

Архив психиатрии и нервных заболеваний (1944), 117, стр. 76-136⁸

(Из Венской университетской детской клиники)

«АУТИСТИЧЕСКИЕ ПСИХОПАТЫ» В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ⁹

Доц. доктор Ханс Аспергер, руководитель Лечебно-педагогического отделения. (Поступила 8 октября 1943.)

Перевод А.В. Челиковой.

Научное редактирование А.А. Северного

Упорядочивание и познание строения вещей является одной из конечных целей науки. В полноте исполненных противоречий явлений жизни, границы между которыми подчас размыты, человек мыслящий пытается найти точку опоры, с тем чтобы дать названия различным явлениям, провести границу между ними и сходными явлениями, установить связи, сходства и различия и тем самым упорядочить и привести их в систему. Подобная работа является важной предпосылкой познания.

Сходным путем шла и наука о человеке. Но ни в одной иной области сложности так не велики, как здесь:

Каждый человек представляет собой единственное, неповторимое, неделимое существо («Индивидуум»), поэтому сравнивать его с другими невозможно. В каждом характере обнаруживаются черты, противоречащие друг другу – ведь именно из противоречий и напряженности состоит жизнь.

В конце концов человек – самое загадочное существо на земле: глубинная сущность личности не открывается как тем, кто хочет познать себя, так и взгляду постороннего, который пытается проникнуть во внутренний мир человека.

Вопреки, а может быть и в силу этой сложности, испокон веков человек мыслящий прикладывал массу усилий к тому, чтобы познать людей, определить их тип, составить обобщенные портреты человеческих характеров и тем самым составить определенную типологию, которая бы отвечала многообразию жизни.

Попытки составления типологии человеческих характеров в основном следуют трем направлениям:

1. В качестве упорядочивающего принципа предлагается противопоставление. Так, *Kretschmer*, выделяя три или четыре типа, строит свою классификацию на противопоставлении шизотимного и циклотимного типов. Таковыми же являются и подход *Jaensch*, выделяющего интегрированный и дезинтегрированный типы, а также подход *Jung*, противопоставляющего интровертов и экстравертов.

Как бы плодотворен ни был эвристический принцип, основанный на разграничении, все же подобный «одномерный» (термин *Schröder*) подход не

⁸ Начало. Окончание в следующем выпуске.

Archiv für Psychiatrie und Nerven Krankheiten (1944), 117, pp 76-136. (Aus der Wiener Universitäts-Kinderklinik). Die „Autistischen Psychopathen“ im Kindesalter. Von Doz. Dr. Hans Asperger, Leiter der Heilpädagogischen Abteilung der Klinik. (Eingegangen am 8. Oktober 1943.)

⁹ Рукопись докторской диссертации, представленной на медицинский факультет Венского университета.

соответствует многообразию человеческих проявлений. Именно применительно к личностям, находящимся в рамках варибельности нормы, а также к детям и молодежи подобные попытки разграничения представляются неубедительными и неестественными. Мы полагаем, что учение *Kretschmer* заслуживает высочайшей оценки по крайней мере в одном: в видении взаимосвязи телесного и душевного, «телесного строения и характера». *Kretschmer* впервые продемонстрировал (о чем уже и ранее многие – достаточно вспомнить усилия, предпринятые физиогномикой и френологией – имели некоторое, хотя и довольно туманное представление), что телесная и душевная конституция соответствуют друг другу даже в мельчайших деталях.

2. Далее здесь должны быть упомянуты и собственно учения о типах. Предпринимаются попытки охарактеризовать и классифицировать типы личностей, в первую очередь, психопатических, на основе одного ведущего характерного признака. Не представляется возможным подробно останавливаться на рассмотрении множества существующих классификаций, в том числе и типологиях психопатических характеров. В качестве примера следует упомянуть, вероятно, наиболее известную и применимую в целях практической работы классификацию, предпринятую *Kurt Schneider*¹. *Schneider* выделяет гипертимных, депрессивных, неуверенных в себе, фанатических, честолюбивых психопатов, психопатов с неустойчивым настроением, вспыльчивых, равнодушных, безвольных и астенических психопатов и убедительно описывает различные типы личности, опираясь на богатую психиатрическую практику.

Существенные возражения против этого подхода были выдвинуты в первую очередь *Paul Schröder*¹⁰ и его школой: они считали недопустимым упрощением классифицировать типы личности только по одному характерному признаку, а все другие черты, также накладывающие свой отпечаток на личность, оставлять без внимания. Даже *Schneider* признавал, что «типы с точки зрения индивидуального являются первыми и всегда грубыми ориентирами, которым свойственна принципиальная односторонность». Немедленно возникает необходимость рассматривать наряду с конкретным типом многообразные подтипы, комбинации, отношение к другим видам психопатии, и при этом порой возникает сомнение: не следует ли в большей мере принимать во внимание «второстепенное», чем основное. Все это говорит в пользу того, что в бесконечно разнообразном лабиринте черт характера следует полностью отказаться от одномерных типизаций и положить в основу их описания их многоплановость.

3. Таким образом, *Schröder* приходит к своей классификации характеров, прежде всего, детских характеров¹. Если удастся описать все важные стороны психической жизни человека, которые в каждом индивидууме в разном соотношении «сплавлены» воедино, то из этого должно возникнуть ясное представление об этом человеке, которое позволяет определить все его способы реагирования, предложить способ воспитательного воздействия, а также не в

¹ *Schneider, Kurt*: Die psychopatischen Persönlichkeiten. Leipzig u. Wien, 1934.

¹⁰ *Schröder*: Mschr. Psychiatr., 99 (1938).

¹ *Schröder*: Kindliche Charaktere und ihre Abartigkeiten, mit erläuternden Beispielen von *Heinze*. Breslau: F.Hirt, 1931.

последнюю очередь сформулировать и социальный прогноз. Сущность психических отклонений (*Schröder* отвергает слово «психопатия», так как из этого можно было бы заключить, что психопат является наполовину или на четверть слабоумным, что не соответствует общей картине состояния, а также неверно с точки зрения биологии) состоит не в том, что одна из этих сторон отсутствует или появляется новая. Все психические различия, в том числе и совершенно чудовищные, следует описывать и разьяснять через различие степени развития и направления каждой отдельной стороны, а также их взаимодействие в целом. В качестве психических сторон личности наряду с интеллектом *Schröder* описывает побуждение (спонтанность), стойкость, душевное равновесие, стремление к признанию / тщеславие, фантазию и, вероятно, важнейшую из этих сторон – характер (нрав)². Не одна сторона, но все они во взаимодействии определяют человеческую судьбу. Так, например, у людей неудержимых все зависит от того, насколько они чутки и могут ли в силу этого наладить достаточные социальные связи, или же они бесчувственны и тщеславны; можно ожидать, что из человека с очень богатой фантазией, сильной мотивацией, желанием проявить себя, но с недостатком чуткости выйдет авантюрист; но если при том же уровне фантазии и мотивации у человека добрый нрав, из него может получиться творческий человек, не вовлеченный в социальные конфликты.

Без сомнения, данный подход к описанию характеров является в первую очередь практико-педагогическим (он полностью проистекает из проникнутой любовью и пониманием работы с детьми и молодежью), его прекрасно можно использовать и при принятии решения о необходимости и виде мероприятий по опеке, в любом случае он является более подходящим, чем любая из распространенных типологий, в особенности из систематических типологий. В первую очередь очевидно, что данный подход хорошо применим к личностям, находящимся в пределах нормальной вариативности, так как в случае индивидуума, у которого отсутствует грубое извращение какого-либо психического направления или же явная ненормальность не определяет общей картины личности, попытка втиснуть его в рамки некой типологии является принуждением.

Но и против подхода *Schröder* могут быть выдвинуты как принципиальные, так и практические возражения.

Каким образом оказывается, что описанные школой *Schröder* личности детей зачастую представляются не до конца пластичными и живыми? Хотя данный подход – совершенно правомерно – претендует на многоаспектность в отличие от других одноаспектных систем, при попытке применить его к людям часто возникает чувство, что аспекты или стороны *Schröder* не являются достаточными, что существуют и другие, не предусмотренные его системой. Это возражение, которое относится к каждой систематической характерологии. Если придерживаться какой-либо заранее определенной схемы, можно разучиться видеть и правильно оценивать такие стороны, которые могут оказаться важными и придать общей картине своеобразные, индивидуальные черты, но которые не нашли места в стройной системе.

² *Heinze: Z. Kinderforsch.* 40 (1932).

И второе, еще более весомое возражение: тот, кто придерживается данного подхода к личности, слишком легко может укрепиться во мнении, что человеческую личность можно объяснить как сумму частей, как сумму неких постоянных данностей, которые в разных случаях различаются лишь в количественном выражении, и при их сложении получается целостность. Но ведь все живое, и в первую очередь человек, являющийся высшей формой организации живой материи, не может быть суммой частей, если только мы хотим приблизиться к его сущности. Человеческая личность – это организм, а это значит: каждая из его основных черт связана с другой, и от других черт получает свой особый оттенок, а также определенным образом высвечивает другие черты. Не груз на весах, различное количество которого дает определенную конечную сумму, результат, может служить подобием личности, но переплетение различных живых нитей, каждая из которых связывает и удерживает другие. Различные психические стороны личности в силу этого не являются константами, которые сохраняют внутреннее постоянство, различаются только количественно и поддаются исчислению; они обладают многочисленными качественными различиями и поэтому сравнимы друг с другом лишь с определенными оговорками.

