

УДК 159.9.01

В.Б. Хозиев

Аутизм: детское развитие «мимо игры и культуры»

Аннотация:

В рамках двойной статьи с Б. Шмидтом, К. и Д. Дёлер проводится кросс-культурное сравнение психологических подходов к проблеме «аутист и сексуальность». Обосновывается, что пропуск именно игровых предпосылок при искаженном дизонтогенезе в ходе аутизации ребенка оказывается наиболее разрушительным для его игрового, культурного и сексуального развития.

Ключевые слова: ранний детский аутизм, расстройства аутистического спектра (РАС), опосредствование, дизонтогенез, игра, сексуальность.

Об авторе: Хозиев Вадим Борисович, доктор психологических наук, профессор, Государственный университет «Дубна», заведующий кафедрой клинической психологии факультета социальных и гуманитарных наук; эл. почта: v_hoziev@mail.ru

Как зритель, не видевший первого акта,

В догадках теряются дети.

И все же они ухитряются как-то

Понять, что творится на свете.

С.Я. Маршак

Исторический экскурс к истокам проблемы аутизма⁹ позволил обозначить, на наш взгляд, наиболее значимые моменты становления объяснительных моделей аутизации. Из сферы обсуждения в психологии теоретических оснований аутизма оказался упущенным важнейший заочный спор Л.С. Выготского и Ж. Пиаже о феноменологии, этапах и что

⁹ Данная статья продолжает дискуссию о природе аутизма, и несколько принципиальных положений этой дискуссии повторены в ее первых абзацах. Предшествующие статьи опубликованы в этом журнале. Шмидт Б. На пути к теории аутизма // Вестник государственного университета «Дубна». Серия «Науки о человеке и обществе». - 2017 – №1. – С. 27-41; Хозиев В.Б. Аутизм как фокус-тема современной психологии развития и клинической патопсихологии // Там же. – С. 42-52.

является исходным в детском психическом развитии: аутистичность или социализация. По Выготскому, развитие ребенка совершается не от индивидуального к социализированному, а от социального к индивидуальному [8], поэтому аутистичность, которая по своему психологическому содержанию есть индивидуальность, а по форме – интуиция (одномоментное неосознанное принятие решения, интроспективно воспринимаемое и детьми, и взрослыми как автоматическое и даже вне их воли происходящее с ними; наверное, в этот ряд можно внести и эмоционально детерминируемые формы поведения: сиюминутные, поверхностные, неточные, но яркие, громкие и значимые для самого ребенка) – сравнительно позднее образование. Социализация начинается и идет с самого первого вдоха ребенка, даже задолго до рождения, поскольку совместное эмоциональное отражение окружающего мира через систему «мать – дитя» никак не удается сбросить со счетов формирующихся новообразований психического отражения. Социализация приходит со стороны паттернов ухаживающего и коммуникативного (эмоционального) поведения матери, но остается в психике ребенка как возможный способ эмоционального реагирования в отношении себе подобных. И это не «генетическое» (т.е. не органическое), но «психологическое» присвоение форм поведения.

Обозначим место эгоцентрической речи в развитии ребенка. По форме эгоцентрическая речь еще «слегка» социализована, тогда как по содержанию уже аутистична, имеет свернутую личностную топику, семантику и синтаксис. Нюансы и особенности речи, тем более, видоизмененные по форме и содержанию (тихие или громкие, в зависимости от дистанции до возможного объекта речевого сообщения, про себя, «под нос», редуцированные по содержанию, в форме приказа или жалобы, речевые стереотипии, редуцированные для поддержания контакта с участником условного диалога эхоталии и др.) продолжают свою монологово-диалоговую миссию, но уже в сильно редуцированном виде. В этой форме речи ничуть не меньше ценного, по сравнению с привычной диалоговой речью, в плане индикации, отражения сложившейся и складывающейся ориентировки ребенка, его потребностей, желаний, средств, возможностей, эмоциональных характеристик и др. Она есть действительный ключ к пониманию актуального и развивающегося детского сознания и состояния. Без учета формы и содержания эгоцентрической речи открыть подлинное значение произносимого ребенком-аутистом невозможно: нужно всякий раз специально характеризовать мотивацию, тезаурус, контекст и дискурс эгоцентрического высказывания.

Для Пиаже эгоцентрическая речь нормально развивающегося ребенка – переходная ступень от аутизма к логике, от интимно-индивидуального к социальному, для Выготского – переходная форма от внешней речи к внутренней, от социальной речи к индивидуальной, в том числе и к аутистическому речевому мышлению [8]. По словам Выготского, «...эгоцентризм, принуждение, сотрудничество – таковы три направления, между которыми беспрестанно колеблется развивающееся мышление ребенка и с которыми в той или иной мере связано мышление взрослого, в зависимости от того, остается ли оно аутистическим или оно вращается в тот или иной тип организации общества» [8, с. 55-56]. На наш взгляд, мировая психология прошла в свое время мимо этих важных идей. Все внимание было сосредоточено на содержании симптоматики аутизма, но не на понимании того, как развитие, точнее, искажение развития, начинает эту симптоматику производить из «кирпичиков» нормального развития.

Для содержательной характеристики искажений, происходящих в ходе развития ребенка с РАС? используем еще одну идею Л.С. Выготского, согласно которой психический патогенез у ребенка характеризуется качественным своеобразием протекания развития [9, 21]. Начальным пунктом такого своеобразия или такой «особенности» является «первичный дефект». Черепно-мозговая или какая-либо иная акушерская травма, пре- или постнатальная инфекция, интоксикация, последствия вакцинации, поражение анализаторов, генетическое недоразвитие органов, соматическое заболевание, госпитализация и т.д. – таков ряд возможных органических и функциональных причин, способных привести к запуску психического расстройства у ребенка на любой из стадий его развития. Компенсационные возможности организма и мозга значительны и у ребенка могут выступать настоящей охранной грамотой. Они способны сгладить, смягчить, скрыть тяжесть происходящего с ним, но если этих возможностей не хватает для полноценной компенсации (а иногда хватает: и тогда ни родители, ни специалисты даже не догадываются об имевшем место неблагополучии детского развития¹⁰), то в действие вступает «вторичный дефект».

Его опасность в том, что наряду с системным недоразвитием и искажением, обусловленными первичным дефектом, происходит существенное отклонение от

¹⁰ Зачастую обращающиеся за консультацией родители детей с РАС описывают тяжелейшую историю болезни своего ребенка и крайне неопределенный период, когда ни медики, ни дефектологи не могут определиться с характером дефекта и начать реабилитационную работу. При этом тяжесть дефекта может быть существенно преодолена усилиями самих же родителей: их внимательностью, терпением, сохранением и развитием контакта с ребенком при любых его возможностях, т.е., в конечном счете, любовью.

