

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ МЕХАНИЗМОВ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

*Балута Анастасия Анатольевна
Доцент, доктор филологических наук
Московский государственный областной университет, Москва
Профессор кафедры романистики и германистики
Макарова Кристина Владимировна
Клинический психолог
Научно-практический центр психического здоровья
детей и подростков имени Г.Е. Сухаревой Москва,
Московский государственный университет имени Ломоносова,
кафедра нейро- и патопсихологии*

Введение Аутизм (от гр. аутоc - сам; букв.: ориентированный на себя) - форма социального отчуждения, состояние психики, характеризующееся преобладанием замкнутой внутренней жизни и активным отстранением от внешнего мира.

Синдром «раннего аутизма» проявляется с рождения или с первых лет жизни. Выражается он в основном в отсутствии или исчезновении у детей контактов со средой, отсутствии заметного интереса к окружающему, адекватных эмоциональных реакций, а нередко и вообще каких-либо реакций на раздражители. В настоящий момент многие исследователи этой проблемы, а именно, С.С. Мнухин, В.В. Лебединский и другие рассматривают аутизм как нарушение, в основе которого лежит симптоматика резкого снижения психического или «витального» тонуса, ослабление или отсутствие способности к психическому напряжению и к целенаправленной активности. Одним из самых существенных симптомов является, по мнению многих исследователей, отнюдь не протест этих детей против перемены обстановки, а изначальное очень явное, необычно разительное ослабление инстинктивных или безусловнорефлекторных реакций – ориентировочных, пищевых, самозащиты и др. Отсутствие этих реакций всегда, как известно, очень четко направленных, делает поведение детей аморфным, хаотичным, дезорганизованным, а их самих – практически беззащитными и беспомощными.

Для детей с Расстройствами аутистического спектра характерно нарушение социального взаимодействия, которое обычно сопровождается определенными коммуникативными нарушениями. Эти нарушения поддаются психокоррекции, пути становления которой индивидуальны для каждого ребенка, но опираются на общие положения клинической психиатрии. Однако многие вопросы в этой области в настоящее время еще остаются нерешенными. Поскольку любые методики формирования коммуникативных навыков непосредственно соприкасаются с общими законами развития и функционирования конкретного языка в конкретном социуме, на новом этапе изучения и решения вопросов, связанных со становлением речи аутистичных детей, следует осуществить синтез данных психологии, психолингвистики, а также общего и сравнительно-исторического языкознания.

Цель данной статьи: выявить и охарактеризовать особенности нарушения механизмов формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.

Методы исследования: 1. метод клинического наблюдения. 2. АПК (терапевтическое наблюдение за развитием аффективно- поведенческих комплексов).

Основная часть

Установлено, что язык – это социальное явление, возникающее и развивающееся только в коллективе [2, с. 22]. Одна из основных функций языка – коммуникативная, основная задача которой – обеспечение нормального общения индивидов в социуме. К производным этой функции относятся:

1. контактоустанавливающая функция (различные формулы приветствия и прощания, имеющиеся во всех языках);
2. апеллятивная функция (призыв и побуждение к действию);
3. конативная функция, обеспечивающая усвоение информации адресатом, связанная с переживаниями;
4. волюнтативная функция, связанная с эмоциональным воздействием и волеизъявлением говорящего;
5. эпистематическая функция, определяющая особенности хранения и передачи информации во времени и в пространстве, обеспечивающая связь сознания человека с действительностью и закрепление элементов действительности в единицах языка [2, с. 22].

Коммуникативная функция языка и ее производные формируется у человека с самого раннего возраста и на протяжении всей жизни. Особенности ее формирования зависят от окружающего человека пространства: более или менее частое и целенаправленное общение с определенными людьми в определенных ситуациях непосредственно влияют на линии и интенсивность формирования коммуникативной функции. Однако следует признать, что особенности закрепления коммуникативных навыков также находятся в прямой зависимости от

физиологических и психических особенностей каждого индивида: например, глухой от рождения человек или человек с органическими нарушениями деятельности мозга (синдром Дауна, Олигофрения) по-своему осваивает навыки коммуникации, в основном, под руководством опытного педагога. В настоящей статье поднимается актуальная проблема в современной и отечественной психиатрии и психолингвистике – проблема формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом, или, как больше принято говорить, с Расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). И эта проблема, как показывает практика, непосредственно связана с особенностями социального взаимодействия таких детей.

