

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени М.В. ЛОМОНОСОВА

На правах рукописи

Павлов Александр Владимирович

**ОСОБЕННОСТИ УСТНОГО ДИСКУРСА
ВЫСОКОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
(ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)**

Специальность 10.02.19 – Теория языка

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени

кандидата филологических наук

Москва – 2018

Работа выполнена на кафедре теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова

Научный руководитель

Федорова Ольга Викторовна
доктор филологических наук, доцент

Официальные оппоненты

Курбакова Светлана Николаевна
доктор филологических наук, доцент,
профессор кафедры английского языка
(основного) ФГКВОУ ВПО «Военный
университет»

Шемчук Юлия Михайловна
доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры лингвистики и
профессиональной коммуникации в
области гуманитарных и прикладных наук
института гуманитарных и прикладных
наук ФГБОУ ВО «Московский
государственный лингвистический
университет»

Леонтьева Анна Леонидовна
кандидат филологических наук,
доцент школы лингвистики факультета
гуманитарных наук Национального
исследовательского университета
«Высшая школа экономики»

Защита диссертации состоится «19» декабря 2018 года в ____ часов на заседании диссертационного совета МГУ.10.04 Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова по адресу: 119991, ГСП-1, г. Москва, Ленинские горы, МГУ, д. 1, стр. 51, 1-й учебный корпус гуманитарных факультетов, филологический факультет.

E-mail: otipl@philol.msu.ru

С диссертацией можно ознакомиться в отделе диссертаций научной библиотеки МГУ им. М.В. Ломоносова (Ломоносовский просп., д. 27) и на сайте ИАС ИСТИНА: <https://istina.msu.ru/dissertations/153123288/>

Автореферат диссертации разослан « ____ » ноября 2018 г.

Ученый секретарь

диссертационного совета

кандидат филологических наук, доцент



В.В. Смолененкова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

В последние десятилетия количество людей с аутизмом¹ стремительно увеличивается. Результаты исследований организации «Autism Speaks»² показали, что аутизм выявляется во все более возрастающих объемах и принимает форму «эпидемии». По оценке экспертов Всемирной организации здравоохранения, расстройства аутистического спектра (РАС) встречаются примерно у 1 % населения планеты. При этом, если в США аутизм диагностируют у 100 из 10000 детей [Anagnostou & Hansen 2011], в России показатели немного ниже – порядка 50 человек на 10000 [Симашкова 2011], что может быть связано с медицинскими и организационными сложностями распознавания заболевания.

Актуальность исследования предопределена противоречием между стремительным ростом в последние десятилетия количества людей с диагностированными РАС и крайне незначительным числом научных работ, посвященных анализу речи детей с аутизмом³.

Самыми проблемными сферами развития людей с РАС считаются *социальное взаимодействие, коммуникация и воображение*, без которых адаптация и интеграция в обществе очень сложны, а без помощи специалистов практически невозможны. Научные работы, посвященные указанной «триаде нарушений» при аутизме, направлены в значительно большей степени на изучение социальных навыков, нежели речевых.

В реферируемой диссертации сопоставлены устные дискурсы типично развивающихся детей и детей с РАС, что позволило проанализировать мыслительную и структурно-функциональную организацию речи при изучаемых нарушениях развития.

¹ Термин «аутизм» (от др.-греч. «autos» – «сам») ввел в научный оборот швейцарский психиатр Эйген Блейлер [Bleuler 1911] для обозначения особенного вида мыслительной деятельности индивида, замкнутости в себе, погруженности в мир собственных переживаний, что проявляется в индивидуальном восприятии, а иногда и полной изоляции от действительности, а также выраженных сложностях в осуществлении контактов с обществом.

² <http://www.autismspeaks.org>, организация имеет большой авторитет в мире, одним из ключевых направлений деятельности является финансирование исследований в области аутизма.

³ Для удобства изложения материала в диссертации и настоящем автореферате выражения «дети с расстройствами аутистического спектра», «дети с аутизмом», «дети с РАС», «дети с аутистическими расстройствами», «аутичные дети» использованы как синонимичные. В отношении детей с типичным развитием следующие понятия использовались как тождественные: «дети типичного развития», «дети ТР», «дети-нормы», «нейротипичные дети», «нейротипики».

Предметом исследования являются особенности устного дискурса вербальных детей с расстройством аутистического спектра с относительно высоким уровнем развития речи.

Объектом исследования являются корпуса устной речи детей с РАС и типично развивающихся детей в возрасте 10–12 лет.