нормативного развития. Это состояние мы называем развитием «мимо культуры». У ребенка начинает страдать и не развиваться то, что прямо никак не связано с первичным дефектом, но является его косвенным результатом. Как снежный ком детская задержка развития, казавшаяся еще два месяца назад относительно простой и компенсируемой, в какой-то момент обретает качественные черты психического расстройства. В его орбиту разрушения и саморазрушения попадают уже более крупные ставшие и становящиеся единицы ориентировки ребенка в мире, близких и самом себе: речь, произвольность, предметное действие, моторика и двигательная сфера в целом и в деталях, система отношений со взрослым и сверстником и др. Как правило, когда эти поврежденные и искаженные психологические новообразования проявляются как система, то можно уже говорить о «третичном дефекте», поражающем целиком личность ребенка, практически снимая надежду на способную привести к норме компенсацию. Развитие как реализация потенциала культуры в личности ребенка в этом случае вообще останавливается, переходя на путь ненормативной декомпенсации. Физический рост ребенка ни в едином своем моменте не есть развитие, но лишь важная предпосылка для него. Процесс, в рамках которого происходит присвоение культуры: норм действия, основных ориентиров, ценностей, правил, координации действия в социальном окружении и др., мы полагаем правильным называть «опосредствованием». Это – основная категория, содержательно обозначающая, что происходит в интимном акте освоения нового культурного действия.

Из соображений исторической справедливости для иллюстрации хотелось бы использовать один из первых и, вместе с тем, прозрачный и очень простой и убедительный пример опосредствования из кандидатской диссертации П.Я. Гальперина. Дошкольникам предлагалось достать из ведерка с помощью лопатки игрушку. Функциональные различия между формальным использованием лопатки как удлинением руки и лопаткой, которая меняет, преобразует структуру движения, а рука и все тело включаются в систему орудийных операций [12], «распредмечивая» значение культурного предмета, обозначили крайние позиции для опосредствования. Таким образом, есть два этапа в освоении средства: 1) принятие средства ребенком, но пока без адекватного культурного содержания действия с этим средством; 2) когда система ориентиров, приобщенная культурой к средству, начинает работать в полном объеме, изменяя ранее несовершенную модель детского действия. Примерно такие же критерии мы предполагаем применить и к объяснению того, что происходит с ребенком при аутизации.

Для нас, вообще, удивительно, что категория «опосредствование», обретшая значительный объяснительный потенциал и гигантскую философскую и гуманитарную фактологию и феноменологию в немецкой диалектике (в каноническом виде – у И. Канта, И.Г. Фихте и Г.В.Ф. Гегеля), не используется в современной немецкой психологии. Вместо этого социализация трактуется зачастую в духе бихевиоризма и когнитивизма как формальный способ «уподобления» или «подражания» ребенком взрослому, что нас существенно отбрасывает на довыготскианский уровень дискуссий о механизмах очеловечивания и приобщения к культуре начала 20-го века. Дело даже не в том, что такая позиция до предела упрощает и уплощает теоретическую модель развития. Но и в эмпирическом плане эта позиция не позволяет видеть множество источников, ручьев и рек социализации, реально представленных в культуре и отношениях с близким взрослым, не всегда на переднем плане, в основном – фоново, неявно, в форме некой потенции, до которой еще только предстоит дотянуться интересом, трудом и терпением [26].

Одна из наиболее существенных сторон отклонения от «нормативности» детского развития – невозможность привычных для культуры форм и способов опосредствования – т.е. движения в пространстве доступных ребенку культурных средств (целей, ценностей, норм, правил, схем действий, способов использования культурных предметов, речевых выражений, лексики, экспрессии и др.). Непосредственное общение и предметная деятельность – это ведь не абсолютные ценности сами по себе, но преходящие возможности для ребенка в доступном для него направлении интериоризации культуры. И если что-то бывает потеряно, свернуто (например, в ситуации госпитализации, длительного пребывания ребенка в казенном образовательном учреждении, как правило, с проживанием, при хронизации соматического заболевания, в ситуации длительного семейного кризиса и др.), то могут существовать варианты компенсированного развития. Но возможен ли возврат к «нормативности» в ситуации некомпенсированного развития? Этот вопрос на долгие времена и всем грядущим поколениям родителей и специалистов.

Когда ребенок нормален, то он хоть в каком-то виде ориентирован на взрослого и именно от него получает все необходимые и желанные для себя ориентиры в поведении. Вот, например, ту самую гальперинскую лопаточку ребенок должен хотя бы взять в руки. А если распадается эта сложная внешне-внутренняя связь между близким взрослым и ребенком, при этом дитя не успело сориентироваться ни на взрослого, ни на предмет, ни на социальную норму поведения? И он не берет лопатку и бежит с криком от взрослого – так поступает аутист.

Долгосрочный эффект развала системы человеческих отношений ребенка с ближайшим окружением под влиянием отдельно, изолированно и в отрыве от сугубо человеческих форм общения и взаимодействия осваиваемых действий поначалу почти никем не замечается из его ближнего окружения. Его, видимо, замечают лишь совсем отчаявшиеся родители, когда начинают регулярно наблюдать деструктивные проявления стереотипий у ребенка. Такого рода действия возможно видеть, к примеру, у медведя в зоопарке, когда в невыносимую для него погоду и под влиянием толпы зрителей медведь производит бесчисленное количество циклов погружения в воду своего бассейна, стремительно вылезает на берег, пробегает какой-то участок своей клетки, а затем вновь бросается в воду. Через некоторое время толпа перестает восхищаться этим мощным порывом зверя, понимая, что что-то пошло не так. Слишком обреченными выглядят действия медведя, изолированными, бессмысленными. Создается впечатление, что дальше – только суицид. Похожее происходит с ребенком с РАС. Оказавшись в силу мощного деструктивного действия «первичного дефекта» вне культурного диалога со взрослым, ребенок пытается создать и открыть свой диалог, предлагая и выдвигая свои средства и возможности для установления контакта и проведения своей линии активности¹¹. Но родители и часто психолог не понимают замысла Творца, полагая эту активность внекультурной, незначимой и «болезненной». В результате исчезает почти последний канал налаживания связи и установления понимания между ребенком и взрослым.

Таким образом, важнейшей задачей психолога является возвращение ребенка с РАС к культурным, нормативным трендам детского развития. Конечно, это в чем-то напоминает гераклитово «войти второй раз в ту же реку». Но жизнь устроена сложнее апории. К этим рядам, сюжетам и сценариям самой культурой подогнаны многочисленные и почти не подлежащие учету родителями и практиками воспитания виды и формы опосредствования: освоение предметных действий, общение и обобщение, речь, язык, искусство, символический план ориентировки в смысле человеческих действий и отношений и др. И возглавляет весь этот список и придает ему значение необходимого детская игра. Мы только коснемся проблемы «Опосредствование» и «Игра», попытавшись не увязнуть в глубине открывающихся проблем и перспектив. Игра как будто создана для максимального

¹¹ Некоторые родители научаются виртуозно понимать своих детей с РАС, по их мимике, жестам, позам, звукам, направлению активности и др. Они зачастую с видимым удовольствием комментируют эти состояния, но вот повлиять на них, подчинить коммуникативный и экспрессивный аспект детской коммуникации культурной норме они не могут. Но, вместе с тем, совместная деятельность охватывает все формы активности ребенка, формирует обратную связь, создает новые мотивы, дает ребенку новые средства и др.

развертывания всех видов и форм опосредствования и создания условий для развития. В ней первичен мотив быть причастным к взаимодействию с Другим, уже первейшие действия взрослого после рождения ребенка легко обнаруживают готовность ребенка отвечать на них [19, 20, 28-30].