Два примера призваны прояснить эту мысль. Если мы признаем, что невозможно рассматривать некоторые сущностные черты личности отдельно от других, то представляется, что по крайней мере для *интеллекта* такая возможность существует. Ведь интеллект поддается отдельному измерению, его можно определить количественно, что якобы доказывают самые распространенные методики проверки интеллекта, прежде всего, метод *Binet* и его модификации. Но необходимо указать на то, что интеллекта вообще, который бы у различных людей различался лишь в количественном выражении, не существует. Более правильным представляется, что при правильной оценке интеллекта «вовлеченной в игру» оказывается личность в целом. Поэтому правильно проведенная оценка интеллекта должна не только констатировать степень одаренности, но и давать важную информацию о личности – о методах работы и их нарушениях, о направленности интересов, спонтанности, настроении, контактах, фантазии, оригинальности – и это перечисление может быть бесконечным, существует приблизительно столько же возможностей, сколько личностей. Сколь различен типичный интеллект мальчиков и девочек, сколь различны в качественном отношении успехи возбудимого и педантичного человека, склонного к кропотливой работе, оригинала с аутистичными наклонностями (об этом и будет идти речь в данной работе), пустого болтуна или точно формулирующего, перегруженного подробностями и сомнениями «интеллектуала»! (Мы намереваемся в дальнейшем рассказать о методе проверки, который благодаря своей гибко приспособленной к особенностям испытуемого методике проведения позволяет сделать существенные выводы о его личности.)

Второй пример: центральное место в работе *Schröder* занимает оценка характера¹, той психической стороны личности, «содержанием которой являются отношения с другими людьми и способность принимать участие в других лю-

¹ *Schröder*, a.a.O., u. *Heinze*: Z. Kinderforschung. 40 (1932).

дах, сопереживать, быть с ними». Именно исходя из того факта, что оценка характера у *Schröder* имеет такое решающее значение, мы признаем величие его труда, труда человека, который был великим воспитателем и великим любящим (ведь всегда, когда мы говорим характере, на ум приходит понятие «агапэ»¹²!). Но и при рассмотрении характера мы должны сделать те же оговорки, которые мы приводили, говоря об уме. И нрав человека не является константой, представленной у разных людей в разных количествах, нрав сам по себе является невероятно сложной функцией, которая у разных людей имеет качественные различия. Через нрав (характер) человека проявляется вся его личность, и правильно понять эту психическую сторону можно только исходя из личности в целом. Как различается то, что мы называем нравом, например, у человека неудержимого, который невероятно легко завязывает душевные отношения с людьми, животными и вещами, раздаривает свое имущество, чтобы доставить другим радость, чьи слезы раскаяния, безусловно, являются искренними, все его чувства по-человечески подлинны – и все же этому нельзя доверять, так как все это легко сменяется импульсами, исходящими от инстинктов и соблазнов; насколько иным является нрав глубокого, высоко душевно развитого ребенка, чье личное расположение тяжело завоевать, который скуп в проявлениях своей приязни, но который ради своей привязанности к родителям, вожаку, другу готов многое вынести, стать лучше, учиться; насколько иным, в свою очередь, является нрав аутистического психопата с его кажущимся непонятным противоречием между трогательной привязанностью к животным или вещам и явным безразличием и жестокостью по отношению к людям, особенно к близким! И сколь велики противоречия в душевном складе у различных людей, когда мы хотим вынести суждение об их нраве, противоречия, которые невозможно охватить или количественно измерить при помощи таких понятий, как «бездушие» или «душевность».

В той же мере и в отношении других психических сторон в характерологической системе *Schröder* – как, кстати, и в случае других характерологических систем, например, системы *Klages*, которая во многих отношениях еще более дедуктивна – можно утверждать, что данные стороны у различных людей демонстрируют значительные качественные различия, что вся личность человека отбрасывает на них свой особый отсвет. Мы должны констатировать, что, стремясь получить картину человеческой личности, складывая внутренне неизменные части, данные в разных количественных отношениях, мы получаем картину, которая во многих случаях, как признает это *Schröder* в отношении своей типологии, дает нам только приблизительные значения, грубые ориентиры – если не удастся посредством творческого акта видения трансформировать в единый организм, части которого взаимодействуют друг с другом. Мы полагаем, что во многих случаях это удастся лучше, если, вместо того чтобы идти к целому от помещенных в систему частей, мы, напротив, будем идти от личности, увиденной в ее целостности, к ее отдельным существенным чертам.

Наряду с данным, только что приведенным нами возражением против системно-характерологического метода существует и еще одно: если мы при-

¹² Жертвенная любовь. По Э. Фромму, «любовь равных». (прим. науч. ред.)

нуждаем себя согласно схеме постоянно искать существенные черты, «стороны личности» (и только их), мы зачастую получаем множество совершенно ничего не характеризующих данных, так как определенные стороны и направления личности могут быть представлены в средней степени и не придавать человеку в данном отношении никаких отличительных черт. В некоторых случаях несущественно ставить вопрос о фантазии, стремлении к признанию, мотивации – если мы узнаем, что в данной личности эта или иная черта выражена в средней степени, то эти данные только осложняют общую картину, нежели проясняют ее. Если же мы не уделяем внимание всему, что не является отличительным свойством данного человека, а ищем именно то, что типично для него и определяет его сущность, то мы получим четкую картину его личности – подобно тому, как художник в своем произведении выделяет существенные черты и подавляет посредственное, и именно это придает его произведению убедительность и правдивость.

Опыт продемонстрировал нам, что стремление описать личность, используя заранее определенные аспекты, сужает взгляд и несет в себе опасность не разглядеть неповторимое и тем самым существенное в данном человеке.

Наш путь исходит из интуиции, из попытки описать принцип построения личности, мы пытаемся обнаружить черты, которые лежат в основе организации конкретной личности.

Научным обоснованием данного метода мы обязаны *Ludwig Klages*¹: выражение человеком самого себя открывает нам его сущность. Впечатление, которое оно на нас производит, позволяет нам составить себе представление о данной личности.

Этот путь от выражения к сущности предполагает отказ от заранее заданной схемы. Он сознательно исходит из индивидуума, пытается постичь его личность в ее уникальности, ищет закономерное соответствие внешнего и внутреннего, физической конституции и внутренней сущности, моторики, мимики, жестикуляции, вегетативных проявлений (в которых проявляется внутренняя сущность), языковой модуляции и манеры говорить и особенностей характера. Подобно тому, как мы пытаемся истолковать то, что «выражается» в человеке, с которым мы сталкиваемся, и составить себе на основе этого представление о нем, мы сознательно отказываемся и от попыток поставить его в искусственно созданную испытательную ситуацию, загнать его в стереотипную систему тестов, которая не имеет ничего общего с тем, с чем он сталкивается в реальной жизни. С большой осторожностью мы пользуемся тестом *Binet*, и считаем тесты, нацеленные на выявление характера, заблуждением, так как их результаты никогда не соответствуют действительной сущности ребенка. Мы полагаем, что тому, кто способен видеть, только тогда открывается неподдельная и подлинная сущность человека, когда он живет с ним, когда он может наблюдать то бесчисленное количество реакций, которые в повседневной жизни происходят вокруг этого человека, в работе, учебе, игре, в ситуациях, связанных с нагрузкой, при спонтанной активности, в свободной, непринужденной ситуации. Каждая искусственно созданная ситуация, в том числе и испы-

¹ *Klages, Ludwig: Grundlegung der Wissenschaft vom Ausdruck. Leipzig: Johann Ambrosius Barth, 1936.*

тательная, несет в себе опасность, что ребенок будет вести себя иначе, чем это ему свойственно, будет стеснен, скован страхом или же будет компенсировать свою неуверенность и чувствительность к контактам чрезмерными проявлениями, или же попытается продемонстрировать особые успехи, к которым он обычно не способен ни в школе, ни в общественной жизни. И еще: существенные черты характера, прежде всего душевный склад, открываются только тому, кто руководит ребенком, кто предъявляет к нему требования быть дисциплинированным и демонстрировать определенные успехи, только тому, кто сам является частью того живого единства, которое возникает между ребенком и его наставником, единства взаимного реагирования в бесконечном количестве осознанных и еще в большей степени неосознанных отношений. Таким образом, только тому откроется самая глубинная сущность наблюдаемого ребенка, кто взаимодействует с ним в рамках педагогической ситуации, если только он обладает правильным инстинктом руководства и умеет видеть. Если эти только что описанные нами предпосылки выполнены, наблюдения такого рода во много раз превосходят любую испытательную ситуацию. Таким образом мы оказываемся в состоянии правильно увидеть личность ребенка в ее сущности, ее органическом строении и из этого знания сделать педагогические и воспитательные выводы и сможем с большой степенью уверенности ответить на вопросы о будущем ребенка, такие как, например, профессиональная ориентация и прогноз развития.

Здесь мы должны ответить на одно существенное возражение: если мы рассматривает отдельного человека описанным способом, отказываясь от заранее заданного системного метода, и пытаемся толковать его сущность по способам выражения и его поведению в реальных ситуациях – не столкнемся ли мы в этом случае исключительно с уникальными личностями, которые не будут иметь между собой ничего общего, которые невозможно будет сравнить друг с другом, упорядочить или классифицировать? Не означает ли подобный подход отказ от научного метода, требующего упорядочивания по сходству и различию?

Это не так. Если мы попытаемся смотреть на личность ребенка как на организованное единство, в котором физические качества и черты характера, способы выражения, проявляющиеся в моторике и вегетативной системе, и душевные процессы и существенные черты находятся в соответствии и одно может быть истолковано из другого, мы ведь увидим отдельных детей не как изолированных существ, которых невозможно сравнить друг с другом. Даже если каждый человек уникален и в основе своей личности неповторим, то все же, если посмотреть глазами исследователя, отдельные характеры могут быть объединены в группы, типы, которые обнаруживают определенные отношения не только на основе общей организующей их идеи, но и в многочисленных деталях их внешности и манеры поведения, и во всех тех чертах, которые говорят нам о сущности человека, они часто совпадают удивительно точно.

Целью данного подхода является составление типологии, которая еще в большей степени, чем типология *Schneider*, отказывается от построенной на логических аспектах системы, так как нам представляется, что подобная система не соответствует жизненным реалиям.

