / Пер. с англ.— М.: Центр лечебной педагогики, 1999.

Детский аутизм. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Сост. Л.М. Шипицына.— С-Пб.: Дидактика плюс, 2001.

*Дилigentский Н.Г.* Слово сквозь безмолвие.— М.: Центр лечебной педагогики, 2000.

*Каган В.Е.* Аутизм у детей.— Л.: Медицина, 1981.

*Каган В.Е.* Неконтактный ребенок.— Л.: Медицина, 1989.

*Костин И.А.* Организация перцептивной информации у подростков и юношей, страдающих аутизмом // Дефектология, 1997, № 1, с. 27—35.

*Костин И.А.* Работа по развитию социально-бытовых навыков аутичных подростков и юношей // Дефектология, 1981, № 2, с. 52—59.

*Костин И.А.* Клуб подростков и взрослых с последствиями раннего детского аутизма // Дефектология, 2000, № 4, с. 63—70.

*Лебединская К.С., Лукашова И.Д., Немировская С.В.* Клиническая характеристика синдрома раннего детского аутизма.— С-Пб.: Ранний детский аутизм. / Под ред. Т.А. Власовой, В.В. Лебединского, К.С. Лебединской.— М.: НИИД АПН СССР. 1981. С. 4—24.

*Лебединская К.С., Никольская О.С.* Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. Сообщение 1 // Дефектология, 1987, № 6, с. 10—16.

*Лебединская К.С., Никольская О.С.* Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. Сообщение 2 // Дефектология, 1988, с. 10–15.

*Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. и др.* Дети с нарушением общения.— М.: Просвещение, 1989.

*Лебединская К.С., Никольская О.С.* Диагностика раннего детского аутизма.— М.: Просвещение, 1991.

*Лебединский В.В.* Нарушения психического развития у детей.— М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.

*Лебединский В.В.* Аутизм как модель эмоционального дизонтогенеза / Психология аномального ребенка. Хрестоматия / Под ред. В.В.Лебединского. М.К. Бардышевской. Т. 2.— М: ЧеРо, 2002, с. 486–493.

*Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция.— М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.

*Либлинг М.М.* Подготовка к обучению детей с ранним детским аутизмом (начало) // Дефектология, 1997, № 4, с. 80–86.

*Либлинг М.М.* Подготовка к обучению детей с ранним детским аутизмом (продолжение) // Дефектология, 1998, №1, с. 69 — 80.

*Манелис Н.Г.* Ранний детский аутизм. Психологические и нейропсихологические механизмы. // Школа здоровья. 1999. Т. 6. №№ 2, 3. С. 6–21

*Никольская О.С.* Ребенок с аутизмом в обычной школе. // «Школьный психолог», приложение к газете «Первое сентября» 2002, №№ 7–9, 11.

*Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок. Пути помощи.— М.: Теревинф, 1997.

*Нуриева Л.Г.* Развитие речи у аутичных детей.— М.: Теревинф, 2003.

*Питерс Т.* Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию.— М.: Владос, 2002.

*Обухова Л.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы.— М.: Тривола, 1995.

*Осорина М.Б.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых.— С-Пб.: Питер, 1999.

*Ремшмидт Х.* Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение.— М.: Медицина, 2003.

*Asperger H.* «Autistic psychopathy» in childhood / in Autism and Asherger syndrome // Ed by U. Frith. — Cambridge: Cambridge University Press. 1991, p. 37— 93 .

Autism in adolescents and adults // Eds: Schopler E., Mesibov G. — NY: Plenum Press. 1983.

Autism, Nature, Diagnosis & Treatment //Ed. by G. Dawson. — N.Y.— L.: The Guilford Press, 1989.

Autism: a reappraisal of concepts and treatment / Eds: M. Rutter, E. Schopler.— New York etc., Plenum Press, 1978.

Behavioral issues in autism // Eds: E. Schopler, G. Mesibov.— New York etc.: Plenum Press, 1994.

*Bettelheim B.* The empty fortress. — N.Y—L.: Free Press, 1967, p. 468 .

*Cantwell D., Bacer L, Rutter M.,* Family factors. // in M. Rutter, E. Schopler (Eds) Autism: A reappraisal of Concepts and Treatment. — NY—L.: Plenum Press, 1978, p. 269–296.