Если буквально и под микроскопом не рассматривать новообразования первого месяца жизни на наличие в них смысла – то комплекс оживления, двигательные нерелефторные ответы на касания взрослого и манипулирование им руками младенца и др. – несложно заметить моменты установления контакта, диалога, первые пробы со стороны ребенка, и все это еще прежде моментов подражания, игры и полноценного общения [20, 29]. Назовем его *предыгровым*, т.е. начальным, синкретическим, досимволическим и др. по содержанию и организации активности и взрослого, и ребенка, но, несомненно, готовящим к развертыванию игровые возможности ребенка. Ибо из этого «сора» (следуя поэтической метафоре Анны Ахматовой) дальше может оформиться их полноценное предметное, коммуникативное и игровое взаимодействие. Или не оформиться, если опыта этого взаимодействия нет в диаде взрослого и ребенка, или по иным сохраняющим свое разрушительное действие причинам «перводефектного» или «втородефектного» ряда.

Чуть опережая результирующую часть нашей статьи, подчеркнем, что игра с аутистом (конечно, при определенных условиях: тонко найденном профессионалом компромиссе в имплицитно заданных правилах игры ребенка и взрослого, удачном моменте времени для развертывания игрового диалога, благоприятном эмоциональном фоне и др.) представляется кратчайшим путем для возвращения его в лоно культуры. Во всех наших практических и консультативных действиях мы идем путем развертывания посильной для реализации аутистом игры: часто предметной (через приглашение совместно что-то построить, использовать какой-то игровой заместитель, смоделировать какую-то известную ситуацию и др.), иногда коммуникативной, редко ролевой и почти невероятно – сюжетно-ролевой. Возможно ли в какой-либо детско-родительской или детско-психологической диаде сделать для контакта и организации развития нечто лучшее, чем это сделано и приготовлено в культуре? Из осторожности ответим неопределенным *не знаем* и напомним, что, несмотря на уже полувековой опыт существования проективного рисунка «несуществующего животного», никто ничего *несуществующего ранее в культуре* нарисовать не смог.

Отечественная традиция, намеченная в цикле исследований постнатального периода детского развития в 30-40-х годах прошлого века Н.М. Щеловановым, Н.М. Аксариной, Р.Я. Лехтман-Абрамович и др. [19, 23, 24], была обращена на решение сложнейшей и деликатнейшей психолого-педагогической задачи: не дать возможности детям, оказавшимся без попечения родителей в домах ребенка, упустить свой шанс войти в культуру с парадного входа, «соскользнуть», «сползти» из-за дефицитности взаимодействия с неродным взрослым и не направиться по аномальному пути развития. Альтернативой нормативности была бы только олигофрения и аутизация. Позднее Р. Шпиц назовет это состояние госпитализмом [32]. Этот материал следует считать ценнейшим, и просто не иначе как образовательной бедой и расточительностью можно считать отсутствие достойных ссылок на эти исследования и продолжение этих идей в наше время. Дело не только в историческом интересе к этим исследованиям, но в классе самих исследователей, в отсутствии их концептуальной ангажированности, а главное в том, что они были озабочены поиском практического решения, которое гарантированно спасало бы детей в их тяжелейшей жизненной ситуации – все это способствовало честной и объективной эмпирической характеристике ими постнатального периода в интересующем нас аспекте.

Мы специально так настойчиво рассматриваем этот период развития ребенка, поскольку зачастую в эти моменты, мгновения и эпохи развития ребенка решается, по какому пути пойдет детское развитие. По сути – это модель аутизации, в соответствии с ней аутизм прокладывает свой путь в психике ребенка раннего возраста, дошкольника, школьника и подростка. Если характеризовать значение этих первых, еще не оформленных действий ориентировки ребенка во внешнем мире и в отношении близкого взрослого, то обратим внимание на характеристики, которые находит Е.Ю. Завершнева, исследователь творчества Л.С. Выготского, в его наследии: это – «ранний, доинтеллектуальный исток внутренней речи, на способность человека отвечать на значимость происходящего. В младенчестве этот ответ еще не оформлен членораздельно, он выражается криком, плачем, интонацией, лепетом, жестом, однако все формы сообщения уже включены в поле Другого (Ж. Лакан); они порождаются в смысловом поле, которое распределено между ребенком и взрослыми имеет интерпсихологический характер» [16]. В самом деле, интегральный и, вместе с тем, синкретический характер детской реакции, в котором еще нет четкой адресации взрослому и признаков какого-либо значения, но они намечены, и, если эти всполохи активности не будут проигнорированы близким окружением, то у них есть

очевидный шанс обрести *интерпсихологический потенциал*, а, стало быть, путевку в нормативную социальную жизнь.

Выготскому в ряде работ вторит исследователь детского онтогенеза французский психолог А. Валлон, утверждая, что взаимодействие ребенка с миром людей, представленным первоначально ухаживающими за ним взрослыми, опосредствует все иные его отношения с окружением. На ранних этапах онтогенеза решающую роль играет эмоциональное общение ребенка со взрослым, его невербальная, несловесная коммуникация с ухаживающим за ним человеком. До возникновения речи младенцу жизненно необходимо овладеть эмоциональными способами воздействия на взрослого. А это труднейшая задача для малыша. Он должен научиться распознавать свойства необычайно сложного социального существа - человека, особенности его мимики, интонаций голоса, жестов, поз. Ребенку жизненно важно понять их значение, суметь проинтерпретировать их. Одновременно он должен овладеть собственными произвольными эмоциональными реакциями - понять, как они воздействуют на взрослого, какие желательные для ребенка ответы они вызывают. Иными словами, младенец должен продифференцировать свое первоначальное нерасчлененное аффективное состояние, овладеть эмоциями, научиться контролировать их [6, 7].

Таким образом, мы видим, что первичные реакции являются сложными по содержанию и по форме, их задача – общий знак происходящего, оценка. Но даже однократное применение, как показывает многочисленный опыт наблюдения и экспериментирования с младенцами, показывает, что эти реакции чрезвычайно пластичны, способны изменяться, трансформироваться, сгущаться и даже обращаться в свою противоположность исходному виду и содержанию [2, 6]. Именно пластичность и стремительность оформления, а также системный характер, выражающийся в том, что задействует сразу весь план детского развития, составляют и операционализируют, как нам представляется, основные черты базового доверия или недоверия к миру, как их понимал Э. Эриксон.

Когда потребности новорожденного становятся потребностями Другого, взрослого человека, возникает ситуация взаимодействия. Мы не сможем в данной статье рассмотреть все нюансы этого особого культурного состояния, которое условно можно определить как пространство совместной ориентировки взрослого и ребенка. Укажем лишь, что в ряду действий новорожденного есть такие, что управляются ситуацией и стремлением достичь определенного результата. Но есть и сугубо познавательные: а что будет, если вот так

поступить? Это экспериментирование и есть игра в значении моделирования для себя возможных ситуаций взаимодействия с предметом и партнером. Во всяком случае, даже эмпирическое сравнение детей, которых пеленали и не пеленали на 1-3 месяца жизни (т.е. фактически ограничивали их активность), показывает, что первые существенно тише, сдержаннее в движениях, менее активны, эмоционально придавлены и обращены, скорее, на себя, нежели на внешний мир. И если проследить за индивидуальным развитием круговых (циклических реакций) у ребенка без пеленания, то здесь возможно наблюдать гораздо больше степеней свободы, точности и предметной отнесенности. Можно представить, что даже без сопутствования органических причин, неудачной вакцинации или функциональных нарушений в нервной системе пеленание вполне составляет самостоятельный фактор риска аутизации. И таких неучтенных факторов предостаточно.