Выявлено, что нарушение социального взаимодействия у аутистов не носит глобального характера [1, с. 55]. Однако для детей с расстройствами аутистического спектра характерны некоторые особенности социального поведения, которые препятствуют нормальному формированию коммуникативных навыков. Среди этих особенностей необходимо выделить следующие:

1. Аутистичные дети *не могут регулировать внимание* другого человека и *отслеживать* направление его внимания – они не могут показывать на вещи, которые привлекли их внимание, чтобы разделить свою заинтересованность с другим человеком. В отличие от них, обычные дети уже с 9-12 месяцев следят за тем, куда смотрит или на что показывает взрослый, привлекая их внимание [1, с. 56].

2. У детей с РАС могут наблюдаться определенные трудности с *подражанием*. Существуют данные о том, что обычные новорожденные уже способны подражать взрослым – когда взрослый показывает язык или открывает рот, они делают то же самое. И у аутичных детей, и у взрослых аутистов, по-видимому, существуют затруднения с воспроизведением движений по образцу. Однако в этих исследованиях используются достаточно сложные движения, так что они ничего не говорят нам о способности аутистов младшего возраста к простейшему подражанию, которое есть даже у младенцев [1, с. 56].

3. У аутистов затруднено *опознавание эмоционального состояния*. В норме первые признаки того, что ребенок реагирует на эмоциональные переживания другого человека, появляются на самых ранних этапах развития: определенная способность различать эмоции проявляется уже к 2-4 месяцам, а к 7 месяцам ребенок может уже правильно соотносить изображение эмоции и интонацию. К 12 месяцам ребенок проявляет «ориентированность на социальное окружение» - по-разному реагирует на новые игрушки в зависимости от того, какие чувства выражает лицо матери (отвращение, страх или радость). В нескольких исследованиях аутистов были получены данные, показывающие снижение способности к опознанию эмоций, при том, что дети были пятилетнего возраста и старше. В то же время есть некоторые указания на то, что если сравнивать аутистов с контрольной группой испытуемых, сопоставимых по уровню развития речи, значимые различия выявляться не будут [1, с. 57].

У детей и взрослых с РАС также наблюдается сниженная или хаотичная способность к концентрации внимания, как на определенном предмете, так и на самом себе. В результате возникает невозможность организации и самоорганизации поведения аутистов: начиная с отсутствия сфокусированного взгляда ребенка на человеке или предмете. Поймать взгляд такого ребенка практически невозможно: он не смотрит в глаза. Таким образом, в основе нарушается контактоустанавливающая производная коммуникативной функции языка. Ребенок не может указать на нужный предмет или дать его по просьбе взрослого. Позже, в отличие от нормальных детей, он не может повторять за взрослым слова и действия. В этом проявляется затруднение опознавания эмоционального состояния другого человека и трудности с подражанием. Речь у таких детей без помощи опытного педагога по психокоррекции формируется спонтанно. Ребенок может обладать хорошей памятью, но запоминает все избирательно. Так как затруднено опознавание эмоционального состояния, почти невозможно целенаправленное эмоциональное закрепление знаний. Возникает эхолалия: ребенок воспроизводит фразы из мультиков и рекламы, повторяя информацию, которая «зацепила» только его, и почти не реагирует на эмоциональные сигналы взрослых, направленные на закрепление определенных слов и фраз. Позже такие дети при довольно хорошем словарном запасе предпочитают не использовать речь как средство коммуникации, а «общаться руками»: например, не просят у мамы поесть, а берут ее за руку, подводят к холодильнику, ее рукой открывают холодильник и ее рукой берут то, что им нужно.

