

ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Специальное образование. 2022. № 4 (68).

Special Education. 2022. No 4 (68).

УДК 378.42

ББК 74.59

DOI 10.26170/1999-6993_2022_04_02

ГСИТИ 14.29.37

Код ВАК 5.8.3

Светлана Витальевна Андреева

Svetlana V. Andreeva

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ НАРУШЕНИЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

SYSTEMATIZATION OF FUNCTIONAL LANGUAGE DISORDERS IN AUTISTIC CHILDREN

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия, Andreevasv@mail.ru

Аннотация. Речезыковые нарушения при расстройствах аутистического спектра (РАС) вариативны и не представлены ни в одной из действующих логопедических классификаций. Вступившая в России в силу в 2022 г. Международная классификация болезней 11 пересмотра (МКБ-11) предполагает введение нового диагностического критерия при РАС — нарушение функционального языка. Предлагается авторская систематизация нарушений функционального языка у детей с расстройствами аутистического спектра. Функциональный язык рассматривается как речезыковая деятельность ребенка с РАС, осуществляемая для социальной коммуникации и взаимного социального взаимодействия. Делается акцент на важность понимания детьми с РАС

© Андреева С. В., 2022

Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia, Andreevasv@mail.ru

Abstract. Speech and language disorders in autism spectrum disorders (ASD) are variable and are not represented in any of the current speech therapy classifications. The 11th revision of the International Classification of Diseases (ICL-11), which entered into force in Russia in 2022, involves the introduction of a new diagnostic criterion for ASD — impaired functional language. The article presents an authored systematization of functional language disorders in children with autism spectrum disorders. Functional language is considered as a speech and language activity of a child with ASD, carried out for social communication and mutual social interaction. Emphasis is placed on the importance of understanding by children with ASD of the relationships between people in the family and society, and

взаимоотношений людей в семье и обществе, общепринятых социальных норм и правил коммуникации. Подчеркивается, что способность ребенка с РАС не только констатировать потребность, но и высказать свою субъективную оценку, отношение к происходящему посредством нейтральной, эмоционально-экспрессивной, социальной лексики является важным критерием в оценке уровня развития социально-коммуникативных навыков. Предлагаемая автором систематизация состоит из пяти уровней: доязыкового, номинативного, формального, формально-социального и социально-формального в диапазоне от отсутствия функционального языка до его легкой степени нарушения. Характеризуются особенности экспрессивной, импрессивной речи детей с РАС на каждом уровне нарушения функционального языка, описывается специфика их вербально-коммуникативного поведения. Делается вывод о невозможности развития функционального языка без понимания детьми с РАС смысла социальной и эмоциональной лексики, без усвоения и принятия ими правил поведения в обществе. Приводятся анамнестические, хронологические данные развития речи детей с РАС, написанные их родителями и подчеркивающие представленные автором обобщения и выводы. Предложенная систематизация нарушений функционального языка у детей с РАС основана на практическом логопедическом опыте, полученном автором в Федеральном ресурсном центре по организации комплексного сопровождения детей с РАС (ФРЦ МГППУ).

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, РАС, детский

generally accepted social norms and rules of communication. It is stressed that the ability of the child with ASD not only to state the need, but also to express their subjective assessment or attitude to what is happening through neutral, emotionally expressive, and social vocabulary is an important criterion in assessing the level of development of socio-communicative skills. The systematization suggested by the author consists of five levels: pre-linguistic, nominative, formal, formal-social and social-formal, ranging from the absence of functional language to its mild degree of impairment. The study characterizes the specific features of expressive and impressive speech of children with ASD at each level of functional language impairment and describes the specificity of the children's verbal and communicative behavior. It is concluded that it is impossible to develop functional language without understanding by the children with ASD of the meaning of social and emotional vocabulary, without learning and accepting the social rules of behavior in society. The article contains anamnestic and chronological data on the development of speech in children with ASD, recorded by their parents and emphasizing the generalizations and conclusions presented by the author. The suggested systematization of functional language disorders in children with ASD is based on the author's practical logopedic experience at the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support for Children with ASD.

Keywords: autism spectrum disorders, ASD, children's autism, autistic

аутизм, дети-аутисты, функциональный язык, социальная лексика, эмоционально-экспрессивная лексика, социальный контекст, речевые нарушения.

Информация об авторе: Андреева Светлана Витальевна, учитель-логопед, ФГБОУ ВО МГППУ; адрес: 127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29.

Для цитирования: Андреева, С. В. Систематизация нарушений функционального языка у детей с расстройствами аутистического спектра / С. В. Андреева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2022. — № 4 (68). — С. 19-45.

В настоящее время речевые нарушения при расстройствах аутистического спектра не представлены ни в одной из действующих классификаций: клинико-педагогической или психолого-педагогической [8]. При этом нарушение формирования речевой функции (языка) входит в патологический симптомокомплекс при расстройствах аутистического спектра [1; 5; 6]. Задержка формирования речи, неиспользование языка как средства продуктивного общения являются самыми распространенными дефицитами развития после поведенческой специфики у детей с РАС [10].

В МКБ-11, являющейся статистическим и классификационным перечнем, выделяются при РАС сопутствующие основному расстройству нарушения интеллектуального развития и речи. Вводится новый термин «функциональный язык», отражающий

children, functional language, social vocabulary, emotional-expressive vocabulary, social context, speech and language disorders.

Author's information: Andreeva Svetlana Vital'evna, Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia.

For citation: Andreeva, S. V. (2022). Systematization of Functional Language Disorders in Autistic Children. *Special Education*, 4(68), pp. 19-45. (In Russ.).

способностью человека использовать язык (речь) в инструментальных целях. В рекомендациях к МКБ-11 уточняется: «Этот определитель предназначен прежде всего для отражения дефицита вербальной и невербальной экспрессивной речи, присутствующего у некоторых людей с расстройством аутистического спектра, а не дефицита pragmatic language, что является основным признаком расстройства аутистического спектра» [11]. Данный подход обоснован при решении задач статистической классификации болезней и нарушений.

Термин «функциональный язык» предлагает возможность отделить аутостимулятивное вербальное поведение ребенка, когда ребенок использует речь для сенсорного насыщения, от социально приемлемого, продуктивного. Однако в социальной среде ребенок с РАС

может иметь навык просьбы, сообщать о своих потребностях, но одновременно использовать язык нефункционально, т. е. социально неприемлемо [3].

Pragmatic language, рассматриваемый в зарубежной речевой терапии как языковые навыки, используемые человеком в повседневном общении с другими людьми, предполагает в том числе и понимание речи, социального контекста. При этом желание ребенка сообщить о своих потребностях, констатировать свои потребности также может быть навыком просьбы, которому его обучили.

В логопедической коррекции невозможно рассмотрение дефицитов экспрессивного языка (речи) без анализа языковой способности — возможности понимать обращенную речь, а также трудностей в применении средств общения [8].

Предлагается авторская систематизация по уровням развития и нарушения функционального языка у детей с РАС, который рассматривается как речезыковая деятельность, осуществляемая для социальной коммуникации и взаимного социального взаимодействия.

В данной систематизации приведены нарушения функционального языка у детей с РАС, отражающие дефициты экспрессивной и импрессивной речи, а так-

же особенности коммуникации. По мнению автора, данный подход предлагает наиболее детальный анализ речезыковой системы, так как учитывает все процессы ее функционирования (понимание речи, языка, говорение, коммуникативное общение).

Нарушения функционального языка, рассматриваемые системно, позволяют дифференцировать их от собственно нарушений прагматического языка, классифицируемого в МКБ-11 под кодом 6A01.22, когда компоненты рецептивной и экспрессивной речи относительно неповреждены.