Целью данной работы является на примере продемонстрировать правильность и пригодность вышеизложенных идей. Будет дано описание типа ребенка, который представляет для нас интерес во многих аспектах: единое основное нарушение, которое имеет типичные физические проявления, а также проявления в способах выражения и в поведении, обуславливает значительные, очень характерные трудности в классификации; во многих случаях на первый план выходит неспособность находиться в обществе, в то же время в других случаях это компенсируется особой оригинальностью мышления и восприятия, что зачастую приводит к особым успехам в дальнейшей жизни. Утверждение о том, что люди, в силу своих особенностей не вписывающиеся в общие усредненные рамки, нуждаются в особом педагогическом подходе, который адаптирован к их индивидуальности, в случае этих больных находит прекрасное подтверждение. И в конечном итоге мы обнаруживаем, что даже люди с отклонениями могут занять свое место в большой социальной общности, в особенности если их направляют с пониманием и любовью. Таким образом, существует достаточно причин, в силу которых рассмотрение именно этой группы детей, обладающих определенными отклонениями, представляется оправданным, а вопросы, здесь затронутые, вводят нас в центральные проблемы психологии и педагогики.

Определение и понятие

При попытках найти и описать с помощью понятий то основное нарушение, которое, как нам представляется, является основным организующим началом личности у детей с данным отклонением, мы выбрали обозначение «аутистическая психопатия». Название происходит от понятия аутизма – психического нарушения, крайне сильно выраженного у больных шизофренией. Это выражение, по нашему мнению, один из лучших языковых и понятийных образцов наименования в области медицины, как всем известно, принадлежит *Bleuler*.

В то время как обычно человек находится в непрерывном взаимодействии со своим окружением, постоянно реагируя на него, у «аутистов» эти взаимоотношения значительно нарушены и сужены. Аутист – это только «он сам» (отсюда и слово αὐτός¹³), он не является живой частью более крупного организма, который постоянно оказывает на него воздействие и испытывает на себе его влияние. (В дальнейшем, говоря о шизофреническом аутизме, мы будем использовать формулировки *Bleuler*¹): «Больные шизофренией теряют контакт с реальностью» в различной степени, «более не заботятся о внешнем мире». Налицо «недостаток инициативы, отсутствие определенной цели, невнимание ко многим факторам действительности, рассеянность, внезапные идеи и причуды». «Многие отдельные действия, как и все отношение к жизни в целом, недостаточно мотивированы извне»; «интенсивность и объем внимания нарушены». «Воле недостает постоянства, но при определенных обстоятельствах некоторые цели могут преследоваться с большой энергией»; часто мы сталкиваемся с «капризным упрямством»; «больные хотят чего-либо и одновременно его противоположности»; встречаются «поступки, вызванные навязчивой иде-

¹³ «сам» - греч. (прим. науч. ред.)

¹ *Bleuler: Lehrbuch der Psychiatrie, 5. Aufl., S. 287 f. Berlin: Springer, 1930.*

ей, самопроизвольные действия, механическое послушание и т.п.». «Они живут в воображаемом мире, окруженные желаниями и навязчивыми идеями». Подобное мышление, которое определяется не реальностью, а желаниями и аффектами, и обозначено *Bleuler* как аутистическое, или дереистическое¹, мы обнаруживаем не только у больных шизофренией, у которых оно доведено до крайности, но и у психически здоровых людей, а также и в повседневном мышлении, суевериях и лженауке. – (Именно эта последняя сторона аутизма у наших детей не играет значительной роли, лишь иногда мы сталкиваемся с признаками подобного нарушения мышления).

В то же время другие, наряду с перечисленными чертами аутизма, мы находим у того типа психопатических личностей, который намереваемся описать. Подобно тому, как мы полагаем, что в основе организации личности больного шизофренией лежит процесс прогрессирующей потери контакта, подобно тому, как шизофренический аутизм накладывает особый отпечаток на мышление и аффекты, чувства, желания и действия больного, и все значительные симптомы шизофрении легко могут быть приведены к общему знаменателю блокирования взаимоотношений между Я и внешним миром, – так и сужение круга отношений во всех областях является отличительным признаком наших детей. При этом речь идет не о детях, у которых психическое нарушение затрагивает центр личности, то есть не о психотических, а о психопатических детях с отклонениями, выраженными в большей или меньшей степени. Но и здесь основное нарушение накладывает характерный отпечаток на все проявления личности, объясняет трудности, неудачи, а также особые успехи.

Если научиться обращать внимание на характерные проявления аутичной личности, то мы не так уж редко обнаружим это психопатическое нарушение в том числе и у детей, особенно в его легком проявлении. В дальнейшем будут даны некоторые характерные личностные портреты.

Начнем мы с мальчика с довольно значительной степенью отклонений, у которого наблюдаются большие проблемы при социализации.

Фриц Ф.

Рожденный в июне 1933 г. мальчик с осени 1939 г. находится под наблюдением в Лечебно-педагогическом отделении детской клиники Венского университета. Он был направлен школой: уже в первый день посещения школы было обнаружено, что он «совершенно непригоден к обучению».

Фриц является первым ребенком в семье (у него есть брат, который моложе его на два года, он тоже довольно неуравновешенный и обладает непростым характером, но отклонения у него выражены далеко не так явно, как у Фрица). Роды протекали совершенно нормально. Развитие: в то время как моторные функции развивались с некоторым опозданием (только в возрасте 14 месяцев он научился ходить, долгое время оставался особенно неловким и несамостоятельным, научился практическим вещам, необходимым для повседневной жизни, очень поздно и с большим трудом – об этом аспекте речь более подробно пойдет далее), он очень рано научился говорить: в возрасте 10 месяцев (таким образом, задолго до того, как он научился ходить) он про-

¹ *Bleuler: Das autistisch-undisziplinierte Denken, 3. Aufl. Berlin Springer, 1922.*

изнес первые слова, быстро научился изъясняться полными предложениями и вскоре говорил «как старик». Об особых заболеваниях нам ничего не известно, нет никакой информации, которая могла бы указывать на церебральный процесс.

С раннего возраста его воспитание доставляло колоссальные затруднения: он не подчинялся никаким приказаниям, делал просто то, что ему хотелось, или же прямо противоположное тому, что от него требовалось. С давних пор он очень неспокоен и непостоянен, за все хватается, должен все поддерживать в руках, всем интересуется, нарушает все ограничивающие запреты. У него явно выраженная жажда разрушения, через короткое время он рвет и разбивает все, что попадает ему в руки.

С первых лет жизни он не может войти ни в один детский коллектив. Он всегда играет один, он никогда не ладил с другими детьми, и они не занимали его: «они его только раздражают», он сразу же становится агрессивным, дерется всем, что попадает ему под руку, не обращая внимания на то, что он может представлять опасность для других (один раз он использовал даже молоток), поэтому, когда его пытались определить в детский сад, он был исключен уже через несколько дней. Из-за его безудержного поведения в первый же день окончилась неудачей и попытка отдать его в школу: он нападал на детей, беззаботно гулял по классу, пытался испортить вешалки для одежды.

Ни к кому он не питает настоящего чувства: иногда у него, вероятно, бывают приступы нежности, он совершенно немотивированно кидается различным людям на шею – но это не радует, это не похоже на выражение искреннего чувства, настоящей симпатии, это совершенно внезапно, «будто припадок». Возникает впечатление, что он никого не может любить по-настоящему, ничего сделать ради кого бы то ни было. Он не переживает, если из-за него злятся или расстраиваются; даже возникает впечатление, что ему нравится, когда воспитатель сердится на него, что это доставляет ему приятные ощущения и он пытается провоцировать их возникновение своим негативизмом и злобными выходками (о его своеобразных выходках будет сказано позднее).

Он не знает подлинного уважения. Его либо вовсе не заботит авторитет взрослого, либо он совершенно не соблюдает дистанцию, он запросто заговаривает с незнакомыми; несмотря на то что он рано овладел языком, форму вежливого обращения на «Вы» ему привить так и не удалось; он со всеми на «ты».

Он производит очень своеобразное впечатление в силу особых стереотипных движений и других привычек (об этом речь будет позднее при описании поведения).

Анамнез семьи: *Мать* происходит из семьи одного из величайших австрийских поэтов. В семье матери практически все интеллектуалы, по ее словам, все были «немножко гениально сумасшедшими»; многие «красиво писали стихи». Одна из сестер дедушки по материнской линии, «гениальный педагог», была особо странной, абсолютная одиночка. Дед с материнской стороны, как и многие его родственники, не смог учиться в государственной школе и был вынужден посещать частную, говорят, что ребенок очень похож на этого дедушку; по словам родных, он в молодости тоже создавал подобные проблемы; он кажется карикатурой на ученого, зажатый, с причудами, он

не очень крепко стоит в реальной жизни.

Сама мать тоже очень похожа на мальчика (что в женщине особенно бросается в глаза, так как именно от ее пола обычно требуют безошибочного инстинкта, лучшего умения приспособиться к ситуации, больше чувства, чем интеллекта). Уже вся ее моторика, в еще большей степени манера говорить кажутся странными, неприспособленными, индивидуалистичными (очень показательна, например, ситуация, когда мать и сын вдвоем идут в клинику на занятия: мать бредет, будто не замечая окружающего мира, скрестив руки за спиной, рядом хулиганит ребенок, носится взад-вперед – это выглядит так, будто они оба не имеют друг к другу ни малейшего отношения). Возникает впечатление, что мать не справляется не только с ребенком, но и с практической жизнью вообще, в том числе и с домашним хозяйством; она, живя в довольно высоких кругах общества, всегда выглядит несколько неряшливо, будто плохо вымытая, и всегда одета очень невыигрышно. Она явно не справляется и с гигиеной собственного ребенка (следует отметить, что следить за гигиеной мальчика очень непросто, о чем более подробно будет рассказано в дальнейшем). Мать знает своего сына со всеми его основными чертами и сложностями, ищет в себе, предках и родственниках сходные черты и может очень хорошо обо всем рассказать; она постоянно подчеркивает, что совершенно не знает, что с ним делать, – и в этом всегда можно убедиться, стоит только увидеть их обоих вместе; при этом становится совершенно очевидным, что это связано как с внутренними проблемами мальчика, так и с тем, что взаимоотношения матери с миром, в особенности в области инстинкта, значительно сужены. Характерной для нее нам представляется следующая черта: когда дома для нее все становится слишком сложным, она все бросает и уезжает, не заботясь об остающихся дома мужчинах, на неделю или более длительный срок в горы, которые она очень любит.