В частности, А. Валлон приводит пример из размышлений о сенсомоторном интеллекте Ж. Пиаже, в котором человеческое лицо полагается поливалентным возбудителем, связанным у грудного ребенка с наиболее интересными моментами его жизни. Но это значит ввести общий фактор интереса, который больше не сводится к сугубо сенсомоторным схемам, ввести аффективную силу, способную вызвать, сочетать виды их деятельности [6]. А если у ребенка в развитии имеет место сложное сочетание депривации лица, интереса и иной направленности (например, небезопасной) аффективности? Объединим данные примеры в общую пропедевтику доигрового периода развития у ребенка. Укажем, что целостное культурное пространство, еще пока не освоенное, но распростертое вокруг диады ребенка и взрослого, общественные предметы, каждый из которых со своей предысторией и функционалом, множественные детали общения и взаимодействия, способы нянченья и пеленания, фонемы речи, интонации, касания, телесные знаки и хвататы, ласки, лица, эмоции, вкусы, запахи и многое другое – все это и составляет тот самый *интерпсихологический потенциал*.

И теперь о следующем смысловом узле нашей статьи. *Что именно, какая форма активности ребенка обеспечивает присвоение этого потенциала?* Попробуем обозначить качественное своеобразие этой самой начальной, постнатальной стадии детского развития. В дальнейшем мы будем вправе обобщить и перенести намеченные нами моменты нормативного и аномального развития на схожие ситуации с аутизмом на всей онтогенетической шкале. Итак, взаимодействие со взрослым произошло, но функция и структурное оформление действия ребенка только намечаются – об этом периоде идет речь. Нам, сторонним наблюдателям, все время кажется, что лишь ближайшие моменты,

очевидные, желанные, упрямо культивируемые взрослыми, крепкие и сильные, ясные, рельефные и др. способны детерминировать развитие ребенка. Вероятно, это не всегда так. Поле гигантского открытого и скрытого культурного потенциала и «сор» из поэтической метафоры Ахматовой блестяще охарактеризованы в следующей цитате Выготского: «Ни в одном из известных нам типов развития никогда дело не происходит так, чтобы в момент, когда складывается начальная форма ... уже имела место высшая, идеальная, появляющаяся в конце развития, и чтобы она непосредственно взаимодействовала с первыми шагами, которые делает ребенок по пути развития этой начальной, или первичной, формы. В этом заключается величайшее своеобразие детского развития в отличие от других типов развития, среди которых мы никогда такого положения вещей не можем обнаружить и не находим...» «Это, следовательно, означает, — продолжает Выготский, — что среда выступает в развитии ребенка, в смысле развития личности и ее специфических человеческих свойств, в роли источника развития, т.е. среда здесь играет роль не обстановки, а источника развития¹²». И если это положение или гипотеза права, то возможно себе только представить, какое множество трендов развития ребенка упускается взрослым из виду только потому, что он не понимает психологии детского бытия. И как же беспощадна судьба к родителям детей с РАС, когда из немногих оставленных органическими или функциональными нарушениями трендов развития они не замечают ни одного.

Ключевая роль во взаимодействии со средой – этим источником развития – принадлежит Игре. Каково значение и место игры в детском развитии? Есть три идеи, которые в психологии и педагогике продолжают оставаться некой основой для понимания детского развития. Первая из них утверждает, что игра есть частный случай детского развития, вспомогательный или даже дополнительный вариант. Игра не обязательна, является не более чем декорацией и украшением детского развития¹³. Вторая позиция интуитивно понимает, что из игры прежде всего вырастают самые различные варианты детского развития и формируются различные новообразования. Общение, речь,

¹²Цит по послесловию Д.Б. Эльконина к Выготский Л.С. Собр. Соч. в 6-ти т. Т.4, с 395.

¹³ Данная точка зрения помимо теоретиков развития очень распространена в среде родителей. Даже есть такой стереотип поведения родителя при обращении в психологическую консультацию. Описав свой запрос к психологу, родитель как-то пессимистично и почти обреченно жалуется на ребенка: «А еще он играет». – «Это компьютерные игры?» – «Нет». «Солдатики, железная дорога, из Легодома строит». – На реплику: «Так это же хорошо!» родитель недоуменно смотрит на психолога и, видимо, про себя что-то понимает про какую-то парадоксальную и непостижимую науку психологию, заставляющую его обращать внимание на такую мелочь и невообразимо легкомысленное занятие как игра.

планирование действий, ориентировка на смысл ситуаций, очевидный и хорошо обеспеченный средствами путь для проникновения в мир взрослых и др. – нельзя игнорировать игру, но и не следует ее значение чрезмерно усиливать – таков вердикт этой точки зрения (*делу время – потехе час* – так афористично характеризует такую позицию русская пословица).

Наконец, точка зрения, согласно которой игра является основной и главенствующей формой проникновения в культуру, а по Й. Хейзинге, вообще, «игра была прежде культуры» [25]. В этой парадигме принципиальным является положение о непереносимом прохождении школы игры при вхождении каждого *нового кандидата в люди*, ребенка, в систему социальных отношений. Социализация невозможна иначе, нежели через игру. Есть масса индикаторов, показывающих, что все или почти все виды и формы человеческой активности начинают становление в форме детской или подростковой игры, а лишь затем развертываются в более менее зрелые формы во взрослой жизни [25, 30]. Эти начальные формы могут называться по-разному, даже, к примеру, «функциональными играми», по Ш. Бюлер, – когда ребенок трогает объекты, производит движение конечностями, меняет позы и др. Но и в этом случае между взрослым и ребенком в такого рода взаимодействии уже начат диалог, поскольку, по М.М. Бахтину, «понимание есть диалог» [3]. Игра – это ведь не только игровые действия. Если бегло рассмотреть нормативный генезис и структуру игры, то можно увидеть, что в предметной, ролевой и сюжетно-ролевой форме игры происходит становление ключевых новообразований¹⁴. Понятно, что ребенок не сразу «дотягивается» до сути происходящего в процессе взаимодействия со взрослым. В основе игры лежит метафора – скрытый культурный смысл ситуации или той или иной формы деятельности близкого взрослого. Движение малыша к ней начинается с первого шага,

¹⁴ Это достаточно крупные этапы развития игры. Мы бы с удовольствием рассмотрели в мелком масштабе и подстадии развития игры, а также ее возможные вариации в ходе детского развития и в разных этносах и сообществах. Доказательность наших теоретических положений тогда стала бы выше, но, чтобы не увеличивать объем статьи, ограничимся лишь обозначением данных этапов. Наметим для наших немецких коллег направления ближайшего развития нашего диалога. Одной из сильнейших линий продолжения и развития идей Л.С. Выготского стал цикл работ, посвященных исследованию детской игры под руководством Д.Б. Эльконина [29]. Игра в нашей практике работы с детьми с РАС занимает ключевое место. На всем протяжении прослеживаемого нами развития детей с РАС от 2 до 20 лет игра является основой для развертывания культурных, коррекционных и психотерапевтических форм взаимодействия. Отмечаем, что на доступных нам кадрах видеозаписей с сайтов AuJA именно игра (в том числе театрализованная) является основной формой для выведения аутистов на уровень групповой включенности. Так что и в этом практическом направлении мы вполне близки с нашими немецкими коллегами.

поскольку любая форма деятельности близкого взрослого обладает игровым приоритетом, притягательностью и заманчивостью для ребенка¹⁵.

