
Рисование как средство развития и поддержания диалогической речи с ребенком, имеющим аутизм

М.А. Сухотин,
педагог дополнительного образования
ГБОУ ЦЛП и ДО «Наш дом»,
E-mail: m.suhotin@yandex.ru

За год работы с ребенком, имеющим аутизм, педагог добился значительных результатов по развитию диалогической речи и ускорению темпа беседы, используя для этой цели создание на компьютере рисунков и подписывая текст диалога.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, эхолалии, рисование, темп беседы, развитие диалогической речи.

Я работаю в центре «Наш дом» и хочу поделиться своим опытом работы, рассказать об установлении и развитии диалога с ребенком с помощью рисования.

С Андреем много занимались с раннего возраста. И хотя в шесть лет он еще не говорил, у него были только эхолалии, к восьми годам он был уже говорящим ребенком с довольно развитыми социальными навыками, со своими интересами и предпочтениями. Речь его следовала, как правило, недавнему образцу, могла содержать просьбу, предложения состояли более чем из четырех слов. Он умел здороваться и прощаться. Часто от волнения ребенок раскачивался и тряс кистями рук. И, как и у других детей, преодолевающих аутизм, у него еще оставались черты некоторой «закапсулированности»: что бы он

ни делал, о чем бы ни говорил, он всегда находился от собеседника за какой-то непреодолимой «стеной». Недаром любимым образом Андрея был батискаф, который он, как правило, изображал без пассажиров.

В возрасте восьми лет, чаще всего самостоятельно и без спроса, Андрей с интересом исследовал окружающую обстановку: на занятиях в центре он разбирал игрушки, заглядывал за большие предметы, катал мячи, строил разные сооружения из лего и кубиков, хотя ролевая игра ему еще не давалась. При этом к общению его очень тянуло, и общение было одним из самых сильных стимулов его развития. Но проблемой мальчика была неспособность вести диалог: его ответ мог быть вполне адекватным, но ждать его приходилось целые минуты — какая уж тут беседа! Естественно, что речь Андрея была эмоцио-

нально бедной и интонационно нивелированной.

Компенсируя нехватку речевого общения, Андрей очень много и охотно рисовал. За неделю у него набирались целые папки рисунков. Нарисовать для Андрея всегда было проще, чем написать, а написать — примерно так же как и отреагировать речью.

Речь Андрея была довольно пассивна, поэтому наши беседы проходили в основном в форме вопросов и ответов. Ему бывали непонятны вопросительные интонации: вместо ответов он эхоталитично повторял заданные ему вопросы.

Работа с Андреем включала два этапа:

1. На индивидуальных занятиях мы шли от простого к сложному: от рисунка к речи. Тут у нас было три основных цели:

- увеличить темп беседы,
- поддерживать личную адресацию,
- осваивать новые разговорные интонации.

2. Очень важным было то, что наши индивидуальные занятия входили в программу клуба «Окно» в школе «Наш дом» (мы работали там совместно с Сергеем Демчуком и Александром Подольным), а когда они заканчивались, мы шли пить чай за одним столом со всеми участниками клуба. Здесь Андрей мог рассказать о себе на тему, сходную с той, что он только что со мной рисовал и проговаривал. Моей задачей было скорректировать эту его речь: встраивая её в общую беседу, помочь использовать на практике уже проработанные темы и интонации. Рассказ Андрея о себе мы иногда репетировали заранее.

Занятия проходили за компьютером и строились в форме игры. Тут нам удавалось пообщаться друг с другом интенсивнее, чем обычно, и это Андрею нравилось.

Мы сидели рядом, и это помогало мне, давало возможность не потерять, а, наоборот, поддержать ответной заинтересованной реакцией его обращение ко мне, про-

говаривать написанное и поддерживать речь Андрея, которой это сопровождалось. Это удержание личной адресации было особенно ценно: мой собеседник часто «улетал», предпочитая формальное общение личному. Поэтому я, проговаривая написанное и немного продолжая его в устной речи, обычно брал мальчика за руку, а иногда обращался к нему в прямом контакте «голова к голове», а когда было можно, заглядывал прямо в лицо.