Отец мальчика происходит из крестьянской семьи, в которой, по нашим сведениям, нет таких ярко выделяющихся характеров. Он достиг успеха, рассчитывая только на себя, и добился должности государственного служащего высокого ранга. В силу этого он поздно женился: при рождении первого ребенка ему исполнилось 55 лет.

Отец тихий, замкнутый человек, который неохотно раскрывает свой внутренний мир, не любит рассказывать о себе и своих делах, очень корректный, педантичный, соблюдает значительную личную дистанцию.

Статус и внешние проявления

Мальчик хрупкого телосложения, высокого роста (на 11 см выше среднего роста, характерного для детей его возраста), худой, изящный, со слабо выраженной мускулатурой; цвет кожи серо-желтоватый, кожа лишена свежести и тургора, на висках и на верхних частях грудной клетки сильно просвечивают вены подкожного слоя. Плохая осанка, плечи висят, лопатки торчат.

В остальном осмотр не выявил никаких особенностей.

Черты лица тонкие, как у принца, очень ярко выраженные для своего возраста – все, что свойственно раннему детскому возрасту, из них почти полностью исчезло.

Примечателен взгляд: в основном, когда в нем не светится коварство, он направлен в пустоту, не проникает в того, кто перед ним, с целью установле-

ния контакта для диалога: кажется, что мальчик скользит по вещам и людям коротким «периферийным» взглядом. Создается впечатление, «как будто бы он не здесь». Такое же впечатление оставляет его голос: он высокий и тонкий, звучит как будто издалека. Отсутствует нормальная мелодика слов, естественное течение речи. Обычно он говорит очень медленно, особенно растягивает отдельные слова, сильно модулирует, его речь звучит нараспев.

И содержание его речи совершенно не такое, какого следовало бы ожидать от нормального ребенка: очень редко то, что он говорит, является ответом на вопрос. Часто приходится повторять вопросы несколько раз, пока они не дойдут до него. Если он и дает ответ, то в самой краткой форме. Очень часто не получается даже побудить его к реагированию: он не отвечает, или же отказывается отвечать, ритмично стучит по чему-либо или совершает другие стереотипные действия, о чем будет еще рассказано ниже; или же он повторяет вопрос или одно и то же слово из вопроса, которое, видимо, произвело на него впечатление; или он поет: «Я не хочу это говорить, я не хочу это говорить...».

Поведение в отделении

Осанка, взгляд, голос и манера говорить мальчика сразу же показывают, что его взаимоотношения с внешним миром в значительной степени ограничены, это же незамедлительно становится ясно из его поведения в группе детей. С первого же момента и на протяжении всего своего пребывания в группе он выпадает из детского сообщества, отчужденно бродит по помещению и, кажется, не замечает своего окружения. Невозможно убедить его присоединиться к игре в группе. Но и в одиночестве он не может играть осмысленно, он не знает, что делать с предметами. Если ему дают кубики, он засовывает их в рот и жуёт или же бросает их по отдельности или все вместе под кровати (видимо, шум, возникающий при этом, является для него желаемым ощущением).

Таким образом, в значительной степени отсутствовало правильное реагирование на людей, предметы и ситуации, а с другой стороны, он полностью предавался своим спонтанным импульсам, которые ни в коей мере не были связаны с ситуацией во внешнем мире. В наибольшей степени бросались в глаза его двигательные стереотипии: внезапно он начинал ритмично бить себя по ляжкам, или же, громко хлопая, стучать по столу или по стене, бить других, или же скакать по залу, не обращая внимание на всеобщее удивление. Эти импульсы обычно возникали совершенно спонтанно, однако иногда их вызывали определенные ситуации: один раз в случае, когда от него что-то потребовали, что он в большинстве случаев воспринимал как нежелательное вторжение в его отгородившуюся от всех личность – если вдруг удавалось на небольшой промежуток времени вынудить его отвечать и реагировать, то уже вскоре становилось заметно, как в нем накапливалось нежелание, которое потом находило выход в подобных движениях или в криках. С другой стороны, движение или беспокойство около него провоцировало эти движения: если в отделении было шумно и царило веселое беспокойное настроение, например, если проводились какое-нибудь соревнование, то можно было быть уверенным, что он вскоре выскочит из строя и начнет прыгать или драться.

Но и помимо этого у него было множество своеобразных и неприятных привычек: он «пожирал» самые невероятные предметы - карандаши с деревом и стержнем, бумагу в больших количествах (поэтому неудивительно, что

у него часто болел желудок): он привык облизывать стол и размазывать по нему свою слюну. Нет недостатка и в коварных выходках, столь характерных для таких детей: мальчик, только что сидевший вяло с отсутствующим взглядом, вдруг вскакивает с горящими глазами и в мгновение ока успевал что-то натворить: смахнуть вещи со стола, ударить другого ребенка – он всегда выбирает младших, беспомощных, которые очень его боятся, – включить свет или воду; или же внезапно он убегает от матери или другого сопровождающего, и его почти невозможно догнать, или падает в лужи, так что потом он грязный с ног до головы. Эти импульсивные действия происходят без всякой подготовки, у них нет никаких предвестников, поэтому с педагогической точки зрения с ними очень трудно справиться; и еще для них характерно, что обычно происходит именно то, что в данной ситуации является наиболее неприятным и опасным, будто у ребенка особое чутье на это – хотя обычно он так мало обращает внимания на окружающий мир! – из-за такой точности попадания выходки этих детей кажутся столь изощренными.

Как и следовало ожидать, отклонения проявляются столь ярко, когда внешний мир предъявляет к нему какие-либо требования, когда его пытаются занимать или обучать, при этом это происходит как в группе детей, так и если с ним занимаются индивидуально. Только благодаря особому педагогическому мастерству (о поведении педагога речь будет идти далее) удастся на небольшое время побудить его участвовать в групповой работе или спортивных занятиях. Помимо того, что он недоступен для приказов извне, работа и спортивные занятия не нравятся ему, так как он крайне моторно неловок. Его тело никогда не бывает расслабленным, он не движется в ритме и не владеет своим телом. Поэтому и получается, что он постоянно убегает из спортивной группы или от своего рабочего стола, скачет, дерется, или забирается на кровати, или монотонно напевает одно и то же.

Те же проблемы возникают, когда с ним пытаются работать индивидуально. В качестве примера можно привести его поведение во время проведения проверки умственного развития. Так как в данном случае тест по всем правилам провести не удалось, наша методика проведения теста будет приведена при описании следующего случая.

Было установлено, что только на основании данной проверки невозможно получить представление о его действительных умственных способностях: результаты были слишком противоречивы, возникало впечатление, что его неудачи при выполнении некоторых требований объяснялись только нарушением контакта с внешним миром. Провести тест было невероятно трудно. Он постоянно вскакивал, хлопал проводящего проверку по руке, сползал из кресла на пол и получал удовольствие, когда его силой усаживали обратно, отвечал с издевательской улыбкой: «Вообще ничего, вообще никто», или стереотипно повторял вопрос или какое-нибудь бессмысленное слово, или слово, придуманное им самим. Часто приходилось повторять вопрос или требование несколько раз, и надо было обладать особым везением, чтобы застать его в тот момент, когда он был готов реагировать – и тогда он показывал результаты, значительно опережающие показатели, характерные для его возраста.

Несколько примеров: «Складывание» (требуется повторить сложенную из палочек и состоящую из двух квадратов и четырех треугольников фигуру,

которую демонстрировали несколько секунд, а затем убирали): хотя на первый взгляд он лишь скользнул взглядом по фигуре, он правильно сложил ее за несколько секунд – собственно говоря, он даже не сложил ее, а просто бросил палочки так, что можно было распознать, что он имел в виду правильную фигуру, но убедить его, аккуратно разложить палочки, было невозможно.

«Хлопанье в ладоши» (нужно повторить несколько ритмов, которые были прохлопаны в ладоши): несмотря на все усилия, побудить его сделать это не удалось.

Запоминание цифр: он легко может повторить шесть цифр, при этом возникает впечатление, что он мог бы и продолжить, но он внезапно потерял интерес (по методу Vinet повторение шести цифр требуется только в возрасте 10 лет, а мальчику всего 6 лет!)

Запоминание предложений: Этот тест невозможно оценить – он намеренно говорит предложения неверно, но очевидно, что он мог бы показать результат, который требуется от ребенка его возраста.

Вопросы о различиях: на некоторые вопросы мы не получаем ответа, на некоторые ответ совершенно лишен смысла: (дерево и куст) «он имеет отличие»; (муха и бабочка) «у нее (бабочки) другое название», «потому что она, бабочка, припорошена снегом», (ответ на вопрос о том, как обстоит дело с цветом) «потому что она (бабочка) красная и синяя, а муха – коричневая и черная»; (дерево и стекло) «потому что стекло намного более стеклянное, а дерево намного более деревянное»; (корова и теленок) «телентелентелен», «теплый...»; (кто больше?) «корова», «дайте мне сейчас ручку...».

На этом мы закончим с примерами из теста для определения умственного развития. Посредством его мы не получили ясной картины интеллектуальных способностей ребенка. Этого и следовало ожидать от человека, который едва ли может правильно реагировать, а лишь следует своим спонтанным импульсам и не находится в живом взаимодействии с окружающим миром. Для оценки его способностей нам приходится использовать то, что он делает спонтанно.