Игра – это пропедевтика в культуру. Основным содержанием игры для ребенка является подражание близким взрослым, разыгрывание всевозможных сцен и ситуаций, значение которых еще не до конца прояснено, проба своих возможностей в отношении намеченных социально значимых ориентиров. Игра не есть просто эмоциональное удовольствие, общение ради общения или еще как-то, но настоящая *рабочая лошадка* развития. Через игру реализуется познание, раскрываются значения наиболее важных для ребенка ориентиров жизни. Чрезвычайно насыщен каждый этап игрового развития, включающий множество средств, форм взаимодействия со взрослым и сверстником, протекающий не в логике возраста или созревания, но в этапности *психологии обретения* нового опыта игры. Конечно, взрослый не психолог, не дидакт и не предполагает развертывать игру сообразно каким-то известным лишь психологам законам. Но любви к ребенку в жизни оказывается достаточно: ориентируясь на ребенка, взрослый выстраивает взаимодействие, скрытой, неявной задачей которого является мягкое приведение к партнерству. Вряд ли самый обычный взрослый знает критерии детского развития. Но он ориентируется на моменты игры, на обратную связь, многообразно идущую от ребенка-младенца: понимает тот акт кормления или нет, открывает ротик перед ложечкой, улыбается в ответ на улыбку взрослого, который своей эмоциональной реакцией помечает итог интеракции, рядом других действий и эмоциональных реакций готовит следующую операцию ухода или кормления и др.¹⁶.

¹⁵ Приведем пример из «полевых» исследований. Наша дипломница М.С. Тагирова описала развертывание игры у детей-ханты (западносибирский, обской, считающийся коренным народ). Детей было четверо, сибсы из братских семей. Условно «старших» было трое, 7-8 лет, младшему – 5. Он ни разу не был в поселке (ханты живут в лесных поселениях, кочуя за оленьими стадами, там нет никаких магазинов), поэтому его сразу отстранили от игры в магазин. Он отошел чуть в сторону, взял с земли утиную косточку (по-хантыйски она называется «вассе-нюль»), приспособил ее на шишку в виде оленьих рожек и начал играть «в оленей». Трое старших детей соорудили прилавок, один из них встал за него в качестве «продавца», и они тоже начали играть. Но игра им явно не удавалась: кроме банального: «*дайте мне то-то и то-то*», «*сколько стоит?*», «*держите сдачу*» – никакого иного содержания дети не смогли ни вложить, ни извлечь из «магазинного» сюжета. Они же не знали еще «великой» метафоры торговли и множества других хитроумных правил, заключенных в манипулировании людьми друг другом в ходе обсуждения цены и качества товара. Поэтому через какое-то время старшие дети стали с тоской смотреть на оживленную игру младшего и даже подсказывать ему сюжетные ходы, поскольку в уходе за оленями им знакомо почти все. Это – пример того, что игровая метафора должна быть внесена кем-то знающим в игру и в игре переоткрыта. Культура «работает» и расширяет свою экспансию именно так, через своих агентов, людей, через метафоры, смысл, символы и знаки.

¹⁶ Буквально на днях в новостях о трагедии – взрыве в доме в Магнитогорске – прошла информация, как на третий день поисков в завалах был найден живым 10-месячный ребенок. На наш взгляд, это драматичная, но очень точная иллюстрация к характеристике интерпсихического потенциала младенца. Дальше идет фрагмент рассказа спасателя: «*Отодвинули несколько плит, разобрали конструкции, после чего была минута тишины,*

Игра содержит мощные пласты ориентировки, интеллектуальных, эмоциональных, волевых, коммуникативных возможностей: складывание замысла игры, подбор игрушек, замещение, игровая торговля, понимание правил, установление первичного контакта, мотивация игры и др. По поводу каждого из этих аспектов может быть развернута самостоятельная история исследований, но для нас в данной статье самый важный вопрос, а каков общий психологический результат от включения ребенка в игру? – И ответ тоже несложный, это – *начало социализации*. Даже если именовать этот процесс так просто и лапидарно как *социализация*, то необходимо отметить, что та модель детского развития, которой мы следуем, исходит из представления об иерархическом характере новообразований у ребенка. Какое-то одно новообразование, приобретшее статус средства и доминируя на данном этапе развития, начинает задавать весь строй целостной системы средств и возможностей. Например, акт хватания ведет за собой ряд других действий, перемещений, подводок, чтобы осуществить решающее движение. Акт переворачивания примерно так же формируется из ряда согласованных между собой перемещений и подготовительных группировок, но затем становится центральным моментом контроля пространства позади себя для трех-четырёхмесячного младенца. Затем ползание и т.д. Внешне кажется, что это всего лишь движения, но, когда мы сравниваем эти движения с развитием движений у детей-олигофренов, то не можем не отметить их социальный характер: они производятся в определенный социальный момент, они соподчинены с условиями выполнения, скоординированы внутри себя, стремительно развиваются, когда получают эмоционально положительную обратную связь от близких взрослых и т.д.

Примерно так же происходит набор возможностей и новообразований в развитии игры. Иерархическая вершина Игры от младенцев еще очень далека, но они уже основания этой Фудзиямы. У них нет еще по-настоящему игровых действий или операций замещения, но они начали взаимодействие со взрослым¹⁷, а, значит, уже встали на тропу, ведущую к вершине. Каждый акт игры со стороны взрослого, даже простое закрывание лица или

чтобы услышать, есть звуки или нет, и спасатель услышал детский плач с уцелевшей стороны. После этого остановили всю технику, чтобы еще раз убедиться. Прислушались, когда говорили «Тихо!» – ребенок тоже реагировал, затихал. Начали говорить: «Ну, где же ты?» – Он вновь реагировал плачем».

¹⁷ В традициях школы Выготского после трудов Д.Б. Эльконина принято для характеристики ведущей формы активности младенческого возраста использовать термин «непосредственно-эмоциональное общение». «Непосредственность» мы бы в данном выражении рекомендовали бы понимать в том смысле, что средства пока нами, исследователями, не обнаружены. Но они могут быть. Для сравнения приведем широко известный на русском языке афоризм Г.В.Ф. Гегеля: «Нет ничего ни на небе, ни в природе, ни в духе, ни где бы то ни было, что не содержало бы в такой же мере непосредственность, в какой и опосредствование, так что эти два определения оказываются неразделимыми, а указанная противоположность ... чем-то ничтожным» [13].

только глаз, изменение мимики, надувание щек, варьирование интонацией, пение, реп, жестикуляция, использование предметов и др. – все это не хозяйственные или гигиенические действия сами по себе, но игровые предпосылки. Они приглашают к взаимодействию, включают в него, используют имеющиеся возможности ребенка, ориентируясь на эмоциональный или прагматический (двигательный, позовый и др.) ответ. Единственное, что нужно от ребенка, чтобы участвовать в этой игре (непосредственно-эмоциональном общении) – нормативная (здоровая, находящаяся в полном контакте с культурой) ориентировка. Потому мы так тщательно рассматриваем этап раннего младенчества, что с точки зрения общих законов развития он является самым репрезентативным для фиксации возможных проблем и искажений. То, что не удастся ребенку в младенчестве, почти обречено на неудачу в раннем возрасте, дошкольничестве и позднее. Развитие – не есть природная функция, но культурная, обусловленная присвоением средств и формированием новообразований. Внутренне, скрыто от невооруженного глаза, эти средства выстраиваются в последовательность, в систему, в слаженно работающий организм. Но нет нужды, как это делают наши немецкие коллеги, называть этот процесс «неосознанным». Со стороны взрослого, детерминирующего своей активностью и системой развернутых вокруг ребенка средств ориентировки, этот процесс стремится к осознанию, ибо проходит через рефлексию, коррекцию, апробацию.