Правила этой «игры» были просты: с помощью программы Paint я делил экран вертикальной линией на две части. В правой Андрей мышью рисовал тему нашей будущей беседы. Обычно это были какие-то его последние впечатления. Очень быстро он делал рисунок от начала и до конца, так что я просто ждал его появления, не пытаясь по ходу рисования что-то комментировать: это бы нам только помешало. Как я уже писал, на бумаге или на компьютере мальчик делал это легко и выразительно. Особенно ему нравилось делать цветовую заливку контура.

Затем в левой части экрана, стараясь «подхватить» темп рисования, мы печатали диалоги по теме рисунка, разделяя размером шрифта вопросы и ответы. В тексте статьи, начиная с рис. 4, мелким шрифтом набраны мои вопросы, крупным — ответы Андрея. Это подхватывание убыстряло наше общение. Ответы Андрей печатал самостоятельно, так же быстро как и рисовал. Сразу вслед за одним или несколькими напечатанными высказываниями мы, подхватывая темп, озвучивали их, как можно более выразительно проговаривая и, где можно, добавляя эмоций, разыгрывали в лицах написанное. Когда возникали какие-то двусмысленности или что-то было неясно, «разыгрывание» особенно помогало понять прямой смысл написанного.

Например, в одном из рисунков (он не представлен в этой статье) был нари-

сован медведь, и речь шла о *косолапом* медведе. Выяснилось, что Андрей понимает *косолапость* как *косматость*, «*космолапость*». И ему интересно было попробовать идти «стопами внутрь» за мёдом, когда неудобно и спотыкаешься. На пути я специально размещал разные мешающие ходьбе препятствия, и он хорошо почувствовал на себе, что такое «*косые лапы*», запомнил, потому что разыграл и прочувствовал эмоционально.

Написанные фразы продолжались в устной речи не только чтобы немного развернуть высказывание, но и чтобы как можно больше наполнить его интонационно.

Например:

- 1.
- Что ты любишь делать в деревне?
- **НЕСУСЬ К ПЛОЩАДКЕ**

После повторения вслух мной добавлялся призыв, иллюстрирующий и обобщающий ситуацию: «*Побежали!*», и Андрей пытался повторить интонацию.

- 2.
- Какой твой любимый цвет?
- **СИНИЙ**

После повторения вслух я предлагал пример, как бы иллюстрирующий ответ Андрея: «*Небо бывает синее-синее, море бывает синее-синее, цветы бывают синие-синие*». Он охотно повторяет интонацию усиления уже от своего лица (ведь она — продолжение его собственного высказывания).

- 3.
- Андрей, ты видел мышей?
- **Я ВИДЕЛ В ЗООПАРКЕ МЫШЕЙ**
- Какие они были?
- **ЗЛЫЕ**

После повторения написанного вслух я продолжил речь Андрея, опираясь на его рисунок Щелкунчика с окровавленным мечом: «*Но я их не боюсь. Пусть только подойдут!*». Ему всегда было легче овладеть новой интонацией, если она предла-

галась ему как продолжение его собственной речи. Он повторял: «*Пусть только подойдут!*».

Эти кусочки устной речи, продолжающие его письменную речь, которые я предлагал Андрею для повторения, приведены здесь (некоторые — по аналогии) после рисунков и диалогов к ним.

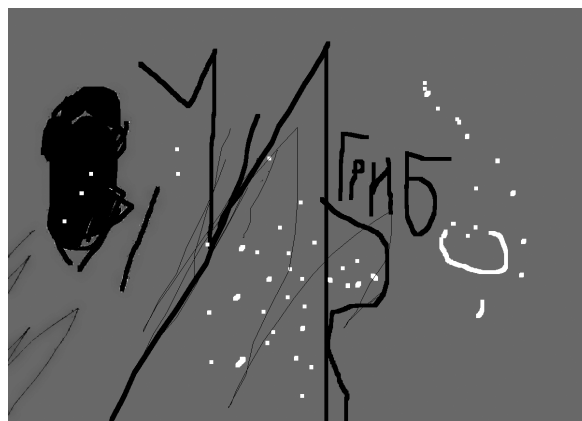


Рис. 1.

это *гриб-мухомор*
разве *мухоморы* собирают? (вопросительная интонация была сложна для Андрея).

нет, *мухомор* есть нельзя (жест отказа).