При этом следует отметить, что выраженность коммуникативных нарушений при аутизме сильно варьирует – начиная от полностью неговорящих аутистов, которые не пользуются даже жестами, и заканчивая детьми с синдромом Аспергера – бегло говорящими, но имеющими особенности прагматической стороны речи; помимо этого встречаются эхолалические дети, способные механистически повторять целые высказывания без связи со смысловым контекстом, а также дети, у которых есть отдельные слова, но отсутствует беглая речь [1, с. 57]. И с наибольшим трудом аутистичным детям дается применение речи, то есть ее прагматический аспект. Так, например, ребенок может совершенно буквально воспринимать сказанное. Один вполне интеллектуально сохранный аутистичный мальчик, когда ему говорили: «Повесь (используется stick – омоним, имеющий значение «вешать» и «приклеивать»)) куда-нибудь пиджак, с самым серьезным видом просил клей [1, с. 58]. Это еще раз доказывает отсутствие у аутистичных детей возможности космически организовывать весь спектр значений многозначного слова, выделять прямое и переносное, и, следовательно, распознавать, понимать и сознательно использовать фразеологизмы. При этом до сих пор точно не определены особенности нарушений механизмов

формирования коммуникативных навыков у детей с РАС, так как обычно при исследовании мозга таких детей глобальных органических нарушений не выявлено. Для решения этой проблемы нужно обратиться к изучению основных механизмов формирования внутреннего и внешнего высказывания в психолингвистике.

Коммуникативная функция языка является одним из самых изучаемых аспектов в современной лингвистике. Минимальной единицей языковой коммуникации считается речевой акт или высказывание. Поднимая вопрос о структуре высказывания и об особенностях этой структуры у нормальных и аутистичных детей, следует уточнить определение понятия «предикативность» в психолингвистическом аспекте, к чему обращался еще Л.С. Выготский.

Л.С. Выготский различал психологический и языковой предикат, и, говоря о предикативности внутренней речи, он имел в виду психологическую предикативность. «Предикативность является основной и единственной формой внутренней речи, которая вся состоит, с психологической точки зрения, из одних сказуемых» [3, с. 364].

По мнению Л.С. Выготского, процесс движения от мысли к слову у человека осуществляется посредством перехода «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредованию её во внутреннем слове, затем – в значениях внешних слов и, наконец, - в словах» [3, с. 380]. Следовательно, внешней речи предшествует семантический план, который является первым, ближе всего лежащим к поверхности внутренней стороны речи. Семантический план характеризуется тем, что здесь уже найдены соответствующие внутренним словам (смыслам) внешние слова, но грамматика ещё отлична от грамматики внешней речи и поэтому необходим «переход от синтаксиса значений к словесному синтаксису превращение грамматики мысли в грамматику слов, видоизменение смысловой, структуры при её воплощении в словах» [3, с. 335]. Этот переход от «мозгового субстрата» к внешней стороне высказывания [4, с. 118] Т.В. Рябова и А.С. Штерн называют грамматическим структурированием. Процесс грамматического структурирования, по их мнению, происходит через «наложение «грамматических правил» на подготовленную на предыдущих этапах внутреннюю программу высказывания» [5, с. 90]. Компоненты внутренней программы высказывания предикативны [5, с. 91]. Предикативность программы построения внутреннего высказывания является синтетической предикативностью, так как сама программа внутреннего высказывания представляет собой максимально сжатую, удобную для быстрого мысленного оперирования информацию – «мозговой субстрат».

Для дальнейшего исследования нарушения механизмов формирования коммуникативных навыков у детей с РАС мы будем опираться на предположение, что все указанные выше особенности построения внутреннего высказывания и преобразования его во внешний план являются нормой и характерны для нормальных детей. Чтобы выявить важнейшие этапы нарушений программы построения внутреннего высказывания, определим, какие положения являются основными, а после проведем сопоставительный анализ программы построения высказывания нормального ребенка и ребенка с РАС.

1. В области нейронных структур головного мозга синтетический путь познания (который предшествует анализу, а не следует за ним) имеет отношение к подкорковым структурам и выражается в сенсорном восприятии информации. Следовательно, этот путь познания по праву признается первичным [6, с. 16]. У детей с РАС по результатам наблюдений за пациентами базе ГБУЗ НПЦ ПЗДП ДЗМ выявлена определенная особенность восприятия информации. Они не воспринимают все целиком, чтобы потом провести анализ и разложить информацию на части, а выделяют в целом один-два компонента, после чего «надстраивают» мир вокруг этих деталей. Этот путь познания мира аналитичен и по своей природе сходен с восприятием и построением высказывания Искусственным Интеллектом.