И вот предположим, что аутисты из-за последствий разрушительных для психики действий «первичного» и тем более «вторичного» дефекта, порождающих разрыв в коммуникативных и эмоциональных возможностях, из-за которых они просто не в состоянии принять игровую роль, оказываются в игровой изоляции. Это означает, что игра звуков, слов, жестов, мимики, движений, предметов, их заместителей, отношений и др. оказывается недоступной для детей с РАС. Из их развития в таком случае исчезает сама культурная основа, а ребенку предстоит настоящая робинзонада самостоятельного освоения множества скрытых от него и открываемых лишь через игру культурных ориентиров. Именно игровая депривация, отсутствие игрового опыта, происходящие по тому или иному сценарию искажения или задержки развития ребенка, закрывают эти возможности проникновения в суть человеческой культуры – в человеческие отношения¹⁸.

¹⁸ Автору статьи довелось наблюдать, как тяжелейших детей с ДЦП и пониженным интеллектом на уровне олигофрении собрали на московском ипподроме. Было приглашено телевидение, а замысел акции состоял в том, чтобы найти средства для финансирования иппотерапии для этих детей. В целом, скептически относясь к возможностям иппо-, дельфино- и других животных терапий, вместе с тем, невозможно было не заметить это совершеннейшее чудо, когда больные дети, почти не обнаруживающие активности, пока родители несли

Поэтому совсем как антипсихологическую следует охарактеризовать позицию, нарочито игнорирующую игру в контексте диалога с детьми с РАС. В школе в учебных планах есть множество тем, как говорят учителя, нарочито переставляя смысловое ударение, «чтобы было». Все попытки получить от детей и учителей обратную связь, зачем вы изучаете этот раздел или зачем выполняете эти действия, ответа ни с одной, ни с другой стороны нет. Учителя после паузы обычно отвечают бесхитростно: сверху кто-то приказал, вот и действуем. Но в случае нормативного развития эта бессмыслица инспирирует какое-то важное противодействие у ребенка. Он начинает уходить от непознаваемой действительности, грезить, замещать для себя цель или средства решения такой задачи, вместо изучения взаимодействовать с партнером игровым, а не учебным образом и т.д.¹⁹ Но аутист лишен такого шанса, и, как доказывает своим опытом Б. Беттельхейм [5], из-за отсутствия игры не сможет даже выйти за пределы проблемной для себя ситуации, сменить свое отношение к ней.

Рассмотрим поближе настоящий знак эпохи: улыбающийся и пытающийся быть эмпативным психолог мягко, но неотвратимо заставляет аутиста выполнять абсолютно бессмысленные задания, по-русски, *мартышкин труд* – разрозненные и одиночные действия вне контекста значимой для ребенка с РАС деятельности. Он показывает картинки и требует от ребенка правильных названий этого предмета. Но ведь мало того, что предмет на картинке выглядит иначе, чем в жизни, а контекст взаимодействия не понятен ребенку. Психолог ребенка таким образом обманывает, подкупает и заставляет действовать определенным образом, но смысла происходящего, смысла этой странной игры так и не открывает. Вот она, клиническая картина систематического обмана и манипулирования аутистом: он-то ориентирован на доброжелательность занимающегося с ним психолога, он

их из автомобилей, внезапно «расположившись» на крупе лошади, крепко впивались своими нефункционирующими, зажатými и контрактурными ручками в холку. Ноги, тело тоже начинали подстраиваться под тело лошади, а их лица начинали излучать – и этого нельзя было не видеть – полный восторг от происходящего. Лошади, кажется, тоже понимали суть процедуры, поэтому шли медленно, смиренно, в полной гармонии с родителями детей, конюхами и иппотерапевтами. Чудо преображения было налицо: дети вели себя сообразно своим возможностям и ситуации и осуществляли сложный посильный, но опосредствованный (телом, жестами, одиночными фонемами) диалог со всеми участниками этого действия. Возможно, так работает интерпсихический потенциал. У нас есть даже предположение, которое, правда, далекое пока от экспериментальной проверки, что ребенок догадывается, что тело лошади подчинено ему, и он теперь, быть может, впервые в жизни, ориентируется на Другого, ведет полноценный диалог и несет ответственность за партнера-живое существо. Прямо по Выготскому: из интер в интра.

¹⁹ Из числа последних *достижений* культуры в этой части – «ныряние» и «плавание» в телефоне. Из рассказа одного из родителей наших подопечных: «*Решили устроить сыну коллективный день рождения. Собрали детей в кафе. А они все так и просидели в телефонах весь день рождения. Ели, пили, но сидели в телефонах и почти не общались*».

старается угодить и влюбить психолога в себя. А вместо этого, коварный мастер эмпатии элементарно добивается прагматического результата: выполнения простейших и абсолютно ненужных и неуместных для аутиста действий. Как только аутист эти действия производит, психолог стремительно сменяет эмпатию на официальный тон: цель занятия достигнута, зря эмпатию расходовать смысла нет.

Патологическая симптоматика залакированного бихевиоральным методом действия у ребенка с РАС (АВА-терапия [27]) выглядит так: ребенок начинает без какого-либо приглашения ко взаимодействию выполнять механический и для него бессмысленный набор действий. Отчасти это напоминает белку в колесе. Но белка занимается фитнесом и, скорее всего, чувствует пользу от этого упражнения. А ребенок может выполнять эти упражнения, как говорила в свое время ассоциативная психологическая школа, *для функционального удовольствия*. Т.е. вместо курса на восстановление сохранных пока связей с социумом, вместо использования грандиозного потенциала опосредствования культурой и подхвата слабых возможностей ребенка в части взаимодействия со взрослым и общественным предметом происходит целенаправленное вытеснение ребенка за пределы этой культуры через навязывание ему навыков, не имеющих отношения к развертыванию целостных форм культурной активности (ориентировки). В русском языке поколением моих учителей были найдены точные слова, характеризующие на русском языке смысл происходящего: *формирование* – если становление действия имеет психологически верный тренд в отношении детского развития (не когнитивного, не сугубо эмоционального или волевого и др., но личностного); и *формование* – когда нет никаких связей с личностным развитием, и только какой-то примитивный прагматический и психологически неквалифицированный расчет указывает, что это действие необходимо ребенку.

Грубо говоря, последствия применения такой методики не очень известны. Краткосрочный эффект связывается с освоением несложных действий, но поезд настоящего развития уходит от ребенка далеко вперед. Не вводятся самые важные средства, но вместо них – суррогатное повторение, имитирующее освоение речи, тогда как речь не есть называние слов, но умение вести диалог. В нем детали подчинены главному – эффективному взаимодействию с другим человеком. Иногда коллег распирает гордость, как же, ребенком аутистом освоено 10 понятий за месяц! Но речь уничтожена, она отсутствует, ибо задача диалога между взрослым и ребенком сменилась для аутиста на задачу заучивания и воспроизведения маловостребованных им слов (или действий). Психологически это кажется настоящей трагедией, особенно когда затем родители

обращаются за помощью в преодолении такого рода терапии. Легко догадаться, что обретенные высоты в постижении новых слов оказываются зыбкими, ребенок не может использовать слова как средства, поскольку психологическая теория, стоящая за такой работой с аутистом, вообще не имеет объяснительной модели освоения речи. Всего-то сто лет назад основоположники бихевиоризма говорили, что речь – это система артикуляционных навыков. Т.е. не деятельность, как полагал В. фон Гумбольдт, не конвенциональный акт взаимодействия между людьми, как считал Ф. де Соссюр, и даже не как сложная система генеративной грамматики с глубинной семантикой, по Н. Хомскому, но элементарный условный рефлекс. (Позволим себе в связи с этим еще один поэтический афоризм Б.Л. Пастернака: *Какое, милые, у нас // Тысячелетье на дворе!*).