* * *



Рис. 2.

- **ДАВАЙ РАССКАЖЕМ ПРО МОЮ ПОДВОДНУЮ ЛОДКУ**

- Давай. У моей подводной лодки большо-о-ой винт. Смотри какой высоко-о-окий перископ!

(Дается интонационная акцентировка размера: Андрей не случайно рисовал большим то, что сам знал лучше).

* * *



Рис. 3.

В первых рисунках и надписях Андрея заметен характерный для него уход от предложенного общения в чистую номинацию: в основном он просто перечислял свои любимые книги и фильмы. «Прокопич» — это из Бажова. А на рисунке — пчёлы, вылетающие из дупла. Интересно, что рисунок объединяет в себе образы его любимых произведений: здесь есть и цветок, и яблоко, и дерево (деревяшки) с зелёным листом (дуб зелёный, который у Лукоморья), и пчёлы, хотя надпись составлялась после рисунка. Теперь, уже ретроспективно просматривая его работы, я вижу: это, похоже, была его «визитная карта»: рассказ о своих предпочтениях, как бы сплавленных в одно визуальное целое. Ни в какой диалог она, понятно, не встраивалась. Отмечу, что здесь я ещё ничего не печатал, а стало быть, нет разделения реплик диалога по размеру шрифта.

* * *



Рис. 4.

Андрей печатал немного медленней, чем я, но всё равно довольно быстро. Несмотря на мои попытки подключить его к убыстренному диалогу, он продолжал просто перечислять героев «Серебряного копытца» и называть свои любимые книги. Только в самом конце появился небольшой разговор, жестко привязанный все к той же книге.

* * *



Рис. 5.

Андрей заинтересовался знаком вопросительной интонации, стал им разделять высказывания. Мы специально прорабатывали вопросительную интонацию, разыгрывая на тех темах, которые его насущно интересовали. Интересно, что здесь, наконец-то включившись в письменный диалог, Андрей взял его с интонации: начал именно со знака вопроса. Это подтверждает мое давнее наблюдение: для

развития речевого общения важен графический знак.

Мы разыгрывали отъезд поезда, подражали звукам его движения, прощальным крикам провожающих («До свиданья! Привет дедушке! Счастливого отдыха! Возвращайтесь скорей!»), потом оказывалось, что кто-то что-то забыл в вагоне (фотоаппарат), поезд останавливали стоп-краном, все качались и падали, приходил машинист, выяснял «Что тут происходит?», наконец-то фотоаппарат (мечта Андрея) возвращали провожающим и т. д. При этом очень многое эмоционально проговаривалось.

Андрею нравилось всё это разыгрывать, он повторял просьбы, возмущенные или радостные крики... В конце нашего письменного диалога он сам уже уверенно воспроизводил вопросительную интонацию: «Я?», «КТО Я?» в ответ на несколько ошарашивший его вопрос: «кто ты?». Тем, что он усваивал, он потом легко пользовался. Этим объясняется и появление суффикса в слове «ДРУЖИЩЕ»: он только что проходил его на логопедических занятиях.

* * *



Рис. 6.

Диалог получается, и несколько вопросов-ответов со скоростью быстрого набора на клавиатуре — это уже достижение Андрея.

После всего написанного мы продолжили тему так: Андрей с мамой играли на площадке и гуляли в лесу, но начался

дождь, и они спросили у Кота в Сапогах: чей это лес. Ответ: «Маркиза Карабаса». Тогда они пошли к маркизу и, стуча в ворота его замка, очень жалобно просили: Ну пожалуйста, пусти-ите нас погреться, мы промо-окли, мы заме-ерзли».

Помню, как примерно через час после этого на клубном чаепитии, когда заняли их с мамой места за столом, Андрей уже без подсказок сам стал просить (очень обиженно): «Пусти-ите меня на мое место. Я тоже хочу чай пить» — в точности как было на занятии.