*Lotter V.* Epidemiology of Autistic Conditions in Young Children. Part 1. Prevalence in Classic Reading in Autism / Ed by Anne M. Donnellan.— N.Y.—L.: Teachers College, Columbia University Press. 1985, p. 105–134.

*Ornitz E.M.* Biological homogeneity or heterogeneity // In Rutter M., Schopler E. (edd.)—Autism: A reappraisal of Concepts and Treatment.— N.Y: Plenum Press. 1978. P. 243–250.

*Ornitz E.M., Ritvo E.R.* Perceptual Inconstancy in Early Infantile Autism // In Classic Reading in Autism/Ed by Anne M. Donnellan.— N.Y.—L.: Teachers College. Columbia University Press, 1985, p. 142–178.

*Mundy, P. Sigman, M.* Specifying the Nature of the Social Impairment in Autism // Ed. by G.Dawson.— N.Y— L.: The Guilford press, 1989, p. 3–22.

Preschool issues in autism//Eds: E. Schopler, M. E. Van Bourgondien, M. M. Bristol.— New York etc.: Plenum Press, 1993.

*Rimland B.* The Etiology of Infantile autism: The Problem of Biological versus Psychological Causation. // In Classic Reading in Autism / Ed by Anne M. Donnellan.—N.Y.—L.: Teachers College, Columbia University Press, 1985, p. 84–104.

*Rutter M.* Diagnosis and Definitions. // In M.Rutter, E.Schopler (Eds) Autism: A reappraisal of Concepts and Treatment.—NY—L.: Plenum Press, 1978, p. 1–26.

Social behavior in autism // Eds: E. Schopler, G. Mesibov.— New York etc.: Plenum Press, 1986, p. 382.

*Tinbergen E.A., Tinbergen, N.* Early childhood autism: An ethological approach. Advances in Ethology // J. of Comparative ethology. Suppl. №10.—Berlin: Paul Perry, 1972.

*Welch M.* Holding-Time.— New York (NY): Saimon and Shuster, 1988.

*Wing L.* Social, Behavioral and Cognitive Characteristics: An Epidemiological Approach, in M.Rutter, E.Schopler (Eds) *Autism: A reappraisal of Concepts and Treatment.*— NY—L.: Plenum Press, 1978, p. 47–62.

*Wing L.* Language, social and cognitive impairments in autism and severe mental retardation. // *Journal of Autism and Developmental Disorders.*— 1981. JVbll. P. 31–33.

*Wing L.* (1988). The continuum of autistic disorders. In E. Schopler & G.M.

*Wing L., Attwood A.* Syndromes of Autism and atypical development // In D.J.Cohen. A.M.Donnellan (eds.) *Handbook of autism and developmental disorders.*— NY John Wiley: 1987, p. 3–19.

Никольская Ольга Сергеевна  
Баенская Елена Ростиславовна  
Либлинг Мария Михайловна  
Костин Игорь Анатольевич  
Веденина Мария Юрьевна  
Аршатский Александр Владимирович  
Аршатская Оксана Сергеевна

Дети и подростки  
с аутизмом.  
Психологическое  
сопровождение

Редактор *И.Ф. Ляховицкая*  
Обложка *И.Э. Бернштейн*  
Верстка *И.Ф. Ляховицкая*  
Корректор *Ю.Г. Яникова*

Лицензия ИД № 03867 от 30.01.2001

Подписано к печати 30.06.2005.  
Формат 60x84/16. Бумага офсетная № 1.  
Печать офсетная. Гарнитура NewtonС.  
Уч.-печ. л. 18. Тираж 3000 экз. Заказ

Издательство «Теревинф»  
117334, Москва, ул. Косыгина, д. 5  
для переписки: 119002 Москва, а/я 9  
тел./факс: (095) 201-52-38  
эл. почта: [terevinf@bk.ru](mailto:terevinf@bk.ru), [terevinf@online.ru](mailto:terevinf@online.ru)  
сайт: [www.terevinf.ru](http://www.terevinf.ru), [www.osoboedetstvo.ru](http://www.osoboedetstvo.ru)

## Книги издательства «Теревинф», посвященные проблемам аутизма

**Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.**

**Аутичный ребенок. Пути помощи.** Изд. 3-е.— М.: Теревинф, 2005.— (Особый ребенок).— 288 с., цветная вкладка ISBN 5-901599-0