Систематизация нарушений функционального языка у детей с РАС

Согласно концепции Ф. де Сосюра, язык — явление социальное, представляющее собой систему знаков и правил их комбинирования, а речь — «индивидуальный акт разума и воли» [14]. Нарушение социализации у детей с РАС, предполагающее непонимание правил и норм поведения, способов коммуникации и взаимодействия в обществе, является ведущим и входит в «триаду» нарушений расстройств аутистического спектра [5; 7]. Данная проблематика непосредственным образом отражается на формировании речи ребенка с РАС. Автор видит связь между пониманием социального контекста, норм,

правил поведения в социуме и предпосылками, возможностью усвоения детьми с РАС грамматических правил родного языка, использования в собственной речи социальной лексики, тонких дифференцированных характеристик, уместных в конкретной социальной ситуации. В частности, социальная лексика формируется в процессе социально-коммуникативного, речевого развития ребенка [9]. Только анализ социального контекста позволяет понять различия в синонимичных, но в то же время несущих различный по уровням сложности социальный смысл слова: *хочу* — *нужно* — *необходимо*; *хороший* — *вежливый* — *воспитанный* — *деликатный* — *добропорядочный*; *друг* — *товарищ* — *соратник* — *компаньон*; *помощь* — *забота* — *преданность* и т. д. Особенности сенсорного гештальт-восприятия детей с РАС замедляют, искажают развитие языка, делая его формальным (буквальным, констатирующим), косноязычным [5]. Непонимание социального контекста, сложность одновременной обработки многоаспектной информации затрудняют формирование причинно-следственных связей, выводов, что сказывается на наличии в речи ребенка с РАС развернутых суждений, умозаключений, последовательного, логического изложения информации. Сложности в понимании

намерений других людей усложняют инициацию и ведение развернутого диалога, понимания скрытого, переносного смысла, анализа правдоподобности воспринимаемой вербальной информации. Нарушения взаимодействия при первом социальном контакте — с матерью — формируются с самого раннего этапа развития у ребенка с РАС непонимание просодических характеристик обращенной речи, в дальнейшем влекущее за собой трудности в понимании и использовании смыслового ударения, выделения главного и второстепенного. Непонимание социальных правил поведения влияет и на организацию, реализацию непосредственно самого речевого акта. Ролевая модель социальной коммуникации «говорящий — слушающий» у детей с РАС формируется искаженно. Дети не осознают, что на обращенную речь нужно реагировать, на заданные вопросы отвечать, придерживаться основной темы диалога. Многие дети с РАС не понимают, что речь можно использовать для коммуникации, передачи информации, получения чего-либо желаемого. Они используют вокальную речь не функционально, а как инструмент для аутостимуляций — получения сенсорных ощущений от органов артикуляции, привлечения внимания. Неврологическая отя-

гощенность детей с РАС затрудняет регуляцию, контроль как поведенческой деятельности, так и непосредственно речезыковой [13]. Многим детям с РАС сложно длительно фокусировать селективное внимание, формировать сложный замысел речевой программы высказывания, реализовывать и контролировать ее исполнение [2; 4]. Регуляторные трудности отражаются на речи ребенка с РАС. В частности, ему сложно последовательно, логично, грамматически верно излагать большой объем текста. При этом аутичные дети демонстрируют «ораторское» мастерство при описании, обсуждении тем в рамках их «сверхинтересов». Для поддержания энерготонуса дети с РАС используют аутостимуляции, включая вокальные, тем самым искажая нормативное вербальное поведение.

В предлагаемой систематизации нарушений функционального языка (НФЯ) учитываются различные модели вербального поведения детей с РАС: социально приемлемые/неприемлемые, соответствующие или несоответствующие контексту общения, а также возможности использования ими социальной, эмоционально-экспрессивной лексики.

Под социальной лексикой автор подразумевает слова, согласно толковому словарю Д. Н. Ушакова, связанные с жизнью людей

в обществе, их отношениями в обществе или к обществу [15]. Использование в речи эмоционально-экспрессивной лексики предполагает не только называние явлений действительности, но и высказывание субъективной оценки, отношения говорящего к происходящему [12]. Понимание и использование в собственной речи ребенком с РАС социальной, эмоционально-экспрессивной лексики определяет уровень развития его речезыковой системы [9].

Систематизация нарушений функционального языка предполагает наличие пяти уровней.

1 уровень — доязыковой (невербальный). Отсутствие функционального языка.

Основные характеристики уровня: непонимание того, что речь можно использовать для коммуникации, или реализация вербальной коммуникации детьми с РАС социально неприемлемым способом. Понимание обращенной речи отсутствует или доступно в объеме слога, слова, частотной инструкции из одного-двух коротких слов в рамках контекста, с обязательной визуальной опорой на натуральный предмет.

2 уровень — номинативный (наименовывающий). Тяжелая степень нарушения функционального языка.

Характеризуется отсутствием фразовой речи, способностью

наименования предметов, действий при неиспользовании данных знаний в собственной речи. Понимание обращенной речи находится на уровне знакомого слова, частотной фразы-инструкции из 2–3 слов в рамках контекста с опорой на визуальные подсказки. Возможно понимание базовой, частотной эмоционально-экспрессивной лексики («плохой — хороший»).

3 уровень — формальный (констатирующий). Умеренно тяжелая степень нарушения функционального языка.

Основные характеристики уровня: простая аграмматичная фраза, буквальность при выборе используемых слов («телеграфный стиль»), становление простого ситуативно-коммуникативного диалога, использование в речи базовой эмоционально-экспрессивной лексики. Понимание обращенной речи возможно не ситуативное, опирающееся на частотную фразу, соотносенную с практическим опытом ребенка («поедем на дачу»). Начало формирования навыка понимания социальной лексики и попытки использования ее в собственной речи («Покупать подарок (просьба).... Дорого?»).

4 уровень — формально-социальный. Умеренная степень нарушения функционального языка.

Характеризуется формированием грамматической языковой системы, сложным предложением, развитием диалогической

внеконтекстной речи, пониманием вариаций социальной, эмоционально-экспрессивной лексики («люблю — с любовью») с практически отсутствующим ее использованием в собственной речи. Понимание обращенной речи возможно в объеме текста из 2–3 предложений, состоящих из слов, доступных по семантике. Начало формирования разговорного стиля речи.

5 уровень — социально-формальный. Легкая степень нарушения функционального языка.

Основные характеристики уровня: приближенная к нормативной коммуникативная речь, представленная различными стилями с преобладанием разговорного. Активное использование языковых средств: частиц, междометий, слов с суффиксальным способом выражения субъективной оценки, а также эмоциональности, выразительности. Владение навыком построения сложного предложения с применением всех видов подчинительной и сочинительной связи. Некоторые сложности в понимании социального контекста и социальной, эмоционально-экспрессивной лексики, подтекста, юмора, шуток. Дефициты в связном изложении последовательной информации на уровне текста, формулировании логических выводов, суждений, поддержании сложного диалога с группой лиц.

Формальный уровень, или компонент в структуре речевой деятельности (функционального языка), предполагает преимущественное использование ребенком с РАС в собственной речи нейтральной (межстилевой) лексики, лишенной эмоциональной окраски, не передающей оценки говорящего. Нейтральная лексика является основой речевой системы. К межстилевой лексике относятся слова, называющие конкретные предметы, абстрактные понятия, признаки, действия, состояния, количество [12]. Ребенок с РАС констатирует, т. е. формально использует функциональный язык для передачи, получения информации. Эмоционально-экспрессивная лексика также присутствует в речи ребенка с РАС, но в значительно меньшем объеме, и только констатирует его потребности, желания, реакции на происходящее в рамках личных интересов.