* * *

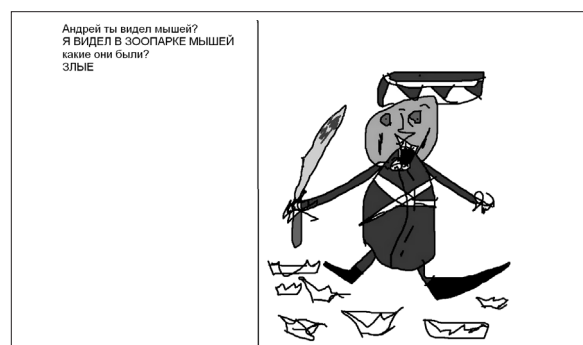


Рис. 7.

Очень многие образы Андрей продолжал брать из литературы, поскольку с ним много занимались: в частности, Елена Владимировна Максимова и Александр Абрамович Подольный. В том, что он писал, было много выдумки. Например, мышей он никаких в зоопарке не видел и ни к какой площадке в лесу не бегал, как написано в диалогах (рис. 6, 7). Но интересно, что выдумывать он начинал, именно когда печатал свои фразы-ответы вслед рисованию, а застань его теми же вопросами врасплох где-нибудь не на занятии, а в обыденной жизни, — уверен, что такой выдумки бы не последовало. Понятно, что когда он сидел в небольшом помещении за компьютером, наиболее активной для Андрея была очень ограниченная пространственная область — ближе, чем длина вытяну-

ответ. В процессе диалога я добивался от Андрея как можно более точного воспроизведения того, как мама его ругала, и как он ей отвечал. Он, конечно, хорошо это помнил и передавал интонации. Это было для него неожиданно и очень его веселило.

какая у тебя в деревне печка?
Я БУДУ ТАКИМ БОЛЬШИМ МАЛЬЧИКАМ?
что ты сейчас хочешь делать?
Я ХОЧУ СМОТРЕТЬ
что ты хочешь посмотреть?
Я СРАЗУ ЖЕ ПОСМОТРЕТЬ ЭТОТ ДИАФИЛЬМ ТЕРЕМОК
что там натворил медведь?
ОН СВОИЛИСЯ НА ТЕРЕМОК
и что дальше приключилось с бедным домиком теремком?
ОН СВОИЛИСЯ И РОСПАЛСЯ
а куда делись все звери?
И УБЕЖАЛИ
а где же им теперь жить?
В ЛЕСУ
у них есть норы?
МЫШКИ НОРУШКИ
а зайка что будет делать без домика?
ЗАЙЧИК В ТЕРЕМОК?
а теремок то распался развалился что ж ему делать остается?
В ГОСТИ ПОЙДЕТ В ТЕРЕМОК
Андрюш давай попрощаемся с теремком
ПОКА ТЕРЕМОК пока Андрюша!
что мы с тобой сейчас делать будем?
ПИТЬ ЧАЙ
а с чем как лисичка сестричка?
ЛИСИЧКА ПИЛА С ПИЛОЙ
а помнишь что она пекла?
ПИРОЖКАМИ

Разговор.

Тоже развёрнутый разговор. Андрей научился сразу отвечать и быстро печатать. Когда что-то не может вспомнить, экспромтом выдаёт «лингвистическое решение»: «ПИЛА» нашла свой омоним, и вот лисичка уже пьёт чай «С ПИЛОЙ». — Развитие этого сюжета («а где же им теперь жить?» «В ЛЕСУ») в устном проговаривании неизменно приводило у нас к разным результатам. Сколько я не пытался продолжить его в безнадежно-разочарованном, ну хотя бы просто в печальном ключе, у Андрея всегда была уверенность, что мышка найдёт «НОРУШКУ», а зайчик — новый «ТЕРЕМОК». Поэтому и говорил он об этом оптимистично, почти весело. Мне кажется, это

свидетельствует о том, что развитие каждого частного события в нашем разговоре велось для него всегда «с учётом целого», он всегда держал в памяти всё произведение (или какую-нибудь историю) — очень ценное качество для занятий по развитию речи. Когда я это понял, я не стал больше предлагать ему повторять за мной мои интонации. Просто он точно знал, что эта история обязательно закончится хорошо.

* * *



Рис. 9.