Читатель, видимо, понимает, что в данном подходе имеет место редукция высокой и сложной культурной формы бытия к примитивным навыкам. И все ссылки на то, что подобная работа позволит преодолеть операциональную невозможность ребенка говорить упирается в грубейшую психологическую и методическую ошибку. Не операциональная возможность ведет к развитию речи, а как раз мотивационное желание ребенка взаимодействовать со взрослым ведет к освоению любых возможностей хоть голосового, хоть жестового языка²⁰. Телега не может идти впереди лошади. Тогда что получается, у глухих речи нет? – Но ведь есть, жестовая, так называемый «дактиль». А множество по-настоящему форм речевых, как их ни назови: паралингвистической или экстралингвистической или невербальной – категорий именования здесь много? Но смысл у этих форм один: они призваны поддерживать диалог, общение, взаимодействие - вот, что является речевой основой, истоком речи и исходом для ребенка с искаженным онтогенезом. Действие, которое не ведет к расширению культурных возможностей – уводит ребенка от мира культуры и обрекает его на самостоятельное проникновение в нее с минимальными шансами на успех.

Обратимся еще раз к Л.С. Выготскому: «... психологически и педагогически вопрос ставился обычно грубо физически, по-медицински; физический дефект изучался и компенсировался как таковой; слепота означала просто отсутствие зрения, глухота - слуха,

²⁰ У нас есть опыт настоящей психологической реанимации детей с РАС после АВА-терапии. В основе их спасения лежит здравый смысл их родителей, которые продолжали мягко и тепло общаться с детьми даже во время жестких методических процедур. В результате пассивный словарный запас этих детей все равно увеличивался, несмотря на отвращение, которое они получали к устной речи, нависающему над ними и требующему скорейшего воспроизведения нужного слова взрослому. И вот когда эти условия позволяли ребенку проявить себя в ходе совместной деятельности, игры или взаимодействия внезапно восстанавливалась нормальная, учитывающая контекст и дискурс, речь.

как будто дело шло о слепой собаке или глухом шакале. При этом упускалось из виду, что, в отличие от животного, органический дефект человека никогда не может сказаться на личности непосредственно, потому что глаз и ухо человека не только его физические органы, но и органы социальные, потому что между миром и человеком стоит еще социальная среда, которая преломляет и направляет все, что исходит от человека к миру и от мира к человеку. Голого, несоциального, непосредственного поставить и осмыслить как социальную проблему, потому что не замечаемый прежде социальный ее момент, считавшийся обычно второстепенным, на самом деле оказывается первостепенным, главным. Его и надо поставить во главу угла. Надо смело взглянуть в глаза этой проблеме, как проблеме социальной» [9]. Вдохновляет, что до сих пор намеченные им идеи продолжают оставаться эвристичными и актуальными. Грустно, что до сих пор они актуальны.

Это значит, что предшествующие 95 лет ничего не изменили в практике работы с людьми, имеющими проблемы с РАС. До сих пор по всему миру мы видим все те же основные тенденции абсолютно бесполезной и безнадёжной псевдопедагогической и псевдодефектологической работы: соби́рание детей с аномалиями под одной крышей, стремление к группировке по нозологии и тяжести заболевания, сниженные, катастрофически сниженные, как говорят в спорте, до состояния «зачета по последнему», программы обучения, бесконечные повторения упражнений как методическая основа обучения, как будто ничего нового и эффективного не было создано со времен Э. Торндайка и т.д. В учебной или коррекционной группе могут не делать различий между принципиально различными формами дизонтогенеза, использовать дискретные и аддитивные по сути упражнения и т.д. Игра в дефектологии почти в забвении, она кажется чем-то чуждым для «серьезной» коррекционной работы, а уровень квалификации специалистов не позволяет им эффективно использовать игру ни для каких задач детского развития.

Сексуальность как проблема и беда аутиста²¹ – одно из следствий не представленной в детстве аутиста игры. В культурно-исторической традиции принято трактовать сексуальность как высшую психическую функцию, по Выготскому, т.е. социальную по генезу, опосредствованную по строению и произвольную по функционированию.

²¹ Отметим, но это замечание, конечно, требует специальной проверки, что те дети-аутисты, с которыми работаем мы в России, по симптоматике выглядят гораздо тяжелее, чем немецкие дети с теми же диагнозами. Возможно, ключевым симптомом, разделяющим две выборки, является «сохранный интеллект». В России мы не считаем этот симптом принципиальным препятствием для развивающей работы.

Сексуальность, как ее ни рассматривай и ни трактуй, есть одна из глубоких культурных метафор. И если аутист не понимает слов и выражений, смысла живописи и поэтического языка, ему недоступен юмор, шутка, элементарные сравнения, на которых базируется мир метафорического понимания, диалога и чувствования, то он не понимает и игры полов. Понятно, что уязвимость аутистов, о которой деликатно говорят наши коллеги в тексте своей статьи, обусловлена бэкграундом этой сферы человеческой жизни после тотального доминирования идей психоанализа. Но если отбросить идеи пансексуализма и вернуть взвешенный гуманитарный подход к проблеме сексуального воспитания детей, то мы увидим, что для ребенка с РАС депривация игровых возможностей сначала с родителем, затем с воспитателем и другим взрослым, со сверстником, с группой детей, а затем и с представителями противоположного пола является настоящей последовательностью нарастающей «вторичной» дефектности. Но возможно ли что-то сделать, чтобы картина не казалась в этой области столь беспросветной? – Разумеется, развертывание игры способно вывести ребенка с РАС на приемлемые для осуществления полового поведения культурные горизонты. Мы понимаем, что в этом месте статьи необходимо привести различные примеры таких траекторий развития детей с РАС, чтобы подкрепить доказательствами наше положение. Но это произойдет уже в других статьях.

Перейдем к выводам. Опосредствование – вот вокруг чего вращался начатый Выготским переворот в психологии [26]. То ли действительно его гениальность, то ли уникальное совпадение условий и людей вокруг него, то ли блестящее владение философией и умение учиться, но его идея преодоления постулата непосредственности становится ключевым моментом даже не психологии, а настоящей гуманитарной философии. «Непосредственностью» до сих пор больна основная часть психологии, продолжая рассматривать человека как вчера появившегося в мире, лишённого истории, культуры, социального окружения, ценностных и инструментальных возможностей, «самого по себе». Культура не становится просто одним из средних звеньев между человеком и предметом, человеком и задачей. Она – среда и средство, источник потребностей и способ их удовлетворения, условия – процесс – и результат. Гипостазируя, возможно утверждать, что интериоризированная культура и есть человеческая психика. Культура тотально стоит на стороне развивающегося человека. Она задает его развитие. Мы привели блестящую мысль Выготского, что все формы человечности уже заданы еще до физического появления ребенка на свет. Никаких робинзонад, никакого одиночества, из культуры дитя черпает потребности и мотивы своих действий, на нее направлены все его

усилия по изменению своего положения и многочисленных деяний, критериями культуры он руководствуется в любых формах своего бытия. В ней гигантский потенциал развития, самореализации и обретения для себя помощи и поддержки. Поэтому выпадающие из культуры действия никуда не ведут.