Наличие в структуре речевой деятельности ребенка с РАС социального компонента на определенном уровне нарушения функционального языка предполагает понимание им, в большей или меньшей степени, социального контекста, социальных связей, намерений других людей, что, в свою очередь, находит отражение в его речи. Ребенок с РАС с рождения находится в социальной среде, но долгое время

не понимает и не принимает социальные факторы среды. Он действует инстинктивно, рефлекторно, потребительно, неосознанно. В процессе развития и социализации коммуникативное поведение ребенка с РАС меняется и отражается на его речевой функции — понимании и использовании в речи нейтральной, эмоционально-экспрессивной, социальной лексики. Даже при накоплении социального опыта, высоком уровне овладения языком у ребенка с РАС останется некоторое непонимание речи, что в большей степени определяют его психофизиологические дефициты, опосредованно влияющие на речевые.

Отсутствие нарушений функционального языка у детей с РАС без интеллектуальных нарушений возможно. Как правило, это дети без выраженных коммуникативных барьеров и с хорошим социальным опытом, способностью к переносу полученных знаний по аналогии, возможностью регуляции своего психосоматического статуса, преодоления тревожности, собственных страхов и фобий.

Определение наличия интеллектуальных нарушений у ребенка с РАС не входит в структуру логопедической деятельности. Однако автор осознает, что номинативный уровень нарушения функционального языка у трехлетнего ребенка с РАС может

говорить об условно нормативном речевом развитии, а у семилетнего ребенка с РАС может свидетельствовать о более выраженных интеллектуальных нарушениях, но не всегда умственной отсталости [2]. Интеллектуальные способности детей с РАС имеют специфику вследствие асинхронии развития, особенностей коммуникативного, стереотипного поведения, влияющих на познавательную активность [5; 13]. Такие дети могут быть способны к научению и овладению высокотехнологичными знаниями при неспособности организовать примитивную бытовую деятельность, понять элементарный социально-бытовой вопрос. В частности, ребенок с РАС может развернуто, грамматически верно и логически последовательно излагать большой объем значимой для него информации о космосе, Солнечной системе, Млечном Пути и не ответить на вопрос с социальным подтекстом: «Зачем парикмахер задает вопрос клиенту: „Как вас постричь?“». Соответственно прямой связи между уровнем нарушения функционального языка и интеллектуальными нарушениями, включая умственную отсталость, без учета возраста ребенка с РАС, его поведенческих трудностей, коммуникативных преград, способности к социокультурной интеграции, автор не видит.

Характеристика детей с РАС с 1-м уровнем нарушения функционального языка (доязыковой)

Дети с РАС на доязыковом уровне НФЯ характеризуются отсутствием нормативного использования вербальных средств общения. Они не понимают, что речь можно использовать для сообщения, получения желаемого. Они привлекают внимание криком, вокализациями, в некоторых случаях жестами и иными социально неприемлемыми способами коммуникации. Дети не устанавливают длительный зрительный контакт, при этом могут проследивать взглядом привлекающие их внимание предметы. Самостоятельно не подражают вербальному поведению взрослых, спонтанно не имитируют моторные действия. Малыши с РАС не подражают голосовым звукам, мимике, интонации даже матери. При этом они могут понимать частотные эмоции: гнев, радость, пытаться «считать» реакцию человека на их собственное, как правило, нежелательное поведение. Вербальное нормативное, социально приемлемое поведение детей с РАС только формируется и на данном уровне НФЯ преимущественно представляет собой аутостимулятивные вокализации звуков, звукокомплексов, эхолаличное, включая отсроченное, повторение слов,

коротких фраз вне контекста. Они могут вслух произносить некоторые слова для получения сенсорных ощущений («игра словами»), задавать неосознанно одни и те же короткие вопросы (которые часто слышат в окружающей среде), но не для получения информации, а для привлечения внимания. Их выражение желаний и потребностей может быть понятно только близкому окружению. Пример из практики: один ребенок с РАС, семилетнего возраста, при сообщении о желании посещения туалета начинает прыгать и выкрикивать нецензурное слово (одинаковое), другой же подходит к взрослому и шепотом произносит: «Тс-с-сц». В процессе формирования навыка просьбы дети с РАС могут просить словесно, заученным словом, например, «кушать», «играть». Однако «репертуар» условно нормативного использования просьб резко ограничен и представляет собой рефлексорное воспроизведение заученных слов, с возможным нарушением звуко-слоговой структуры слова. Дети, не способные вокально произнести слово, могут использовать для получения желаемого жест или картинку.

Восприятие речевой информации у детей с РАС на доречевом уровне НФЯ на слух затруднено, искажено, им необходима визуальная опора (натуральные

предметы, муляжи, простые картинки), их произвольная слухоречевая память резко снижена. При этом механическая произвольная память у данных детей с РАС может быть выше возрастных показателей, как визуальная, так и речеслуховая. При увеличении получаемой речевой/неречевой нагрузки дети с РАС могут закрывать уши. На собственное имя, как правило, они не откликаются (исключение может составлять голос матери), понимают только контрастнуюintonацию голоса: запрещающую и разрешающую. Дети с РАС не понимают контекст ситуации и ориентируются только на знакомые частотные слова — «кушать», «играть», «гулять» — инстинктивно, рефлексивно. Они могут различать на слух (изолированно) нескольких слов коммуникативно-бытового словаря, а также названий мотивационных предметов, которые в собственной речи и для коммуникации дети не используют.

Некоторые дети с РАС не реагируют на технические громкие звуки. Они не понимают и не выполняют простые инструкции в контексте ситуации, не соотносят визуально предметы со словом, соответственно не идентифицируют словесное наименование предметов на слух. Они в состоянии обработать в речевом потоке только слог или одно короткое

слово изолированно (вариант речеслуховой агнозии). При выраженных аутистических расстройствах дети могут рефлекторно реагировать только на мотивационные для них сигналы внешнего мира (шуршанье фантика конфеты, мелодию любимого мультфильма) и игнорировать другие звуки.

У детей с РАС на данном уровне НФЯ компенсаторно хорошо развито визуальное восприятие, являющееся, как правило, доминирующим. Дети мыслят визуальными образами, ситуациями. Они запоминают и реализовывают в сходной ситуации только часто повторяющиеся (частотные) бытовые программы поведения. В частности, увидев любимые игрушки — подойдут и будут «играть» (осуществляя аутостимулятивные манипуляции с предметами). При появлении родителя — возьмут школьный рюкзак и будут надевать верхнюю одежду, понимая, что сейчас они пойдут домой. Некоторые дети с РАС не могут самостоятельно занять себя, как следствие, демонстрируют нежелательное (социально неприемлемое) поведение.

Артикуляция у данных детей с РАС может быть нарушена вариативно: от произнесения изолированно только нескольких звуков, слогов, слова «мама» — до практически нормативной артикуляции звуков родного языка.

Некоторые невербальные дети с РАС имеют вокальные, включая генерализованные, тики — непроизвольные покашливания, хмыканье, свист, различные призывки, частота проявления которых в тяжелых случаях может достигать до одного раза в две минуты.

Характеристика детей с РАС со 2-м уровнем нарушения функционального языка (номинативный)

У детей с РАС на номинативном уровне нарушения функционального языка имеется большой разрыв в количественном знании слов и их продуктивном использовании в речи для коммуникации. Дети могут наименовывать предмет, называть по инструкции педагога действие или ситуацию («назови!», «ответь!» и т. д.), но в собственной речи данные слова не используют. Дети с РАС на номинативном уровне характеризуются отсутствием собственной фразовой речи и говорят, отвечают на вопросы однословно. Вербальное поведение детей с РАС данного уровня на коррекционных занятиях и в социальной среде контрастно. На занятиях дети отвечают на вопросы педагога, а в жизни молчат или просят однословно, зачастую не используя визуальный контакт. В некоторых случаях, при выраженных коммуникативных трудностях, дети с РАС могут наименовывать большое количество

предметов, действий, но спонтанно не могут простить о желаемом даже одним словом.