2. Построению внешней речи предшествует внутренний семантический план, который у нормального человека строится по определенной схеме: мотив, порождающий мысль - оформление мысли - опосредование мысли во внутреннем слове - подбор значений внешних слов – воспроизведение внешних слов органами речи. При этом все компоненты построения высказывания можно схематично представить в виде *островков*, которые в данной статье мы назовем *островками коммуникации*, и между этими островками существует некое пространство. Это пространство обычным человеком преодолевается с помощью определенного волевого усилия. В данной статье эти этапы преодоления пространства между *островками коммуникации* мы назовем *коммуникативными мостами*. Для осуществления этого волевого усилия необходима *искра – эмоциональный всплеск*. И, как правило, обычный ребенок строит *коммуникативные мосты*, опираясь на *подражание* речи взрослого. Однако у ребенка с РАС в самой основе нарушена технология построения *коммуникативных мостов*, поскольку он имеет как трудности с подражанием, так и затруднено опознавание эмоционального состояния (своего собственного и взрослого, которому надо подражать). Таким образом, отсутствует сам «строительный материал» для возведения коммуникативного моста. Эмоциональные всплески спонтанны и плохо поддаются контролю. Поэтому *коммуникативные мосты* у большинства аутистичных детей хаотичны: воспроизводится не то, что нужно, а то, что первым достается из памяти. Так возникает эхолалия.

Кроме того, у детей с РАС часто нарушения наблюдаются на самом первом этапе построения высказывания. Отсутствует или очень слаб первый из *коммуникативных островков* - мотив, порождающий мысль. Это выражается в полном отсутствии мотивационного сигнала (первого звена) или слабый мотивационный сигнал. Формирование мотивационного сигнала у ребенка с РАС – одна из самых сложных задач, стоящих перед

педагогом, занимающимся психокоррекцией. После формирования мотивационного сигнала следует приложить огромные усилия к формированию *коммуникативных мостов*, обычно путем многочисленных повторений несложных фраз и действий, часто сопровождая речь движением руки ребенка.

3. Также необходимо помнить, что у здорового человека компоненты внутренней программы высказывания предикативны. Речь аутистов обычно номинативна: в ней в большинстве присутствуют именные конструкции (существительные, прилагательные). Местоимений, особенно личных, крайне мало. В качестве универсального средства выражения мысли используется древнее глагольное имя – *инфинитив*. Следует отметить, что такое построение речи характерно для большинства маленьких детей. А также наблюдается в наиболее древних языках мира, где, например, спрягаемые глагольные формы образовывались постепенно, путем присоединения к причастным и инфинитивным формам личных окончаний – прежде местоименных суффиксов.

Заключение:

Таким образом, можно заключить, что проблема изучения особенностей нарушения механизмов формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра требует целого ряда отдельных исследований, посвященных как практической стороне вопроса, касающегося разработки методик закрепления определенных умений у детей, говорящий на определенном языке, так и общих исследований, основанных на синтезе данных психологии, психолингвистики и сравнительно-исторического языкознания.

Список литературы:

1. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. /Аппе Ф. [пер. с англ. Д.В. Ермолаева] 3-е изд., М.: Теревинф, 2003. 2016 с.
2. Вендина Т.И. Введение в языкознание. 2-е изд. испр. и доп.: учебное пособие. М.: «Высшая школа», 2003. 391 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования: монография. М.: Педагогика, 1956. – 504 с.
4. Нейропсихолингвистика: хрестоматия. / Составитель К.Ф. Седов. М.: Лабиринт, 2009. 304 с.
5. Рябова Т.В., Штерн А.С. О характере грамматического структурирования (на материале анализа речи больных афазией). / Психология грамматики. Под ред. Леонтьева А.А. и Рябовой Т.В.: монография. М.: Издательство МГУ, 1968. 266 с.
6. Халина Н.В. Категория градуальности в морфологии. (Сравнительная степень прилагательных): монография. – Барнаул: Издательство Алтайского гос. университета, 1996. 229 с.