Еще его родители указывали, что часто, когда этого совсем не ожидают, он поражает всех замечаниями, которые свидетельствуют о прекрасном понимании ситуации и правильной оценке людей, что удивительно, так как он, кажется, едва обращает внимание на окружающий мир. Прежде всего, по их словам, он очень рано проявил интерес к цифрам и счету: никто никогда не пытался учить его чему бы то ни было, он сам иногда задавал вопросы из этой области и не только сам научился считать до ста, но может «играючи» производить арифметические действия в этом промежутке. Информация, полученная от его родителей, оказалась совершенно верной в особенности во всем, что касалось его необычных способностей к счету (родители прекрасно понимают своего ребенка в интеллектуальном плане). Но и эти знания, которыми обладал мальчик, невозможно было извлечь при помощи вопросов, они «обнаружились» совершенно случайно, в первую очередь в ходе индивидуальных занятий, которые были начаты нами после его пребывания в Лечебно-педагогическом отделении. Прежде чем его начали систематически обучать чему-либо, он с легкостью перешагнул за пределы десятка и научился считать в пределах нескольких десятков. В общем-то очень многие умные шестилетние дети перед началом занятий в школе умеют считать дальше 10. Не-

обычным было то, что произошло в течение первого года занятий. Он научился, можно сказать, сам, походя, понимать дроби и производить вычисления с ними: так, например, как рассказывала мать, он сам в начале занятий задавался вопросом, что же больше – $1/16$ или $1/18$ – и уверенно находил решение; или, когда однажды шутки ради, чтобы проверить границы его умения, его спросили, сколько будет $2/3$ от 120, им сразу же был дан правильный ответ – 80. Однажды он поразил нас тем, что он владеет понятием отрицательных цифр – видимо, он составил его себе самостоятельно; он сказал, что 3 минус пять будет два «ниже нуля». К концу первого года обучения он явно был знаком и с понятием обратного вывода (двум рабочим на выполнение работы нужно столько-то времени, сколько времени для этой же работы понадобится шести рабочим?).

Таким образом, мы видим здесь то, с чем мы сталкиваемся почти у всех больных аутизмом – сформировался особый интерес, который позволяет мальчику демонстрировать выдающиеся успехи в своей области. Тем самым проясняется и вопрос об умственных способностях подобных людей, хотя дать окончательный ответ на него и сейчас нелегко, так как результаты обследований крайне противоречивы, и эксперты, находясь на разных позициях, приходят к совершенно противоположным результатам: таких людей можно считать – и совершенно обоснованно – как вундеркиндами, так и слабоумными!

И еще пара слов о личных привязанностях мальчика. На первый взгляд кажется, что они у него отсутствуют, или же что в его случае они существуют только в негативном смысле и проявляются в злобе и агрессии. Но это не совсем верно. Опять же совершенно случайно, в редких случаях, можно было увидеть, что у него есть подобное чувство – совершенно безошибочно он определял, кто ему благоволит, и даже порой отвечал взаимностью; например, он говорил, что любит свою учительницу, которая с ним здесь занималась, или же – редко и на краткие мгновения – у него случался прилив нежности, и он обнимал одну из сестер в отделении.

Педагогические выводы

Как уже очевидно из вышесказанного, педагогические проблемы, возникающие в данном случае, особенно велики. Давайте представим себе важнейшие предпосылки, которые способствуют тому, что «нормальный» ребенок слушается, подчиняется, учится – и при этом изучает не только определенный материал, который он проходит в школе, но, прежде всего, обучается правильному поведению. В первую очередь для этого необходимо не интеллектуальное понимание требований. Задолго до того, как ребенок научится понимать первые слова своего воспитателя, уже в младенческом возрасте, он учится подчиняться – не абстрактным словам, а взгляду матери, тону ее голоса, выражению ее лица и ее жестам, короче говоря, всему неопишимо богатому спектру феноменов ее самовыражения. Все это маленький ребенок понимает неосознанно, но это производит на него впечатление. Он находится в постоянном взаимодействии со своим воспитателем, постоянно развивая собственные реакции, модифицируя их под влиянием полученного позитивного или негативного опыта, которого он набирается, сталкиваясь с миром. Нетрудно понять, что важной предпосылкой для этого со стороны ребенка являются ненарушенные отношения с внешним миром. В нашем же случае

именно этот чудесный механизм регуляции тяжело поражен. Признаком этого является то, что самовыражение такого ребенка не протекает нормально: мы уже описали, насколько иным в нашем случае является взгляд - а ведь именно через этот канал в человека входит столь многое из окружающего мира, а также обращается к миру само его существо, - сколь иным является его голос, его манера говорить, его моторика. Поэтому неудивительно, что у мальчика нарушены понимание феноменов самовыражения других людей и правильная реакция на них.

Взглянем на проблему еще раз под несколько иным углом: ни к коей мере не содержание слов, которое он понимает и перерабатывает в сознании, в первую очередь принуждает ребенка к послушанию; это главным образом аффект воспитателя, который передается вместе со словами. Когда отдается приказ, не так важно, что говорит воспитатель, например, насколько хорошо приказ обоснован, как воспитатель разъясняет ребенку необходимость и последствия послушания (и непослушания) - только воспитатели, лишённые инстинкта, полагают и действуют так - важно то, как отдается приказ, насколько его аффект исполнен власти, что стоит за словами. Аффективное начало, которое слышится в словах, понимает даже младенец, даже иностранец, даже животное, то есть все те, кто не может или еще не может понять смысл слов.

В нашем случае, как и во всех подобных случаях, в значительной степени нарушена сторона жизни, связанная с аффектами. Это становится ясно уже из вышеизложенного. Мы не понимаем многие из его аффектов, не знаем, что заставляет его радостно смеяться и скакать, что заставляет его гневно нападать на других, мы не знаем, какие чувства лежат в основе его стереотипных повторяющихся движений, что внезапно настраивает его на нежный лад. Многие его проявления кажутся несвязными, совершенно необоснованными в данной ситуации. Аффекты мальчика являются отличными от обычных, что в них трудно вжиться, поэтому неудивительно, что реакция на аффекты воспитателя со стороны ребенка также не является правильной.

Действительно, для Фрица Ф., как и для всех этих детей, характерно то, что на аффективные запреты и требования, на раздражение и гнев, но также и на ласковые уговоры и лесть они реагируют не послушанием и подчинением, а, напротив, негативизмом, злобными выходками и агрессией. Было обнаружено, что, в то время как проявления любви, нежности и лести со стороны взрослого для нормального ребенка являются чем-то приятным и побуждают ребенка хорошо вести себя, чтобы заслужить эти приятные вещи, на Фрица Ф., как и на других детей этого типа, то есть на больных аутизмом с нарушенным контактом с внешним миром, подобные проявления оказывают неприятное и раздражающее воздействие. И если такие аффекты, как гнев и угроза со стороны воспитателя в случае нормального ребенка смиряют упрямство и приводят к послушанию, на аутистов проявления этих аффектов приводят к прямо противоположным последствиям: для них аффект воспитателя это ощущение, которым они наслаждаются, коварно поблескивая глазами, и они его охотно провоцируют - «Я такой плохой, потому что Вы так здорово злитесь» сказал один ребенок данного типа своей воспитательнице.

Трудно описать правильное педагогическое поведение в подобных случаях - как и любое правильное педагогическое поведение оно является не ре-

зультатом логической дедукции, но происходит, в первую очередь, из воспитательного инстинкта. Но все же можно остановиться на нескольких принципиальных моментах, которые хорошо показали себя в работе с такими детьми.

Первым, вероятно, является то, что все педагогические действия должны производиться с «отключенным» аффектом: воспитатель никогда не должен гневаться или сердиться, не должен пытаться быть «добреньким» и вести себя на детский манер. В то же время недостаточно казаться спокойным внешне, в то время как внутри все кипит, - а как естественно подобное поведение при всем негативизме и утонченном коварстве этих детей! – воспитатель и внутренне должен оставаться совершенно спокойным, собранным и владеть собой. Не навязывая себя ребенку, он должен давать ему свои указания сдержанно и по делу. Если послушать, как проходит занятие с таким ребенком, и увидеть, как спокойно и «само собой» все происходит, то может показаться, что все идет как бы «между прочим», «ребенку дают свободу». И это абсолютное заблуждение. В действительности работа с ребенком с подобной патологией требует особого напряжения и концентрации, особой собранности и внутренней уверенности воспитателя, что очень непросто выдержать!

Далее: очень велика опасность из-за вербального негативизма таких детей начать с ними спорить, желая им доказать, что они неправы, пытаться переубедить их. Обычно это стараются сделать родители – и ввязываются в бесконечные дебаты, которые никогда не приводят к цели. В то же время обычно удается просто оборвать эти разговоры негативного содержания, например, так: Фриц устал от счета и «поет»: «Я не хочу больше считать...», на что учительница отвечает: «Нет, тебе не надо больше считать, (и продолжает в том же спокойном тоне) сколько будет...». Какими бы примитивными ни казались подобные педагогические приемы, опыт показывает, что они обычно приводят к успеху.

В общем, следует подчеркнуть следующее: какой бы диаметральной противоположностью это ни казалось, эти дети, с одной стороны, склонны к негативной реакции, а с другой стороны, очень внушаемы, очень часто мы встречаем у них черты механического повиновения. Еще в более явной форме такое поведение проявляется у больных шизофренией: и у них в одном человеке уживаются закоснелый негативизм и механическое послушание; вероятно, эти два нарушения в сфере воли внутренне очень сродни друг другу! И у наших детей мы все время обнаруживаем следующее: если мы формулируем требования, на первый взгляд, «как автоматы», стереотипно, также монотонно, как они сами разговаривают, то часто возникает чувство, что они *должны* слушаться, и нет возможности не подчиниться приказу.

Следующий педагогический прием, состоящий в том, чтобы формулировать педагогические требования не как что-то личное, а как объективный безличный закон, будет рассмотрен нами при описании других случаев, что позволит лучше продемонстрировать его применение.

Мы уже говорили о том, что за этим сдержанным, конструктивным стилем общения с Фрицем Ф. и другими подобными детьми должно скрываться искреннее расположение, если, конечно, мы хотим чего-либо добиться в педагогическом плане. Эти дети, сколь бы удивительным это не казалось, очень хорошо чувствуют личность воспитателя. Сколь бы трудными ни были они

сами даже в самых благоприятных педагогических условиях – они позволяют по-настоящему руководить собой и обучать себя только тем людям, которые не только понимают их, но и действительно расположены к ним, добры к ним и относятся к ним с юмором. На них тоже распространяется закон «тимогенного автоматизма» (*Hamburger*¹): идущее из души (ἔνσυχος) поведение воспитателя, его искреннее отношение автоматически воздействует (отсюда и выражение «тимогенный автоматизм»), против воли, бессознательно на настроение и поведение ребенка. Разумеется, руководство именно такими детьми невозможно без признания их своеобразия, без подлинного педагогического опыта, это совершенно ясно, но обычной рутинной практики здесь недостаточно.