Понимание обращенной речи у детей с РАС на данном уровне НФЯ существенно снижено. Дети с РАС из услышанной ими фразы могут воспринять и обработать на слух осмысленно одно-два слова и, ориентируясь на осознанную информацию, строить свое коммуникативное поведение. Им более доступно понимание речи в виде коротких инструкций, фраз, состоящих из слов, доступных по семантике, как правило, коммуникативно-бытового словаря и в рамках контекста. Они хорошо понимают бытовые просьбы: «выкинь мусор», «дай телефон», «включи телевизор» и т. д. При увеличении объема речевой продукции, в шумной среде восприятие речи детям с РАС может быть недоступно. Они могут закрывать уши и демонстрировать нежелательное поведение. Дети с РАС на данном уровне могут различать интонацию вопроса, просьбы, побуждения к действию.

Экспрессивная речь у детей с РАС на номинативном уровне НФЯ представляет собой наименование предмета или действия, контрастного признака предмета, преимущественно обозначенного глаголом в инфинитиве или существительным в именительном, винительном падеже. Дети с РАС

используют слова с конкретным значением. Существительные присутствуют в речи ребенка с РАС в большем объеме, нежели глаголы, прилагательные, количественные числительные.

Особенностью, характерной для детей с РАС, является метафорическая речь — непонятная окружающим, но несущая смысл для ребенка. Так, например, аутичный ребенок может наименовывать названием любимого им конструктора «Лего» все предметы, которые ему нравятся, или, увидев на картинке «аэропорт», наименоует его названием знакомой анимационной игры «на посадку». Смысл сказанного будет понятен только близкому окружению ребенка с РАС.

Дети с РАС на данном уровне НФЯ, как правило, не задают вопросы, за исключением случаев аутостимулятивного поведения, когда ребенок задает один и тот же вопрос, предположительно для компенсации тревожного состояния. Актуализация знакомых слов детьми с РАС в произвольной речи зависит от психоэмоционального состояния ребенка, его нейродинамического статуса. Абстрактные понятия, слова с социальной смысловой нагрузкой: «друг», «полезно» и т. д. — детям данного уровня недоступны. У детей с РАС могут иметься представления о себе, частях тела, однако данные слова

заучены и могут не использоваться ими в речи. Местоимения «я», «мой», «меня» дети с РАС произносят только в структуре штампа: «У меня все хорошо», — но могут говорить о себе в третьем лице, называя по имени: «Петя кушать».

Дети с РАС, которые принимают попытки говорить вербально, но не в состоянии усваивать правила грамматики родного языка, компенсаторно используют речевые штампы — целостные предположно-падежные конструкции. Запоминая ранее услышанные фразы, в эмоционально значимых ситуациях общения, аутичные дети в дальнейшем воспроизводят их при повторяющихся событиях в неизменной грамматической форме: «пошли домой», «хочу кушать», «попить водички» и т. д. Собственная коммуникативная речь у детей с РАС сформирована на уровне однословной просьбы: «дай», «сок», «Турбо» (название мультфильма), «конфета» и т. д. Данные слова констатируют потребность ребенка с РАС, отображают его психоэмоциональное состояние: «конфета», «спать», «отдыхать», «кушать» и т. д. Дети с РАС на данном уровне могут в речи использовать несогласованные словосочетания: «большой конфета», в протестной си-

туации произносить слова «уходи», «не хочу», «отпусти» и т. д.

Звукопроизношение у детей с РАС на данном уровне НФЯ нарушено полиморфно, часто отмечается шепотная речь. Среди нарушений произношения характерными для данного уровня нарушения функционального языка являются «смазанная речь», скандированное произношение, «речь скороговоркой», своеобразная интонация голоса с преобладанием высокой тональности. Дети с РАС способны по инструкции повторить одно-два новых изучаемых слова простой слоговой структуры без нарушения звукопроизношения и звуконаполняемости. При усложнении и увеличении речевого объема возникают различные фонетические нарушения, выражающиеся в замене, пропуске звуков и слогов.

Дети с РАС на номинативном уровне нарушения функционального языка продолжают использовать речь ненормативным способом. Они могут эхоталочно, отсроченно цитировать длинные тексты, аутистимулятивно декларировать длинные стихотворения, также произносить вслух, без обращения к кому-либо, различные призывки, звукокомплексы, слова, обрывки фраз, в некоторых случаях с интонацией и ударением.

Характеристика детей с РАС с 3-м уровнем нарушения функционального языка (формальный)

Дети с РАС с формальным (констатирующим) уровнем нарушения функционального языка характеризуются возросшей речевой и коммуникативной активностью, наличием в речи простой аграмматичной фразы, становлением навыка ведения диалога, а также конкретностью, буквальностью при выборе слова, описании ситуации, «негибкостью» собственной речи. Дети с РАС используют в речи слова коммуникативно-бытового, обиходного словаря. Их речь еще стилистически не окрашена и сходна с «телеграфным стилем».

Они понимают базовые вопросы: «Что?», «Что делает?», «Какой?» (без дифференциации по родам), «Где?», «Какого цвета?», «Как говорит?» — и основные учебные инструкции: «назови», «покажи» и т. д. Дети с РАС сотрудничают, отвечает на вопросы взрослого при организации мотивационных условий. Они уже умеют различать не только интонацию вопроса, просьбы, приказа, но и более тонкий, смысловой, эмоциональный окрас речи. Дети с РАС на формальном уровне нарушения функционального языка сами начинают использовать интонацию в собственной речи, но делают это аф-

фективно, вычурно. В домашней среде дети с РАС хорошо понимают контекстный бытовой диалог, вопросы, просьбы близких людей. Также детям с РАС на данном уровне НФЯ доступно осмысленное восприятие целостных внеконтекстных речевых конструкций, различных вопросов, понимание которых базируется на их сенсорном и практическом опыте: «пошли в школу», «пошли в магазин», «потом поедем к бабушке», «будем готовить котлеты», «живот не болит?», «где рюкзак?» и т. д.

У детей с РАС на формальном уровне НФЯ имеется разрыв между навыком отвечать на вопросы в ситуации обучения (более комфортной, предсказуемой, предполагающей использование визуальных и вербальных подсказок) аграмматичной фразой из 2–3 слов и говорением спонтанно в естественной социальной среде. Их собственная речь в новой коммуникативной ситуации представляет собой перечисление соединенных, но не связанных грамматически слов, штамповых фразовых конструкций, цитат из мультфильмов, подходящих по смыслу к контексту ситуации общения. Некоторые дети с РАС при первом впечатлении могут поражать «хорошей» речью. Они говорят не по возрасту сложными предложениями, грамматически и стилистически верно оформлен-

ными, используют специализированные термины. Однако это речь заимствованная и представляет собой цитирование ранее услышанной информации, которой ребенок оперирует как пазлом, вставляя ее в определенный момент, в сходной ситуации в разговор или комментируя что-либо. Собственная фразовая речь данных детей с РАС только формируется.