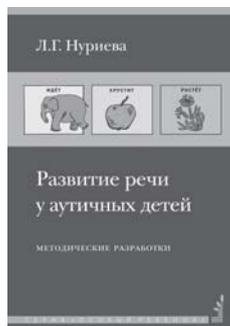
Книга посвящена одному из сложных и загадочных нарушений психического развития детей — раннему детскому аутизму. Освещены особенности и трудности психического развития и социализации аутичных детей, намечены пути помощи в их обучении и семейном воспитании. Рассматриваются проблемы диагностики детей раннего возраста. Рекомендации даются на основе опыта многолетней работы специалистов Института коррекционной педагогики Российской академии образования и Центра лечебной педагогики (Москва). За создание данной книги авторы удостоены Премии Президента РФ в области образования. *Для широкого круга специалистов, причастных к работе с аутичными детьми, и членов семей, в которых растут такие дети.*



**Нуриева Л.Г.**

**Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки.**— М.: Теревинф, 2005.— 160 с. ISBN 5-901599-29-2

В книге изложена авторская методика, позволяющая развивать как экспрессивную, так и импресивную речь у детей с ранним детским аутизмом. Большое внимание уделяется созданию мотивации к общению. Методика Л.Г. Нуриевой с успехом применяется для развития речи у детей с сенсорной и моторной алалией. Одна из глав посвящена изложению методики занятий с детьми в возрасте 2–3 лет. К книге прилагается наглядное пособие, необходимое для занятий. *Для логопедов и других специалистов, работающих с особыми детьми; для занятий с такими детьми дома.*



---

**Карвасарская И.Б.**

**В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми.**— М.: Теревинф, 2003.— 70 с. ISBN 5-901599-12-8

Книга известного психолога из Санкт-Петербурга посвящена более чем десятилетнему опыту работы с аутичными детьми и содержит практические рекомендации по их адаптации к жизни в современном обществе. *Книга адресована специалистам и родителям.*



---

**Алвин Дж., Уорик Э.**

**Музыкальная терапия для детей с аутизмом** / Пер. с англ. Ю.В. Князькиной.— М.: Теревинф, 2004.— 208 с.— (Особый ребенок). ISBN 5-901599-14-4

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



---

**Янушко Е.**

**Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия.**— М.: Теревинф, 2004, 136 с.— (Особый ребенок). ISBN 5-901599-21-7

В книге описаны игры и специальные приемы, которые позволяют наладить контакт с аутичным ребенком, выявить у него подавленные негативные эмоции и скрытые страхи, начать работу по их преодолению. Намечены пути развития сюжетно-ролевой игры, ознакомления с окружающим миром, обучения способам взаимодействия.

В книге представлена информация об организациях, оказывающих помощь аутичным детям, ресурсы Интернет, посвященные этой проблеме. *Книга передает практический опыт автора, она адресована родителям и специалистам.*



---

*Сара Ньюмен*

**Игры и занятия с особым ребенком.**— Пер. с англ. Н.Л. Холмогоровой.— М.: Теревинф, 2004.— 240 с.— (Особый ребенок). ISBN 5-901599-22-5

В книге рассказано, как с первых дней жизни воспитывать и помогать развиваться ребенку с нарушениями развития. Автору, маме такого ребенка, удалось создать одно из лучших практических руководств в этой области.

Родители и специалисты, занимающиеся с детьми с нарушениями развития, прочитав эту книгу, смогут научиться у Сары Ньюмен понимать, видеть, чувствовать и находить контакт с ребенком, развивать его познавательные способности, расширять возможности двигаться, общаться, осознавать себя и окружающий мир.

---

*Грэндин Т., Скарриано М.М.*

**Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма** / Пер. с англ. Н.Л. Холмогоровой.— М.: Центр лечебной педагогики, 1999.— 228 с.— (Особый ребенок). ISBN 5-88707-010-2

Книга представляет собой перевод уникальных воспоминаний Темпл Грэндин — женщины, сумевшей преодолеть аутизм и реализовать свой творческий и общественный потенциал.

В издательстве «Теревинф» вы можете приобрести книги разных издательств, посвященных проблемам особого детства, т.е. книги для родителей детей с различными нарушениями развития и специалистов, занимающихся с ними.



**Издательство «Теревинф»**  
телефон/факс (095) 201 52 38  
отдел распространения  
terevinf@bk.ru  
сайты  
www.osoboedetstvo.ru  
www.terevinf.ru