Андрей даёт полноценный развёрнутый комментарий к своему рисунку. Обращают внимание точные и рельефные качества: «жёлтое», «липкая», «холодно», «злые». А в конце — интонации наказа (комарам) и пожелание встретиться с Еленой Владимировной, адресованное скорее самому себе: «хорошо бы с ней встретиться», и это тоже «лингвистическое» решение: в слове «пожелать» больше звучит не направленность какому-то адресату вовне, а просто «желание», то, чего ты сам хочешь. Всё это пришлось кстати: ситуация пожелания другому человеку много раз потом отыгрывалась за клубным чаепитием. Как правило, в праздники мы всегда по очереди друг другу чего-то желали. А на Новый год каждый вспоминал события прошлого года и высказывал пожелания на будущий.

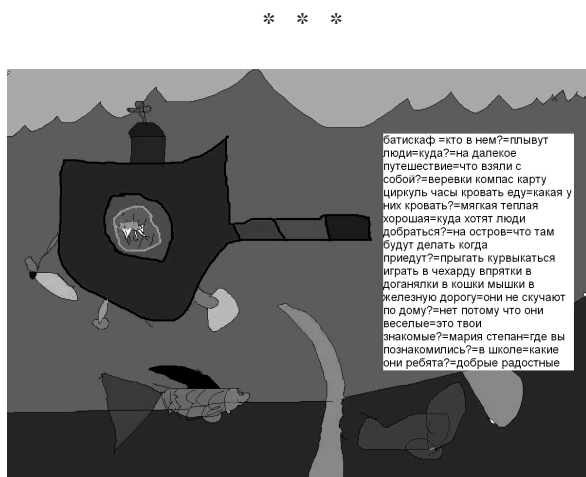


Рис. 10.

А этот рисунок сделан Андреем через год после наших занятий, в первый год обучения в школе, когда он почувствовал свою успешность. Рисунок заметно отличается от всех предыдущих представленных здесь работ. Во-первых, письмо стало гораздо более грамотным. Во-вторых, на каждый вопрос он в ответе демонстрирует целый спектр однотипных слов, совершенно так же как обычно бывает в учебниках или в домашних заданиях. Но включённость в беседу, темп реагирования, адекватность и вариативность в ответах — на хорошем уровне. Самоконтроль у Андрея стал лучше: тут уже ни к чему не придерешься, нет ничего лишнего. С одной стороны, это значит, что мы все-таки своей цели достигли. А, с другой, конечно, жаль: прежние наши работы (рисунки с диалогами) были гораздо живей, хоть и «непричесанные». Но это уж, как говорится, мои капризы, и я отдаю себе в этом отчёт.

За год, прошедший от 8 до 9 лет, у Андрея произошёл заметный для всех окружающих скачок в развитии, и конечно, на первом месте здесь оказались коммуникативные возможности речи: диалог стал более развёрнутым, точным, рассказ — последовательным, сам Андрей стал более обучаемым и общительным. Сейчас он успешно

учится в 6-м классе общеобразовательной школы (начинал он со школы 8 вида), в этом году ездил без родителей с «Турградом» в поход на 12 дней.

Описанная наша работа в целом выявляет, на мой взгляд, две основных темы для обсуждения:

1. В коррекционной работе по развитию речи очень действенным оказывается социальный праксис. Его нужно специально готовить. По крайней мере, на первых этапах педагог должен стать непосредственным связующим звеном между работой на индивидуальном занятии (она может проходить и в близком телесном контакте, как я уже писал в начале статьи: «голова к голове») и речевым общением в коллективе. Поначалу я просто шепотом подсказывал Андрею, что ему нужно говорить, когда на него в упор смотрели 10-15 человек, ожидающие какого-то рассказа о себе. Он повторял, и со временем получалось все лучше, самостоятельней. Произнесение закрепляет навыки. Волей-неволей оказавшись в ситуации общения в коллективе, и особенно если ребенок уже знает кого-то из этих людей, он сможет быстро набрать свой собственный опыт говорения, закрепить «примеры» речи, разыгранные с ним на индивидуальных занятиях.

2. Занятия по развитию речи могут продуктивно опираться на графический знак. Некоторым детям при обучении речи к обыденным предметам из их окружения прикрепляют карточки с написанными на них названиями предметов. Но эти дети еще не умеют ни читать, ни писать! Такие записи — графические знаки, помогающие активизировать извлеченное памятью слово, включить его в речевое общение.