Дети с РАС на формальном уровне НФЯ учатся осознанно, со смыслом соединять слова, постепенно формируют навык подчинительной связи в словосочетании: согласования, управления, примыкания. Сначала это могут быть два существительных: «рюкзак домой» (пойду или хочу домой), «бумага лист» (дай лист бумаги), «стакан вода» (мальчик пьет воду), «магазин подарок» (купи это). Появляются производные аграмматичные фразы с частотными глаголами и словосочетания, как правило, просьбы: «пить сок», «чашка упал», «белый бумага», «закрой окно». Ребенок с РАС точно понимает, что он хочет, и называет желаемое конкретно. При отказе или предложении иного варианта желаемого активно использует слова «нет», «не хочу». В процессе обучения у детей с РАС формируется навык ответа по картинке с визуальной опорой предложением из 2–3 слов: «девочка куша-

ет эскимо», «тетя ест курица» или «самолет летит». В экспрессивной речи детей присутствуют основные части речи: существительные, глаголы, прилагательные, количественные числительные, наречия. Дети с РАС могут использовать множественное число существительных («карандаш — карандаши»), а также иметь навык словообразования существительных суффиксальным способом: «стул — стульчик». Назначение простых предлогов большинство детей с РАС на данном уровне еще не понимают, но могут употреблять их в структуре речевого штампа: «на столе». Дети с РАС осознанно начинают использовать местоимение «я» применительно к себе, других людей продолжают называть по имени и конкретно: «Петя», «логoped» и т. д. Так, на вопрос взрослого «Что ты делаешь?» ребенок с РАС на формальном уровне НФЯ может ответить: «Я подметаю». Однако на более сложный вопрос: «Зачем тебе нужен лист бумаги?» — ответит формально: «Нужен».

Дети с РАС с формальным уровнем нарушения функционального языка начинают активно комментировать свои действия, внутренние мысли, начинают принимать, но не всегда исполнять базовые социальные правила поведения, а также использовать в речи слова «пло-

хо/хорошо», «опасно» и т. д. В частности, ребенок с РАС может делиться информацией — «папа заберет» (из школы), своей целью — «лето лагерь», констатировать результат своей деятельности: «готово» — или эмоционально реагировать на оценку собственной работы, не соглашаясь с мнением педагога и доказывая свою позицию: «Хорошо...»; «Петя хорошо» (педагог поставил оценку «плохо»). Появляются первые междометия: «фу» — как синоним слова «плохой» и противопоставление «не фу» — как синоним слова «хороший». Ребенок с РАС на данном уровне НФЯ может выражать протест, пытаясь словом влиять на другого человека: «Пале позвоню». Он также способен констатировать свое отношение к происходящему: «Саша плохо. Саша заболел. Саша в больницу» (реакция на шумное поведение другого ребенка).

Ребенок с РАС на формальном уровне НФЯ начинает анализировать речевое поведение окружающих и переносить в свою вербальную практику — при неожиданности или боли говорить: «ой», «ах». Первая эмотивная лексика, отражающая сильное эмоциональное отношение к происходящему, связана преимущественно с аутистимулятивным поведением ребенка — коррекцией энергетического тонуса, уси-

лением эмоциональных, сенсорных ощущений. Дети с РАС многократно, чрезмерно интонированно или аффективно повторяют слова, продлевая сенсорный эффект от органов чувств: «щассс... щассс» («сейчас») как вариант «не хочу».

Детям с РАС на данном уровне НФЯ в процессе речевого развития может быть доступен простой бытовой диалог, представляющий собой ответы на вопросы в рамках контекста, и вариант диалога-интервью, когда взрослый задает частотные вопросы, используя доступные по семантике слова: «как тебя зовут?», «как маму зовут?», «сколько тебе лет?» и т. д.

Нарушения звукопроизношения у детей с РАС на данном уровне НФЯ вариативны. Преобладают замены, искажения звуков, пропуски звуков, слогов — вследствие недостаточности слухоречевой памяти, практического речевого опыта, низкой критичности к собственной речи. Несмотря на развитие функционального языка, дети с РАС могут вокализировать: аутистимулятивно произносить отдельные звуки, звукокомплексы, слова, обрывки фраз, как правило, дополненные движениями рук, смехом и т. д. Дети с РАС могут проговаривать тексты из мультфильмов по несколько раз в день, задавать множество вопросов на

тему своих сверхинтересов или один и тот же вопрос как способ снятия тревоги.

Характеристика детей с РАС с 4-м уровнем нарушения функционального языка (формально-социальный)

Дети с РАС на формально-социальном уровне нарушения функционального языка начинают активно проявлять интерес к окружающему, в том числе социальному миру. Они задают сами различные вопросы и хорошо дифференцируют заданные им вопросы на слух. Дети с РАС начинают систематизировать знания о предметах, обобщать, используют в речи категориальные слова: одежда, еда, транспорт и т. д. В их речи появляется сложное предложение, а объем простого распространенного предложения увеличивается до 4–7 слов за счет введения однородных членов предложения и предлогов. Однако в спонтанной речи дети с РАС продолжают использовать конкретное значение слова, зачастую не совсем подходящее по смыслу, но с грамматическим оформлением: «хочу пирожок с добавкой (начинкой) вкусное варенье». Их речь продолжает оставаться «негибкой» — присутствуют фразы с частотным алгоритмом построения, используются буквальные, конкретные характеристики, признаки предметов: «черный», но не «темный», «рисует», но не

«раскрашивает», «самолет сломался» вместо «сломанный самолет» и т. д. Речь детей с РАС на данном уровне начинает приобретать окраску разговорного стиля: «Ты куда летом отдыхать поедешь?» (вопрос взрослого) — «Сочи. Гостевой домик Лагуна» (ответ ребенка с РАС).

Дети с РАС в спонтанной речи активно используют простое распространенное, грамматически оформленное предложение как наиболее комфортное для контроля процесса говорения, удержания информации в памяти. Они начинают использовать в предложении подчинительные и сочинительные связи, как правило, применяя хорошо знакомый алгоритм «сначала — потом», «почему — потому что», а также перечисление: «Сначала математика, потом урок музыки», «Зима, потому что есть снег», «Я не приду в школу в субботу и воскресенье». Виды сочинительной связи: противительная (использование слов «однако же», «все же», «зато», «но»); соединительная («не только — но и»); разделительная («не то... не то», «то ли... то ли», «или... или» и др.), — делающие речь «гибкой», детям с РАС на данном уровне НФЯ еще недоступны.

Дети с РАС постепенно овладевают навыком словообразования и словоизменения, научаются правильно использовать союзные

слова. Они продолжают допускать грамматические ошибки, но уже в меньшем объеме и преимущественно в сложных, многословных предложениях. Дети с РАС знают большое количество слов из различных лексических групп, но не всегда могут правильно подобрать, вспомнить нужное слово для выражения своей мысли и производят замены по аналогии из своего жизненного опыта или «любимых тем»: «Из пяти удалить два будет три» (ребенок с РАС использует компьютерный термин вместо слова «вычесть»). Словарь синонимов, отражающий тонкие, специализированные, более подходящие по смыслу и более уместные в данном конкретном случае характеристики, состояния, включая личностные, эмоциональные, социальные, только формируется.

Развивающиеся оптико-пространственные представления, «схема тела» дают детям с РАС возможность осознанно использовать в речи местоимения «я», «ты», «они», дифференцировать притяжательные «мой — моя», но применительно к личным вещам и родственникам, близким людям. Употребление в речи местоимений типа «наша» (учительница), «мои» (ребята), относящихся и к другим детям, например ученикам класса, еще недоступно детям с РАС на данном уровне. Они не чувствуют себя частью

коллектива и мыслят центрированно, в рамках только личного, семейного социума.

Дети с РАС на данном уровне НФЯ начинают инициировать диалог не только для получения желаемого, но и для уточнения информации: «Куда идут дети?» Они начинают принимать, применять правила поведения в социальной среде, общие правила оформления и использования речи в процессе общения, в частности, отвечать на вопросы, когда их задает взрослый, говорить спокойно, четко, а не кричать. В речи детей появляется не только изложение, констатация фактов, но и их субъективная оценка. Они прислушиваются к речи других, особенно если разговор идет о них, пытаются задавать уточняющие вопросы. Но дети с РАС еще не могут соотнести свое восприятие и оценку происходящего события с реакцией, намерениями, эмоциями собеседника, соответственно правильно строить, контролировать диалог [3]. Они хорошо различают интонацию вопроса, просьбы, понимают мимику, но только знакомых людей. Восприятие и понимание большого объема словесной информации для детей с РАС на данном уровне еще сложно, даже контекстно.