То, что Фриц Ф. при всех его отклонениях не мог учиться в обычном школьном классе, было ясно сразу же: не только беспокойная обстановка вокруг него раздражала бы его и не давала бы сконцентрироваться на учебе, но, прежде всего, он бы перевернул вверх дном любой школьный класс и разрушил бы работу всех, кто находится рядом с ним. Стоит только подумать о его негативизме и безудержных двигательных импульсах! Поэтому мы организовали занятия для него в отделении, которые проводила одна из наших сотрудниц (с разрешения городского школьного совета). То, что и это было не просто, ясно из всего вышесказанного – это относится и к занятиям счетом, что, казалось бы, при его математических способностях могло быть иначе. Конечно, иногда речь заходила о проблеме, которая его действительно интересовала (выше мы уже приводили подобные примеры), тогда он «заглатывал наживку» и поражал нас хорошим и быстрым пониманием; но вот «обычный» счет, механическое в нем – вот что стоило тяжких усилий. Мы увидим и в других случаях, что даже для самых умных детей этого типа механизация, то есть переключение на обычные мыслительные процессы, представляет особую трудность. Как сразу же можно было ожидать, очень трудно было научить его письму; здесь к его обычным проблемам с настроением на подобный вид деятельности добавлялась и его моторная неловкость, которая очень ему мешала. В его судорожно сжатых руках карандаш не слушался. Он постоянно разрисовывал крупными каракулями целые страницы, просверливал грифелем дырки в тетради, рвал тетрадь или страницу. Научить его письму оказалось возможным только следующим способом: учительница писала ему красным грифелем буквы и слова, а он обводил их своим карандашом, таким образом он был привязан к правильному контуру. Но до сих пор почерк остался грязным и уродливым. Добиться механического запоминания правописания было тоже очень сложно. Он привык писать все предложение без пробелов, не отделяя слова друг от друга. Сейчас положение дел таково, что почти все слова он может написать правильно, если его принуждают быть внимательным, но при этом он делает глупейшие ошибки. Обучение чтению, в первую очередь соединение звуков, вызвало умеренные трудности. Занятия по предметам биологического цикла, на первый взгляд, были совершенно невозможны; если вы присутствовали на одном из таких занятий, возникало впечатление, что он совершенно не слушает, а только хулиганит. Тем больше было наше удивление, когда мы случайно замечали, например, это следовало

¹ *Hamburger*: Die Neurosen des Kindesalters. Wien: Urban & Schwarzenberg, 1939.

из рассказов матери, что очень многое из этого учебного материала он запомнил и довольно неплохо усвоил. Это вообще характерно как для Фрица Ф., так и для многих детей данного типа: кажется, что-то находится на периферии их поля зрения, что они воспринимают что-либо «на границе внимания» - и все же они это усваивают; активное и пассивное внимание у них значительно нарушены, их знания им очень сложно воспроизвести, но при этом они обладают очень богатым внутренним восприятием, о чем мы узнаем зачастую случайно, у них хорошее логическое мышление и очень хорошая способность к абстракции. Нередко даже складывается впечатление, что и у нормального человека большая дистанция по отношению к окружающему миру является предпосылкой способности мыслить абстрактно. К этому вопросу мы еще вернемся.

Хотя проблемы, возникавшие при проведении занятий, как уже явствует из изложенного выше, были довольно велики, нам все же удалось настолько развить мальчика, что в конце каждого учебного года он сдавал экзамен в государственной школе с хорошим результатом. Исключительная ситуация экзамена способствовала тому, что он вел себя довольно прилично и демонстрировал хорошую способность к концентрации. На экзамене по арифметике он, конечно, поражал экзаменаторов. Сейчас Фриц Ф. учится экстерном, не пропустив ни одного года, в третьем классе начальной школы. Мы не можем сказать, когда он сможет посещать государственную школы, и произойдет ли это вообще.

Соображения относительно дифференциального диагноза

В виду значительных аномалий в поведении мальчика Фрица Ф. мы должны задаться вопросом, не идет ли в данном случае речь о тяжелом расстройстве личности, а не о простой психопатии. Здесь мы можем иметь дело с двумя заболеваниями: шизофренией в раннем детском возрасте или постэнцефалитным состоянием.

Разумеется, очень многое в поведении Фрица Ф. напоминает картину течения шизофрении – значительно ограниченный контакт с внешним миром, автоматизмы, стереотипии. Но аргументами не в пользу постановки диагноза «шизофрения» является следующее: состояние ребенка не прогрессирует, отсутствуют характерные для начальной стадии детской шизофрении пугающие яркие симптомы (тяжелые состояния страха, галлюцинации) - а случае Фрица Ф. мы не имеем дело ни с какими маниакальными проявлениями, – отсутствует прогрессирующий распад личности; многое в личности Фрица Ф. является отклонением от нормы, но картина остается постоянной, причем это своеобразие в значительной степени объясняется особенностями отца и матери, а также их семей. Личность Фрица Ф. демонстрирует постоянное развитие, которое в конечном итоге приводит к росту адаптации к требованиям окружающего мира. И, прежде всего, общее, не подлежащее дальнейшей конкретизации, впечатление от личности такого ребенка, как Фриц Ф., и больного шизофренией является совершенно иным: в случае больного шизофренией у нас возникает пугающее ощущение разрушения личности, которое, вероятно, каким-то образом можно удерживать в рамках при помощи педагогических методов, но вжиться в это состояние невозможно, оно непредсказуемо и, в общем-то, недоступно; здесь же возникает множество настоящих связей, понимание с обеих сторон, на ребенка действительно можно

оказать влияние при помощи определенных педагогических методов, хотя это и непросто.

Здесь следует и рассмотреть возможность того, что речь может идти о постэнцефалитном расстройстве личности. Позже мы еще рассмотрим вопрос о том, что между больными аутизмом и детьми, перенесшими родовую травму или заболевание энцефалитом, существует определенное сходство. Здесь следует отметить, что эта возможность не представляется обоснованной: анамнез не представляет нам таких данных; прежде всего, отсутствуют какие-либо иные симптомы, которые характерны для постэнцефалитных состояний (хотя порой они могут оставаться незамеченными); у Фрица Ф. отсутствуют минимальные неврологические и вегетативные симптомы, такие как, например, страбизм, застывшая мимика, спастические парезы, повышенное слюноотечение, а также какие-либо эндокринные признаки.

Харро Л.

В качестве второго случая будет описан мальчик, также обладающий ярко выраженными характерными признаками данного типа. Только здесь контакт с внешним миром нарушен не в такой степени, как в первом случае. В то же время здесь наглядно проявляются позитивные стороны подобных детей – самостоятельность мышления, переживания, формулирования.

Мальчик в возрасте 8¹/₂ лет также направлен к нам школой в виду непреодолимых проблем с дисциплиной. Он третий год ходит в школу, повторяет год во втором классе, потому что во втором классе не справился с изучением учебных предметов. При этом у учительницы возникает впечатление, что «он мог бы учиться, если бы захотел»; иногда он дает удивительно хорошие ответы на вопросы, которые выдают зрелость, не характерную для его возраста; но порой он отказывается участвовать в работе, иногда используя для этого самые грубые выражения, которые могут подорвать дисциплину в классе, например, «для меня это слишком глупо»; практически никогда он не приносит домашних заданий.

Наибольшую трудность представляют дисциплинарные проблемы. Обычно он не выполняет требований, реагирует на них нагло, так что учительница перестала что-либо требовать от него, чтобы не выставлять себя перед всем классом в невыгодном свете. Когда он не делает то, что от него требуют окружающие, он совершенно беззаботно занимается тем, что ему приходит в голову, не обращая внимания на запреты или последствия своих поступков. Во время занятий он встает из-за парты, ползает на четвереньках по классу. Главной причиной для ходатайства школы о его отчислении стала его безудержная драчливость: без всяких на то оснований он впадает в бессмысленную ярость, скрежеща зубами, нападает на других детей и неистово бьет их. Особую опасность при этом представляет то, что он неумелый драчун – такие дети, как правило, хорошо понимают, насколько далеко они могут зайти, хорошо контролируют свои движения и поэтому практически никогда не наносят особого вреда; совсем иное дело Харро, который особо неловок (об этом мы еще услышим), толком не владеет своей моторикой, не может определить, куда он попадет при ударе; из-за этого часто действительно доходило до того, что его противники получали травмы. Особенно восприимчив он к насмешкам – но при этом он во многом выглядит довольно

странно, прямо таки напрашивается на насмешки!

Он очень много «врет» - в общем-то, не ради того, чтобы извернуться, если он что-то натворил; в основном для него это неважно, в подобных случаях он нагло говорит правду - он рассказывает длинные фантастические истории; если на него находит вдохновение, он все больше увлекается, его сказочные истории становятся все более дикими и бессвязными.

Примечательна его ранняя самостоятельность в некоторых вещах: со второго класса, то есть с 7 лет, он сам ездит на поезде в Вену в школу (его родители живут в деревне в 25 километрах от Вены, отец, который хочет сделать из сына нечто особенное, невысокого мнения о деревенской школе, отправил его в школу в столице).

Пугает его своевольная, беспечная активность в сексуальных играх с другими мальчиками; по нашим сведениям, дело даже доходило до настоящих гомосексуальных половых актов, до попыток коитуса!

В анамнезе раннего развития и его семьи примечательно следующее: Харро является единственным ребенком. Роды проходили тяжело (ребенка извлекли при помощи щипцов), но отклонений, которые могли бы указывать на полученную при родах травму, не наблюдалось. Умственное и физическое развитие без особенностей. В раннем детском возрасте он ничем не выделялся, но рано проявились его своеволие и самостоятельность.