Для общения Андрея графический облик слова и его рисованное изображение — по сути было одним и тем же. На рис. 3 он вначале рисует пчёл, а потом пишет «ПЧЁЛЫ», а на рис. 5 — обратный порядок:

вначале он написал «БАБКА СИНЮШКА» и только после этого подрисовал её в уже готовый рисунок (я спровоцировал его предшествующим вопросом). По отношению к тому, что значит слово в речевом движении, и рисунок, и единство букв, которыми оно записывается — только разные способы условности, разные графические языки. И научение речи строится на их запечатлении, а никак не на следовании правилам грамматики. Недаром у древних языков были визуально-образные алфавиты. Да еще совсем недавно, всего век назад у эскимосов была пиктографическая письменность (а незадолго до того — и у индейцев в Америке). Поэтому мне кажется очень уместным на занятиях по развитию речи использовать одновременно и рисунок, и словесную запись того, что нарисовано. Писать прямо на рисунке или, наоборот, подрисовывать к написанному его изображение (можно даже буквы превращать в изображения: получается такая креативная деятельность) — ну, это уж у кого что лучше получится.

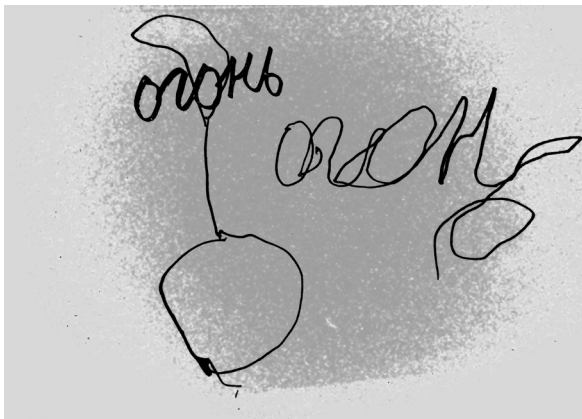


Рис. «Огонь» Сони Орловой, 6 лет.

Рисунок ещё одной моей ученицы Сони Орловой (6 лет) хорошо иллюстрирует такой метод. Горящая свеча (внизу), фитиль (над ней) и огонёк (над фитилём). Вначале буква «о» в написанном мной слове превращается Соней в огонёк нарисованной свечи, а потом собственное её написание этого слова завершается тем же изображением горячей свечки (мягкий знак). Это было её произвольное решение. С Андреем мы работали на компьютере (он умел быстро печатать на клавиатуре, а на этом и была основана наша работа по развитию темпа беседы), но я думаю, что на начальных этапах, и если ребёнок не очень хорошо владеет техникой печатанья, вполне достаточно занятий с бумагой, карандашами или красками.

Для кого-то они даже лучше: рисунок зависит от материала, которым ребенок рисует, и требует умения регулировать давление на различные поверхности. Уметь надавливать в движении — тоже, если угодно, навык речи. Рисую или записывая слова, ребенок регулирует собственный тонус так, как может, как ему по силам. Например, от особой старательности высывая кончик языка, когда пишем или когда рисуем, мы помогаем себе выстроить свою тоническую ось.

Остается только помочь ребенку опереться на графический знак как на язык общения, чтобы говорить. Это делается только при личной заинтересованности, по подражанию педагогу и в результате того, что мы обычно называем «игра». Игра ли это на самом деле, я до сих пор точно не знаю, не уверен. ■

Литература

1. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений. М., 1997.
2. Екжанова Е.А. Изобразительная деятельность в воспитании и обучении дошкольников с разным уровнем умственной недостаточности. М., 2002.
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. М., 2007;

4. Максимова Е.В. Уровни общения. Причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н.А. Бернштейна. М.: Диалог-МИФИ, 2008. — 288 с.
5. Сухотин М.А. Содружество специалиста и родителей в телесно-ориентированной педагогике /Аутизм и нарушения развития. 2010. № 1. С. 38-44.

**Drawing as a method of development and support of conversational speech
with a child with autism**

M. A. Sukhotin,

out of school teacher

State center for special and augmentive education "Our House"

E-mail: m.suhotin@yandex.ru

During the year of working with the child with autism the educator archived significant results in conversational speech development and raising speech's speed using the method of computer drawing creation and adding captions to them.

Key words: *autism spectrum disorders, echolalia, drawing, speech's speed, development of conversational speech..м*