Детям с РАС на данном уровне НФЯ доступно самостоятельно описание сюжетной картинки двумя-

тремя предложениями. При стимулирующей помощи и наводящих вопросах взрослого они могут составить небольшой рассказ из 5–7 предложений с использованием сложносочиненного, сложноподчиненного предложения, с формулированием простого вывода (как правило, с подсказкой взрослого). Навык повествования и рассуждения на данном уровне детям с РАС еще не доступен. Им сложно формировать замысел, программу речевого высказывания, контролировать ее реализацию во внешнем плане. Дети с РАС словесно могут сформулировать, как правило, одну простую причинно-следственную связь, базирующуюся на их бытовом, социальном опыте: «Нельзя много играть в компьютер, потому что мама будет злая».

Дети с РАС на данном уровне НФЯ начинают осознавать выгоду от практического использования речи и начинают лгать, хитрить: «Петя меня ущипнул» — обращается девочка с РАС к тьютору. Но тот видел, что подобного не было. Ребенок просто хочет привлечь к себе внимание и получить эмоции сочувствия. Дети с РАС уже более легко вступают в диалог со сверстниками, взрослыми, но не всегда могут смотреть в глаза собеседнику. Поддерживать глазной контакт во время диалога им более комфортно с близкими, хорошо знакомыми людьми.

Дети с РАС, несмотря на развитие функционального языка, продолжают вокализовать: аутистимулятивно произносить различные звуки, слова и т. д. во время эмоционального возбуждения, приятной или стрессовой для них деятельности. Но в этой бессвязной, псевдоречевой продукции начинают проскальзывать фразы, напоминающие мысли, произносимые детьми с РАС вслух.

Звукопроизношение детей с РАС на данном уровне НФЯ может быть сформировано или нарушено вариативно и полиморфно, вследствие наличия дизартрической проблематики, а также при селективном мутизме, из-за низкой речевой практики. Дети с РАС могут иметь темпоритмические нарушения оформления речи, демонстрировать ненормативное использование ее просодических характеристик: речь с выкрикиванием некоторых слогов, слов, «театральная», вычурная интонация, неинтонированная, скандированная.

Характеристика детей с РАС с 5-м уровнем нарушения функционального языка (социально-формальный)

Дети с РАС с социально-формальным уровнем нарушения функционального языка — это, как правило, дети без интеллектуальных нарушений или с их легкой степенью. Данные дети с

РАС легко продуцируют речевое высказывание на уровне сложного предложения, небольшого описательного рассказа. В предложении они используют все виды сочинительной связи. Их речь «беглая», т. е. они могут говорить быстро, правильно расставляя паузы, «гибкая», максимально приближена к нормативному разговорному стилю. Однако в процессе изучения речи данных детей с РАС обнаруживаются специфические особенности.

Многие дети с РАС на социально-формальном уровне НФЯ имеют тревожные расстройства и демонстрируют трудности в инициации и поддержании социального диалога с незнакомым человеком. Некоторым из них сложно находиться близко даже с хорошо знакомыми людьми. Они испытывают стресс и могут в состоянии паники выкрикивать внеконтекстные фразы, многократно, интонационно вычурно произносить слова, отражающие их субъективную оценку происходящего, начать цитировать стихи — т. е. ненормативным, социально неприемлемым способом реагировать словесно на происходящее.

Дети с РАС на данном уровне НФЯ хорошо понимают обращенную внеконтекстную социальную речь, за исключением эмоционально тонко окрашенной. Им могут быть непонятны слова, фразы с переносным смыслом,

юмор, подтекст, шутки, «фигуры речи», сложные объяснения, где для понимания смысла важно удерживать одновременно в памяти многоаспектную, большую по объему информацию. Дети с РАС имеют склонность к сенсорным перегрузкам и при психическом истощении могут испытывать трудности с обработкой вербальной информации, что затрудняет ее понимание.

Экспрессивная речь детей с РАС на данном уровне НФЯ, имеющих тревожные расстройства, ускоренная, или, наоборот, замедленная, «затухающая» к концу слова, фразы, хаотичная. Она изобилует словами «тут», «вот», «как-то так», свернутыми речевыми конструкциями («Я пошел», «Да, так можно»), повторами («Да, да», «Ух ты!» и т. д.). Дети с РАС активно используют частицы, междометия, наречия, местоименные слова, различные прилагательные для передачи субъективной оценки происходящего. В их речи можно обнаружить слова практически всех классов. Им доступно рассуждение и повествование, но из-за нарушения функционирования регуляторных процессов у данных детей с РАС в их рассказе будет много иной словесной информации, не относящейся к теме высказывания или описания. При самостоятельном пересказе, рассказе (за исключением тем их «сверх-

интересов») дети с РАС преимущественно перечисляют события, но не логически последовательно, с формулированием причин и выводов, а изложат информацию и при возможности максимально ее упростят, т. е. перейдут на уровень констатации.

Некоторые дети с РАС на данном уровне НФЯ демонстрируют в речи элементы художественного, научного, официально-делового стилей, используют специализированные термины. Однако дети играют «роли», копируют вербальное поведение героев из своих любимых фильмов, мультфильмов. Интересы («специнтересы») детей с РАС к определенной научной, технической теме: корабли, самолеты, космос, метро и т. д. — также находят отражение в стилистике их речи.

Нарушения произношения у детей данного уровня НФЯ вариативны, преобладают дефициты в правильном темпоритмическом, интонационном оформлении речи.

Анамнестические данные

Ниже представлены анамнестические данные о формировании и развитии речи двух детей с РАС, обучающихся в ФРЦ МГППУ, написанные их родителями (с разрешения родителей информация цитируется дословно. Имена детей изменены). Хронологически описанные данные становления речезыковой дея-

тельности отражают последовательное прохождение всех уровней развития функционального языка детьми с РАС, приведенных автором выше.

*Василий, 12 лет, РАС, ЗПР
(формально-социальный уровень
НФЯ)*

«Задержка речевого развития была видна уже с трехмесячного возраста. Хотя он был веселым ребенком, но не реагировал на появление меня, папы или других родственников. Также не было реакции на изменение интонации моего голоса, не было попыток подражать. Не реагировал на свое имя. Гуления не было. Звуки он произносил. Но они скорее были для своего удовольствия, но не для подражания, коммуникации. Первое слово было „дай“ — примерно в 2,8 лет, после занятий с логопедом. Позднее в речи стали появляться существительные и только после занятий с логопедом. Затем глаголы. Но в жизни эти слова он не использовал, только если просили и только то, что учили: цвета, форму, категории. Также то, что окружало: предметы обихода, окружающие предметы. Около 3,5 лет появилось „да/нет“, но выучено и только на видимых им примерах: „Это яблоко?“ — „Да“, „Мандарин?“ — „Нет“. Самостоятельно „нет“ стал говорить около 4 лет при отрицании и протестах. „Да“ не говорил. Также

мог отвечать на вопрос „какой?“ по картинке. Эхололий не было, вопросы не задавал. Любил произносить разные звуки, потом слова: поднимаясь по ступенькам, эмоционально говорил „автобус“.

Около 4 лет сделали альбом сыну с фотографиями близких родственников. Он быстро всех выучил и мог показать, кто и где — как в альбоме, так и в жизни. Но он никогда не использовал имена для привлечения внимания или коммуникации. Если ему что-то было нужно, то он брал за руку и вел или брал сам.