Отец, который привел к нам ребенка, довольно своеобразный человек (мальчик очень похож на него). Он склонен к приключениям и непостоянству. Саксонец из Трансильвании по происхождению, он бежал во время Первой мировой войны из румынской армии через Россию в Австрию, путь его был полон опасностей. По профессии он художник и скульптор, но сейчас вынужден работать «неквалифицированным» щеточником (в то время, когда ребенок попал к нам, уровень безработицы был очень высок, но все же пропасть между этими двумя профессиями поражает!). Отец родом из крестьянской семьи, но является интеллектуалом – образование он получил сам и с большим трудом. Из его рассказов явствует, что в деревне, где он живет, он ни с кем не общается и считается чужаком. Он говорит, что он очень нервный, но «так владеет собой, что выглядит флегматичным».

Мать, которую мы никогда не видели (у нас возникло впечатление, что этого не хотел отец), по его словам, тоже была «очень нервной».

Как в отцовской, так и в материнской семье, по словам отца, много «очень нервных людей». Подробностей он не указал.

Статус и внешние проявления

Харро довольно небольшого роста (на 4 см ниже среднего роста для своего возраста), это очень крепко сложенный и плотный мальчик с сильной мускулатурой. На вид он не очень хорошо сложен, конечности кажутся слишком короткими. Иногда он производит впечатление «взрослого в миниатюре», прежде всего за счет зрелых черт лица. Взгляд часто потерянный или отсутствующий, иногда он кажется задумчивым – тогда он сводит брови вместе, и у него появляется некое достоинство, которое выглядит немного забавно; его манера держаться тоже довольно своеобразна: он осанистый, руки несколько отставлены от тела, как у человека, предрасположенного к полноте или у борца. Его мимика и жесты очень бедны; исполненная достоинства

серьезность лишь изредка покидает его лицо, когда он лукаво улыбается про себя, – порой никто не знает, что в данный момент ему кажется забавным.

С его обликом хорошо сочетается и его голос: он очень низкий, идет как будто из глубины, из живота. Он говорит медленно, без живых модуляций. Он никогда не смотрит на собеседника, когда говорит, его взгляд блуждает где-то вдалеке, с напряженным, будто сведенным судорогой выражением лица он пытается сформулировать свои мысли. И это удается ему на удивление хорошо; он обладает необычайно зрелой, готовой, взрослой манерой выражаться; и это не притворство, как это порой бывает у детей, не подслушанные у взрослых готовые, лишенные жизни выражения – нет, его манера выражаться происходит от его собственного, не по-детски зрелого опыта. Возникает ощущение, что в тот момент, когда он говорит, он запоминает подходящее слово. Часто он совсем не отвечает на вопрос, а просто позволяет своей речи течь свободно, рассказывает о своих впечатлениях, чувствах; у него удивительная саморефлексия, по отношению к себе он очень наблюдателен и критичен («я ужасный недотепа»). Хотя на первый взгляд он очень далек от людей и вещей – а, может быть, именно в силу этого – он много переживает, у него самостоятельные интересы. С ним можно разговаривать, как со взрослым и многому от него научиться.

Наиболее наглядно можно продемонстрировать его сущность на примере его поведения во время прохождения теста по определению уровня умственного развития, который в силу этого и будет сейчас описан.

Тест по определению уровня умственного развития

Мы хотели бы предварить данное описание несколькими замечаниями о методике проведения данного теста в нашем отделении.

Наиболее существенным отличием от распространенных методик (например, метода *Binet*, у которого мы позаимствовали некоторые проверочные задания) является то, что тестирование проводится в намного более свободной форме, и нам важен не столько позитивный или негативный результат выполнения заданий, что потом находит свое отражение в числовом выражении, – нам важна качественная сторона. Отдельные задания оцениваются не только по шкале, а затем представляются в виде кривой (таким образом, разница между результатами выполнения отдельных заданий видна наглядно, в то время как подобные различия теряются при усредняющем подсчете коэффициента умственного развития), но особое внимание уделяется наблюдению за тем, как ребенок выполняет отдельные задания, каков метод его работы, каковы его индивидуальный темп, концентрация, а в особенности контакт и обращенность. Методика проведения теста гибко приспособливается к личности ребенка, и прежде всего, что должен делать любой хороший тестирующий, ее следует адаптировать к типу контакта, который устанавливает ребенок – так, следует идти навстречу боязливому, скованному, неуверенному в себе ребенку, иногда необходимо показать ему, как начинать, помочь ему, но при этом важно, хотя это и довольно сложно, правильно учесть оказанную помощь при подсчете результата; с другой стороны, болтунов, возбужденных деятельных детей, не умеющих соблюдать дистанцию, следует отстранять от себя, заставить сконцентрироваться и мотивировать на показ реального результата; помимо этого мы стараемся учесть особые интересы детей, позволить им свободно самовы-

ражаться, подтолкнуть их при помощи вопросов к правильному решению, при помощи других вопросов помочь им идти вглубь, а при неудачах и сбоях помочь детям посредством вопросов, не предусмотренных методикой данного теста, преодолеть трудности и найти решение.

Данная методика требует намного большего опыта, чем другие более схематичные методы с формализованной оценкой, но при ее правильном проведении можно получить информацию не только о размерах умственных способностей, но и о важных функциях личности.

Вернемся к тому, как протекал данный тест в случае Харро Л.:

Аналогично случаю Фрица Ф., хотя и не в такой степени, проводить тест было довольно сложно. Очень часто, когда какой-либо вопрос его не интересовал, он замыкался и просто не слышал вопроса; иногда с нашей стороны требовалось приложить немало энергии, чтобы заставить его показать результат. Часто мысли его блуждали где-то далеко, и его приходилось возвращать назад. Если же удавалось добиться от него внимания, то результаты обычно бывали хорошими.

Мы пропустим некоторые задания, которые не были показательны, и расскажем подробнее о результатах задания «Вопросы на различие». При выполнении этого задания, где он мог говорить свободно, он оживился и заинтересовался, был весь внимание, его даже приходилось прерывать, так как он мог говорить бесконечно.

Дерево – куст: Куст – это когда ветви растут прямо от земли, в совершенном беспорядке, так что кажется, что часто три или четыре перекрещиваются, как будто держишь узел в руке. Дерево, тут сначала растет ствол, а только потом ветви, и не такой беспорядок, и вот такие толстые ветви. Со мной однажды такое было, я резал ветки с куста, я хотел сделать себе пращу; я срезаю четыре ветки – и у меня в руках узел из восьми частей. Это так бывает, когда две ветки трутся друг о друга, получается ранка, и они срастаются.

Лестница – стремянка. Лестницы из камня, там это называется не перекладыны, а ступени, потому что они гораздо больше, а у стремянки тоньше, и меньше, и круглые. На лестнице гораздо удобнее, чем на стремянке.

Печь – плита. Печь, она стоит в комнате и дает огонь (!), а плита, на ней готовят.

Озеро – река. Ну, озеро, оно не двигается с места, и озеро не может быть таким длинным, и никогда так не разветвляется, и у него всегда где-то есть конец. Дунай совсем нельзя сравнить с Оссиахерзее в Каринтии, совершенно нельзя.

Стекло – дерево. Стекло прозрачное. Дерево, если через него хочешь посмотреть, надо сделать дырку. Если хочешь бить по дереву, надо очень долго бить по дереву, пока оно не расколется; только если сухая ветка, она легко ломается. А стекло достаточно два раза ударить, и оно разобьется.

Муха – бабочка. Бабочка пестрая, муха черная. У бабочки большие крылья, так что две мухи поместятся под одним крылом. Но муха намного более ловкая, она может ползти вверх по скользкому стеклу и забраться на стену. И у нее совсем другое развитие! (Тут он действительно приходит в восторг и говорит с преувеличенной проникновенностью) Мама-муха откладывает яйца в щели в полу и через пару дней вылупляются личинки; я как-то читал это в

одной книжке, там пол рассказывает – я умираю от смеха, когда думаю об этом (!): «Что это ты там выглядываешь из бочонка, огромная голова с крохотным тельцем и хоботом, как у слона?» А потом через пару дней они снова окукливаются, а потом вдруг выползают милые маленькие мушки. А потом микроскоп рассказывает, как муха может ползать вверх по стене: «Только вчера я видел одну, у нее очень маленькие коготки на ногах, а на концах маленькие крючочки, когда она чувствует, что соскальзывает, она цепляется крючочками.» - А бабочка вырастает не в комнате, не как муха. Об этом я еще ничего не читал и ничего об этом не знаю (!), но я полагаю (!), бабочке для развития нужно гораздо больше времени.

Зависть – жадность. У жадного что-то есть, и он ничего не хочет отдавать, а завистливый хотел бы иметь то, что есть у других.

Учебные задания

Так как у детей, которые у нас наблюдаются, почти всегда есть и проблемы с учебой, мы намеренно включили и задания учебного характера в нашу методику, хотя мы, разумеется, осознаем, что здесь велико влияние среды, например, невнимание к вопросам учебы со стороны окружающих (но существуют ли результаты, говоря о которых мы бы полностью могли абстрагироваться от влияния среды? Было бы большим заблуждением полагать, что реакция на задания, разработанные *Binet*, не зависят от среды, из которой происходит ребенок!).

Чтение. Рассказ он читает небрежно и с ошибками, но при этом очевидно, что он читает «в поисках смысла», что его интересует содержание рассказа, что он хотел бы забежать вперед и поэтому точность для него совершенно не важна. Как того и следовало ожидать по манере чтения.

Понимание прочитанного тоже очень хорошее. Он правильно, своими словами, передает содержание прочитанного, вычленяет мораль истории, которая в прочитанном тексте дана не была (речь идет о басне про лису, которая была наказана из-за своего тщеславия).