Есть некий общий закон становления психики в ходе развития. О нем глубоко и обстоятельно размышляли и писали Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др. От материальных и материализованных форм, доступных человеку (не имеет принципиального значения, с нормальным или аномальным развитием), к знаково-символическим формам (самой «простой» из них является речь), а далее – к умственным формам (внутренней речи, *чистой мысли*, как именовали ее в Вюрцбургской психологической школе). Полное прохождение всех этапов не всегда необходимо. Опять-таки, для нормального развития трудно моделировать онтогенез, поскольку как только новое средство начинает осваиваться (а каждое новое средство в действительности является системопредставляющим средством), через него начинает свое ориентирующее воздействие на человека вся система средств, методов, форм действий, связанных именно с этим конкретным артефактом. Почему так происходит? – Долгие этапы эволюции и развития цивилизации подготовили для людей эту возможность. В определенном смысле сложнее отойти от нормального онтогенеза, нежели сопротивляться тотальной силе опосредствования. Тем не менее, аутистам в определенных моментах это удается. Почему? Что стоит за их недостаточной вовлеченностью в социальный опыт и позволяет им соскользнуть, соскочить с поезда нормативного развития (предопределенного, полагаемого в обществе за правильное, устоявшееся, под него есть развивающие и воспитательные процедуры, все взрослое окружение по опыту знает, как оно выглядит и др.)?

Параллелограмм развития, открытый и представленный А.Н. Леонтьевым в исследовании памяти, проведенном под руководством Выготского [18], указывает нам на определенный внутренний ритм становления культурных средств в онтогенезе человека. В этом ритме заметно, что без систематического освоения культурных средств (языка, грамматики, лексики, правил поведения, системы счисления и др.) даже нормальный ребенок не может сделать радикального шага к свободному, интериоризованному уровню владения культурными действиями. И ведь можно только представить, как же оказываются трудны эти шаги для аутиста, который пропустил первые акты спектакля под названием «жизнь» (см. эпиграф к этой статье). Потому восстановление совместного бытия, доверия

и совместной деятельности ребенка и взрослого – основная задача при аутизме, какую бы теоретическую позицию не занимал бы при этом психолог или дефектолог. Доверие (любовь, участие), культура и игра – важнейшие достижения цивилизации, настоящий фундамент, на котором стоит здание нормального онтогенеза и его возможных вариаций для детей с РАС.

Следует согласиться с позицией Б. Шмидта и его коллег в той части, где он говорит о неправильности отрицающего, негативного отношения к отсутствующим возможностям аутиста. Из того, что именно в этот момент аутист не может адекватно действовать, эмоционально реагировать, чувствовать, принять помощь, осуществить развернутую ориентировку в проблемной ситуации или не справиться с задачей, которая не представляет большой проблемы для человека с условной нормой развития, вовсе не следует, что все в его жизни обстоит фатально и обреченно. В отечественной традиции Выготским было введено важнейшее понятие зоны ближайшего развития (ЗБР), которое фиксирует особую ситуацию введения в культуру (инкультурацию, как называют этот процесс наши немецкие коллеги). ЗБР – это особая ситуация развития, когда взрослый может найти, подобрать и использовать такие средства ориентировки в задаче, стоящей перед аутистом и его грядущим действием, развернет их и позволит освоить. Пожалуй, эта психологическая схема подбора средств и есть магистральное направления помощи и работы с аутистом. Культура позволит справиться с любой человеческой задачей, нужно только выбрать из нее правильные и посильные для конкретного человека средства.

Библиографический список:

1. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. М.: Теревинф, 2006. 216 с.
2. Бауэр Т. Психическое развитие младенца: пер. с англ. 2-е изд. М.: Прогресс, 1985. 320 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986. 445 с.
4. Башина В.М. Аутизм в детстве. М: Медицина, 1999. 101 с.
5. Беттельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я: пер. с англ. 2-е изд. М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2013. 480 с.
6. Валлон А. От действия к мысли. М.: Иностранная литература, 1956. 240 с.
7. Валлон А. Психическое развитие ребенка. М.: Просвещение, 1967. 196 с.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5 изд., испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
9. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии; сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т.М. Лифанова; авт. коммент. М.А. Степанова. – М.: Просвещение, 1995. 527 с.
10. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. 150 с.
11. Гальперин П.Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // Вопросы психологии. 1966. № 4. С. 128-135.
12. Гальперин П.Я. Функциональные различия между орудием и средством //

- Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии; под ред. И.И. Ильсова, В.Я. Ляудис. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
13. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. В 3-х т. М.: Мысль, 1974-1977. Т. 1. С. 124.
 14. Гилберт К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: книга для педагогов-дефектологов; пер. с англ. О.В. Деряевой; под науч. ред. Л.М. Шипицыной, Д.Н. Исаева. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 144 с.
 15. Дольто Ф. Исцеление аутистов // На стороне ребенка. СПб: Петербург – XXI век, 1997.
 16. Завершнева Е.Ю. Представления о смысловом поле в теории динамических смысловых систем Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 2015. №4. С. 119–135.
 17. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. М.: Просвещение, 1991. 97 с.
 18. Леонтьев А.Н. Развитие памяти: Экспериментальное исследование высших психологических функций. М.; Л.: Учпедгиз, 1931. 278 с.
 19. Лехтман-Абрамович Р.Я., Фрадкина Ф.И. Этапы развития игры и действие с предметами в раннем детстве. М. Медгиз, 1949. 70 с.
 20. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
 21. Никольская О.С, Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М: Теревинф, 2005. 224 с.
 22. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.; Л.: Учпедгиз. 1932. 654 с.
 23. Развитие и воспитание ребенка от рождения до трех лет; под ред. проф. Н.М. Щелованова. 2-е изд. М.: Просвещение, 1969. 181 с.
 24. Щелованов Н.М., Аксарина Н.М. Режим детей раннего возраста в яслях и домах ребенка. Казань: 1953. 17 с.
 25. Хейзинга Й. *Homo ludens*. Человек играющий. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. 352 с.
 26. Хозиев В.Б. Опосредствование в становящейся деятельности. Сургут: Сургутский гос. ун-т – Дефис, 2000. 357 с.
 27. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА (Applied behavior analysis). Екатеринбург: ООО «Рама Пабблишинг», 2012. 209 с.
 28. Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1978. №3.
 29. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.
 30. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
 31. Asperger H., Frith U. “Autistic psychopathy” in childhood // *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge University Press, 1991. Pp. 37-92.
 32. Spitz R.A. *The First Year of Life. A Psychoanalytic Study of Normal and Deviant Development of Object Relations*. New York: International Universities Press, inc., 1965.

Khoziev V.B. Autism: child development “past play and culture”

Within double article with B. Schmidt, K. and D. Doler cross-cultural comparison of psychological approaches to a problem "the autist and sexuality" is carried out. Is proved that the admission of game prerequisites at the distorted disontogenesis during an autization of the child appears the most destructive for his game, cultural and sexual development.

Keywords: early children's autism, frustration of an autistic range, mediation, disontogenesis, play, sexuality