К шести годам он мог по картинке сказать: кто и что делает. В жизни эти слова не использовал, только на занятиях. К школе в речи были простые просьбы типа „дай мне“, „можно, возьму“. Были штампы. Научили фразе „Дай мне“, он ее в основном и использовал. Так как желания общаться у него не было, речь использовал только для получения желаемого. Понимание речи также было ограничено простыми бытовыми фразами, т. е. в контексте знакомой фразы, которую он уже хорошо знает, типа: „дай мне...“, „принеси мне...“, „возьми...“.

Примерно в 7 лет в речи стало появляться „я“. Но оно было скорее выученное, чем говорилось с пониманием. После семи мог описать картинку только по на-

водящим вопросам. В речи также были в основном существительное + глагол в инфинитивной форме. Речь очень аграмматичная была. Не было согласования. Например, „дай водичка“, „идем улица“, „качай качели“. Все фразы были, если ему что-то нужно было получить.

С улучшением понимания речи, в ходе занятий с логопедом словарный запас расширился. Стали появляться прилагательные: „купи сок яблочный“, „купи печенье шоколадное“. Далее стал включать предлоги, иногда неправильно: „пойдем на магазин“. Потом стали появляться связки: „потому что“, отвечая на мой вопрос: „Зачем идти в магазин?“ — „Потому что я хочу сок“. А также фраза типа „Сначала иду в школу, потом играю в компьютер“.

К 9 годам стало появляться протестное поведение. Появились фразы „я не хочу“, „я не буду“, „мне не нравится“.

В ходе дальнейшего обучения речь продолжала развиваться.

В настоящий момент (12 лет):

1. В речи начинают появляться разные предлоги.

2. Есть попытки согласования по роду, а также постановки глагола в правильную форму.

3. Появилась имитация в речи. Использует в своей речи слова, услышанные от других, без вмешательства специалистов.

4.Использует в речи обороты: „потому что“, „сначала...потом“.

5.В речи есть развернутая фраза типа: „На уроке труда я делал серого зайка с морковка“. То есть согласование еще недоступно в полной мере.

6.Также в речи есть много фраз из „специнтересов“. Например, если приезжает электричка старого образца, он говорит: „Это старая версия Windows, нужно обновить“. Если не покупаю то, что он хочет, может сказать: „Это заблокировано, нужно разблокировать“.

7.Может составить простое описание по картинке без фантазии. Просто описание типа: кто, что делает, в чем одет, какого цвета.

8.В речи появляются умозаключения, выводы, причинно-следственные связи. „Если забережь меня после 4-го урока, электричка будет старая“. „Если есть много, заболит живот“.

9.Выражает чувства: „я злой“, „я расстроен“, „я боюсь“, „мне больно“, ругается на английском: „шет“.

10.В настоящее время местоимение „я“ употребляется именно как определение себя как личности. Например, я предложила младшему сыну сходить на мастер-класс. Он услышал и сказал: „Я тоже хочу пойти“. Также использует местоимение „мне“,

„мое“, „твое“, говорит „я сам“. Местоимения „мы“, „наше“ пока в речи не использует.

11.В речи появились слова „побольше“, „поменьше“, „совсем тихо“.

12.В речи появились глаголы в правильной форме.

13.Любит комментировать вслух свои действия во время игры в „Майнкрафт“.

14.Сейчас использует речь для коммуникации. Сам инициирует диалог, если ему что-то нужно.

Понимание социальных норм находится в процессе становления. Есть понимание, что делать можно, что нельзя, хороших и плохих поступков. Может по простым картинкам объяснить „плохо — хорошо“. Но в жизни плохо себя регулирует. Достижение желаемого превалирует над необходимостью соблюдать социальные нормы. Например, знает, что нельзя забегать в чужие кабинеты, но все равно это делает, так как там его интересы. Но последнее время стал спрашивать разрешение перед действием. Например, просит у учителя разрешение взять лист бумаги, карандаш, выйти из класса. Дома просит разрешения, например, взять инструменты мужа, конфеты или вещи младшего брата. Но скорее как штамп: „Папа, можно возьму отвертку“, „Мама, можно сварю макароны“, „Даня,

можно попробовать мороженое“. Также появляется желание делать другим близким приятно. Если сказал слово и понял, что я его не поняла, то произносит слово медленно и по слогам. При покупке сладостей, соков и т. д. всегда берет два: для себя и младшего брата. Иногда берет молча, иногда говорит: „Это мне и Дане“. Жалее, если кому-то из членов семьи больно. С удовольствием играет в игры, предложенные младшим братом, и предлагает свои со своими правилами. Объясняет брату фразы типа „Даня, я показываю картинку, ты говоришь: голубой шарик“, „Даня, сначала поиграем в сортер, потом в твою“.

Сейчас ему 12 лет. Речь развивается активно. Есть желание общаться. Фраза в спонтанной речи из 5–7 слов. Понимает только формальные социальные слова: „хороший“, „радуется“, „друг“, „помощь“. Общается со всеми членами семьи, родственниками, учителями. Понимание социального контекста только бытовое, на основе опыта. Намерения других людей, включая членов семьи, не понимает».

*Сергей, 12 лет, РАС
без интеллектуальных нарушений
(социально-формальный уровень
НФЯ)*

«Поражало то, что Сергей не кричал. Мокрый, голодный лежал, кряхтел, но не кричал, не

звал на помощь. Гуление было в норме. Не само по себе, а как ответная реакция, „переключки“ не было.

В 1 год были слова „гоу“ (гол — любил пинать мяч), „кан-кан“ (кар-кар) и еще несколько. Был лепет „ма-ма-ма“, но это само по себе, а не как попытка обратиться к маме. В 1,5 лет „слова“ стали пропадать. До трех лет только визжал. Никаких попыток коммуницировать вербально/невербально не делал.

В младшем возрасте игровой деятельности не было. Игра была сенсорная, манипулятивная. До трех лет строил рядочки и башенки. Речь в процессе игры не развивалась. Все время проводил с книгами. В 4 года мы поняли, что он научился читать.

В 3,5 лет начали появляться слова. И только со стимуляцией. Только существительные. Глаголы намного позднее. Простая фраза появилась в 4,5 лет. Но ее все время надо было стимулировать. Коммуницировать с нами у сына желания не было. Развивали речь исключительно на его потребностях. Например:

- | | |
|---------------------------|--------------------------------|
| 1. Сок | 1. Налей |
| 2. Дай сок | 2. Налей сок |
| 3. Мама, дай сок | 3. Налей яблочный сок |
| 4. Мама, дай яблочный сок | 4. Налей яблочный сок в кружку |

И все это не спонтанно. Приходилось ждать, пока сформулирует запрос. Он не получал же-

лаемое просто так. Как только научился говорить „сок“, мы ждали „дай сок“. Подсказывали, но не давали, пока не произнесет. И так далее. Так и развивали. Других возможностей развивать речь на том этапе не было.

Был к пяти годам огромный арсенал штампов, которые Сергей виртуозно комбинировал, идеально к ситуации. Сам говорил односложно или дробил речь. Все понимал. Но! Длинные фразы и сложные речевые конструкции — он как будто тонул в них. Грамматически речь была достаточно правильной. Проблемы незначительные и легко поддавались коррекции.

По собственной инициативе пошел на контакт, в том числе вербальный, приблизительно с 7 лет.

Вопросы стал задавать примерно с 9 лет и всех типов. В 10 лет сюжетно-ролевая игра (до этого прошел все этапы). Стал активно интересоваться окружающим миром: „Что это? Зачем? Почему?“ А также делами, планами членов семьи, даже их эмоциональным состоянием: „Как ты себя чувствуешь?“ „Как дела?“ „Чем помочь?“ Это не шаблоны. Не учили. Это изнутри.