Письмо под диктовку. Как и можно ожидать из-за его неловкости, почерк очень плохой: он мажет, нимало о том не заботясь, зачеркивает, строчки бегут то вверх, то вниз, наклон меняется. При проверке правописания, где его удастся четко удерживать в рамках, результат довольно хороший. Прежде всего, он знает, как пишется слово, если обратить на это его внимание. Очень характерно, что при *Списывании* он делает гораздо больше ошибок, чем когда пишет под диктовку – хотя можно было ожидать, что списывание не будет представлять особой трудности, ведь он видит слово перед собой! Но это задание, которое загоняет его в такие жесткие рамки, его просто не интересует.

Счет. Здесь особенно ярко проявляется «оригинальность аутиста». Приведем несколько примеров:

27 плюс 12 будет 39; он спонтанно объясняет, как он считал: «дважды 12 будет 24, трижды 12 – 36, я запоминаю 3 (он имеет в виду, что 27 на три больше, чем дважды двенадцать) и считаю дальше».

58 плюс 34 будет 92; «лучше 60 и 32, я всегда дохожу до десятка».

34 минус 12 будет 22; «34 и 2 будет 36, если отнять 12, получится 24, еще отнять 2, будет 22. Это мне быстрее пришло на ум, чем что-либо другое».

47 минус 15 будет 32; «либо надо к этому прибавить 3, и к тому, что на-

до отнять, тоже прибавить 3, либо сначала отнять 7, а потом 8».

52 минус 25 будет 27; «25 умножить на 2 будет 50, плюс 2, получится 52, а 25 и 2 будет 27».

Замаскированное задание (подумайте, ребенку всего восемь с половиной, он учится во втором классе начальной школы!): бутылка с пробкой стоит 1,10 шиллингов, бутылка стоит на 1 шиллинг больше, чем пробка, сколько стоит каждая из них? Через пять секунд у него готов правильный ответ, и по нашему требованию он объясняет: «Если бутылка стоит на 1 шиллинг больше, то шиллинг надо отбросить, а от 10 грошей должно еще что-то остаться; таким образом, я должен разделить на 2, так что бутылка стоит 1 шиллинг и 5 грошей, а пробка 5 грошей».

Сколь чарующим ни казалось бы это уверенное владение областью цифр, но и здесь проявляет себя обратная сторона метода работы аутиста: далеко не все из предложенных арифметических заданий были решены правильно, во многих случаях система, которую он придумывает для решения, настолько сложна – сколь оригинальна бы она ни была, – что он в конечном итоге запутывается и получает неправильный ответ. Но применить обычный метод, который изучают в школе, например, при вычитании отнять сначала десятки, а потом единицы, ему не приходит в голову.

И здесь мы приходим к важному выводу: усложнение аутистами механистического, невозможность думать так, как этому учат взрослые, учиться у них, стремление выводить все только из своего восприятия и мышления даже у самых умных из них во многих случаях сказывается отрицательно!

Здесь и ответ на вопрос, почему такой умный мальчик не смог успешно закончить второй класс и остался на второй год. Дело в том, что в группе с ним еще труднее, чем при индивидуальной проверке, во время которой с его замкнутостью считаются и у него есть возможность для оригинального и спонтанного самовыражения. Мы в отделении сами могли наблюдать, насколько хуже становились его успехи при работе в группе. Ведь работать в группе означает обращать внимание на слова учителя, обращенные ко всем, и делать именно то, что он требует. Ни того, ни другого мальчик делать не может. Его мысли где-то блуждают, он думает о своих проблемах, в большинстве случаев он не знает, о чем идет речь. Из занятия он выносит для себя только то, к чему он особенно восприимчив, и осмысливает это на свой манер. Так как он, как говорят в школе, почти никогда не знает, что ему задано, и дома, несмотря на старания отца, делает не те задания, то неудивительно, что несмотря на его несомненные способности, которые признает и школа, он не смог закончить учебный год успешно.

Поведение в отделении и педагогические приемы

И в случае Харро Л. все особенности его поведения объясняются сужением его взаимоотношений с окружающим миром. Все время своего пребывания в отделении он остается чем-то чужеродным. Мы никогда не видим, чтобы он принимал участие в общих играх, обычно он сидит в углу – что необычно в его возрасте, страсть к чтению обычно характерна для десятилетних, – углубившись в книгу, совершенно не обращая внимания на шум и возню вокруг него. Другим детям из-за своего облика и так подходящего к нему «достоинства» он кажется странным (дети очень хорошо это чувствуют!), но

при общении с ним они сохраняют определенную боязливую дистанцию, и у них есть на то причина: если его дразнят, он реагирует жестоко и безудержно. Он не понимает шуток, даже если они направлены не против него, у него совершенно нет чувства юмора.

Дисциплинарным требованиям он может бессовестно сопротивляться, он огрызается – «это мне и во сне не придет в голову», или, если он признает за воспитателем определенный авторитет, и он не может позволить себе по отношению к нему ничего подобного, он просто бурчит что-то себе под нос.

Более близкие человеческие отношения у него не складываются ни с одним из детей в отделении, ни с кем-либо из взрослых. Его вполне можно заинтересовать, это даже очень увлекательно разговаривать с ним, но его отношение никогда не становится теплым, доверительным, радостным, так же как и он не располагает к теплоте, он никогда не бывает свободным и раскрепощенным.

Вся его моторика является выражением этого: к его скудной, застывшей мимике очень подходят его чопорность и неловкость (но патологические неврологические симптомы не обнаружены, отсутствуют спастические проявления). Его трудности становятся очевидными при занятиях спортом: если даже он подчиняется распоряжениям руководителя группы и старается изо всех сил «правильно» выполнить упражнение, оно все равно получается угловатым и некрасивым; он никогда не двигается в ритме группы, никогда движение не получается естественным и произвольным и оттого красивым, как это бывает, когда оно проистекает из правильной координации всей моторики; возникает впечатление, что он делает то, на что направлено в данный момент все его волевое усилие, как будто он приводит в движение только отдельные участки мускулатуры. Это относится ко всем его реакциям: у него ничего не получается естественно, все происходит интеллектуально.

Но таким образом удалось посредством терпеливых занятий с ним добиться улучшения многих практических навыков. Как и все подобные дети, Харро был особенно неловок именно при выполнении маленьких повседневных дел, например, при мытье, а также отлынивал от них. Привить ему в данной области привычки, необходимые для жизни в социуме, стоило немалой борьбы.

У «нормальных» детей приобретение этих многочисленных практических навыков, овладение требованиями повседневной жизни не является проблемой, они видят, как это делают взрослые, и учатся этому практически сами по себе. И именно этого ожидают воспитатели. Но у детей нашего типа именно в этой области возникают конфликты: воспитатели не понимают, что подобный ребенок должен долго обучаться этим «само собой разумеющимся» вещам, они проявляют нетерпение и раздражение; дети не справляются именно с этими практическими требованиями - трудно сказать, является ли причиной этого моторная неловкость или недостаточное понимание реальной ситуации, в любом случае, они идут рука об руку; к тому же, они очень чувствительны к требованиям, которые адресованы лично им – интеллектуально они более заинтересованы и их легче заинтересовать. Поэтому не удивительно, что дети, больные аутизмом, встречают на первый взгляд столь незначительные сами собой разумеющиеся требования повседневной жизни раздраженным сопротивлением, негативизмом и злобой, так что дело доходит до тяжелых конфликтов.

Как с педагогической точки зрения лучше справляться с подобными трудностями? Мы уже описывали в первом случае, что наилучшее продвижение обеспечивает нам кажущееся «отключение» собственных аффектов, когда мы отдаем распоряжения безличным, «деловым» тоном. В случае Харро Л., который более умен и в характере которого не так много нарушений, хорошо зарекомендовал себя подход, являющийся успешным в случае большинства аутистов: мальчик слушался лучше, если требование, на первый взгляд, было адресовано не ему в отдельности, лично, а было сформулировано – по крайней мере, в языковой форме – обобщенно, безлично, как объективный закон, стоящий как над ребенком, так и над воспитателем (например, «это делают так...», «сейчас все должны...», «умный мальчик должен...»).

Следующий важный момент: «нормальные» дети приобретают необходимые для жизни в социуме навыки, в основном ясно этого не осознавая, – они научаются бессознательно, инстинктивно. Но именно эти отношения, которые реализуются посредством инстинкта, нарушены у детей-аутистов, эти люди, образно выражаясь, автоматы, управляемые умом. Социальная адаптация у них должна происходить посредством интеллекта, они должны учиться всему разумно. Им следует все объяснять и перечислять (что в случае нормальных детей является серьезной педагогической ошибкой); маленькие повседневные каждодневные дела они должны учить, как школьный урок, и систематически их проделывать. У некоторых подобных детей (которые, правда, были старше, чем Харро Л.) практически полное приспособление достигалось посредством того, что составлялось точное расписание, в котором, начиная от подъема в определенное время, были четко перечислены все дневные занятия и обязанности; когда дети покидали отделение, они получали с собой домой подобное «расписание», которое составлялось после консультации с родителями, так как дома надо было приспособляться к тому, что там принято. Ребенок должен был регулярно отчитываться о том, как он придерживается расписания, например, вести дневник. Дети чувствуют себя связанными этим «объективным законом», ведь для многих из них характерна педантичность в целом ряде вещей, у многих есть черты, носящие характер навязчивых идей – именно эти их качества можно использовать для их социализации.

Так и в случае Харро Л. подобным способом, хотя и посредством множества усилий и конфликтов, можно было достичь улучшения социализации. И к требованиям групповых занятий он приспособлялся все лучше и лучше. Через несколько месяцев после выписки до нас дошли сведения, что и в школе дела пошли значительно лучше. К сожалению, в дальнейшем мы не имели о нем никаких известий (видимо, родители переехали).

Трудности инстинктивного приспособления к ситуации, как мы уже слышали, могут быть по крайней мере частично компенсированы посредством обращения к интеллекту. Разумеется, это удастся тем лучше, чем больше интеллектуальная одаренность ребенка. Но, к сожалению, аутистический характер мы встречаем не только у людей высокоодаренных, но и у людей со средними способностями, а также у глубоко слабоумных. То, что в последнем случае социализации достигнуть еще сложнее, представляется очевидным.

Это должен проиллюстрировать следующий пример.