Примерно лет с шести начал усваивать элементарные социальные правила: в магазине выбирать покупки, стоять в очереди, оплатить товары. В поликлинике — порядок действий и взаимодейст-

вие с врачами, правила и распорядок дня в детском саду. В транспорте — ждать автобус, оплачивать проезд и т. д.

Ближе к 10 годам стал понимать более сложные вещи: старшим уступать место, обращаться к незнакомым на Вы, употреблять вежливые слова при обращении, проявлять сочувствие, замечать и оказывать помощь кому-либо при необходимости, не обижать маленьких. Даже делает скидку на возраст: „Он еще маленький, не понимает, ну его. Не буду с ним спорить“. Но в основном это касается дома и семьи. Сложности больше не в понимании, как надо, а в самоконтроле. Не психовать, сформулировать мысль, произнести фразу — всё требует больших усилий. Знает, как правильно, как надо и старается вести себя соответственно. Но видно, что это требует больших ресурсов и сильно истощает.

Сейчас, в 10 лет речь беглая, практически нормативная, с интонацией. Но любит театрально произносить некоторые волнующие его фразы и много раз. Инициировать речевой контакт с другими людьми он может, но не хочет. Не понимает переносного смысла некоторых слов, подтекста, метафор. Шутки понимает, но не все. Понимает интонацию и мимику чужих людей. Сбивается при изложении большого объема

текста и любит упрощать. При волнении может путать слова, говорить просто, шаблонно».

Заключение

«Мышление аутичных людей в корне отличается от способа мышления всех прочих», — пишет Ольга Богдашина. «Становление мышления, речи, языка происходит у детей с РАС нестандартно, ненормативно» [3; 5]. Но развитие речезыковой деятельности невозможно без социализации детей с РАС, без усвоения ими социальных правил поведения и понимания смысла социальной и эмоциональной лексики. Невозможно понять смысл слова «друг», не имея практики общения со сверстником. Только в процессе практического накопления опыта, в процессе взаимодействия с другими людьми ребенок с РАС познает социальный мир и приобретает функциональный язык, понятный окружающим.

Литература

1. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра : метод. пособие. — Москва : ФРЦ МГППУ, 2016. — Текст : непосредственный.
2. Андреева, С. В. Формирование произвольной речи у обучающихся с расстройствами аутистического спектра и задержкой психического развития в начальной специализированной школе / С. В. Андреева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2021. — № 4 (64).
3. Андреева, С. В. Развитие речи детей с расстройствами аутистического спектра / С. В. Андреева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2022. — № 2 (66).
4. Ахутина, Т. В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики, прагматики / Т. В. Ахутина. — Москва : ЯСК: Языки славянской культуры, 2014. — Текст : непосредственный.
5. Богдашина, О. И. Вопросы коммуникации при аутизме и синдроме Аспергера. Говорим ли мы на одном языке / О. И. Богдашина. — Москва : Наш Солнечный мир, 2016. — Текст : непосредственный.
6. Бородина, Л. Г. Типология отклоняющегося развития: варианты аутистических расстройств / Л. Г. Бородина, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — Москва : Генезис, 2020. — Текст : непосредственный.
7. Грейс, К. Социальные истории / К. Грейс. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2018. — Текст : непосредственный.
8. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т. Б. Филичевой. — Москва : Эксмо, 2017. — Текст : непосредственный.
9. Левченко, И. Ю. Патофизиология: теория и практика : учеб. пособие / И. Ю. Левченко. — Москва : Академия, 2010. — Текст : непосредственный.
10. Морозова, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах / С. С. Морозова. — Москва : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2007. — Текст : непосредственный.
11. МКБ-11 (Международная классификация болезней 11 пересмотра). — URL: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en/#/http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F437815624>. — Текст : электронный.
12. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. — Москва : Просвещение, 1976. — Текст : непосредственный.
13. Симашкова, Н. В. Клинико-биологические аспекты расстройств аутистического спектра / Н. В. Симашкова [и др.]. — Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2016. — Текст : непосредственный.

14. Соссюр, Ф. Курс общей лингвистики / Ф. Соссюр. — Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 1999. — Текст : непосредственный.

15. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь русского языка / Д. Н. Ушаков. — Москва : Аделант, 2014. — Текст : непосредственный.

References

1. *Adaptatsiya obrazovatel'noy programmy obuchayushchegosya s rasstroystvami autisticheskogo spektra* [Adaptation of the educational program for a student with autism spectrum disorders] [Metod. manual] (2016). Moscow: FRC MGPPU, 2016. (In Russ.)

2. Andreeva, S. V. (2021). Formirovanie proizvod'noy rechi u obuchayushchikhsya s rasstroystvami autisticheskogo spektra i zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya v nachal'noy spetsializirovannoy shkole [Formation of arbitrary speech in students with autism spectrum disorders and mental retardation in an elementary specialized school]. *Special Education*, 4(64). (In Russ.)

3. Andreeva, S. V. (2022). Razvitie rechi detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra [The development of speech in children with autism spectrum disorders]. *Special Education*, 2(66). (In Russ.)

4. Akhutina, T. V. (2014). *Neurolingvisticheskiy analiz leksiki, semantiki, pragmatiki* [Neurolinguistic analysis of vocabulary, semantics, pragmatics]. Moscow: Publishing House YASK — Languages of Slavic Culture. (In Russ.)

5. Bogdashina, O. I. (2016). *Voprosy kommunikatsii pri autizme i sindrome Aspergera. Govorim li my na odnom yazyke* [Communication issues in autism and Asperger's syndrome. Do we speak the same language]. Moscow: Our Solnechny Mir, 2016. (In Russ.)

6. Borodina, L. G., Semago, N. Ya., & Semago, M. M. (2020). *Tipologiya otklonayuy-*

shchegosya razvitiya: varianty autisticheskikh rasstroystv [Typology of deviant development: Variants of autistic disorders]. Moscow: Genesis. (In Russ.)

7. Grace, K. (2018). *Sotsial'nye istorii* [Social stories]. Ekaterinburg: Rama Publishing. (In Russ.)

8. Filicheva, T. B. (Ed.) (2017). *Logopediya. Teoriya i praktika* [Speech therapy. Theory and practice]. Moscow: Eksmo. (In Russ.)

9. Levchenko, I. Yu. (2010). *Patopsihologiya: teoriya i praktika* [Pathopsychology: theory and practice] [Tutorial]. Moscow: Academy. (In Russ.)

10. Morozova, S. S. (2007). *Autizm: korektsionnaya rabota pri tyazhelykh i oslozhnennykh formakh* [Autism: Correctional work in severe and complicated forms]. Moscow: Humanitarian ed. center "VLADOS". (In Russ.)

11. *MKB-11 (Mezhdunarodnaya klassifikatsiya bolezney 11 peresmotra)* [ICD-11 (International Classification of Diseases 11 revision)] (n.d.). Retrieved from <https://icd.who.int/browse11/l-m/en/#/http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F437815624>

12. Rosenthal, D. E., & Telenkova, M. A. (1976). *Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov* [Dictionary-reference book of linguistic terms]. Moscow: Enlightenment. (In Russ.)

13. Simashkova, N. V. (et al.). (2016). *Kliniko-biologicheskie aspekty rasstroystv autisticheskogo spektra* [Clinical and biological aspects of autism spectrum disorders]. Moscow: GEOTAR-Media. (In Russ.)

14. Sausur, F. (1999). *Kurs obshchey lingvistiki* [Course of General Linguistics]. Ekaterinburg: Ural University Press. (In Russ.)

15. Ushakov, D. N. (2014). *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka* [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow: Adelant. (In Russ.)