Цель исследования: выявить особенности устного дискурса детей с аутистическими расстройствами в сопоставлении с речью детей типичного развития.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть эволюцию взглядов на аутизм и классификации РАС, изучить подходы к онтогенетическому развитию речи в норме и при исследуемой особенности развития.

2. Создать корпус устной речи детей с РАС на основе пересказов видеоматериала.

3. Проанализировать устные монологические дискурсы детей с РАС и нейротипичных детей в интересах выявления речевых особенностей и специфики мышления у исследуемой группы.

В качестве **материала** для психолингвистического исследования был использован собранный автором настоящей диссертации корпус речи детей с РАС, а также корпус речи детей типичного развития, полученный ранее исследовательской группой отделения теоретической и прикладной лингвистики (ОТИПЛ) филологического факультета Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова (МГУ им. М. В. Ломоносова). Каждый корпус состоит из 24 записей устных пересказов короткометражного фильма «О грушах» У. Чейфа.

Научная новизна диссертации заключается, прежде всего, в выборе предмета исследования. В работе впервые затронуты вопросы создания корпуса речи русскоязычных детей с РАС младшего подросткового возраста, выявлены специфика мышления и речевые особенности аутичных детей в сравнении с нейротипичными детьми.

Теоретико-методологической базой исследования являются теоретические положения о речевой деятельности человека (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, В. С. Мерлин, И. А. Зимняя и др.), психо-

и нейролингвистический подход к анализу речи (А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев, Т. В. Ахутина, Н. В. Уфимцева и др.), основы теоретической и прикладной лингвистики (А. Н. Баранов, А. Е. Кибрик, А. А. Кибрик, А. И. Кузнецова, И. М. Кобозева, О. Ф. Кривнова, Е. С. Кубрякова, В. И. Подлесская, В. А. Плунгян, Е. В. Рахилина, С. Г. Татевосов и др.), учения о проблемах дискурсивной деятельности человека в онтогенезе (И. Н. Горелов, К. Ф. Седов, Е. И. Исенина, Д. Слобин, Дж. Грин, А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева и др.).

Степень разработанности темы. Различные аспекты аутизма стали предметом научных исследований многих ученых. Так, значительная часть работ посвящена поиску причин аутистических расстройств, вопросам психологической адаптации и социализации, трудностям коммуникации и обучения, логопедической помощи. Имеется ряд попыток создания комплексных трудов о людях с РАС [Frith 1989; Baron-Cohen 2008; Leslie 1988; Tager-Flusber 2001; Морозов 2014; Манелис 2011; Сергиенко 2009; Богдашина 1999; Никольская, Баенская, Либлинг 2007 и др.]. Вместе с тем вопросы языкового развития и речевых навыков, включая особенности построения полноценного дискурса детьми и подростками с данной патологией, практически не исследованы. На сегодняшний день доступны лишь единичные работы, подготовленные в Научном центре психического здоровья, Санкт-Петербургском государственном университете, Государственном университете «Высшая школа экономики», в которых изучались отдельные аспекты языкового развития русскоговорящих детей с аутизмом [например, Ахутина 2014; Скребцова 2016; Аксенов 2016]. Заслуживает внимания выполненная под научным руководством доктора психологических наук, профессора Т. В. Ахутиной диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук А. А. Романовой [Романова 2012], освещающая некоторые нейропсихологические механизмы нарушений речевых функций детей с РАС в рамках специальности «Медицинская психология».

Наряду с научной литературой в большом объеме выходят в свет просветительские популярные издания, адресованные родителям аутичных детей [Гринспен & Уидер 2016; Ефимов 2015; Каган 2015; Рудик 2014; Нуриева 2008 и др.]. Отдельные работы подготовлены аутичными людьми, в том числе подростками, в которых описано их собственное мировосприятие окружающей

действительности [Дилигенский 1992; Хигасида 2014; Юханссон 2010; Уильямс 2013]. Также издаются книги, написанные родителями таких особых детей [May 1958; Jancker 1964; Park 1967; Заварзина-Мэмми 2014]. При этом заявленная тема исследования в данных работах не находит значимого отражения.

Кроме государственных медицинских и образовательных учреждений в распространении информации об аутизме и помощи людям с РАС участвуют различные некоммерческие организации и общественные фонды⁴. Данные структуры содействуют социально-психологической и бытовой реабилитации детей, подростков и взрослых с РАС, организуют досуг и культурные мероприятия, оказывают правовое сопровождение, освещают вопросы современных методов профилактики аутизма, в ряде случаев проводят научные конференции, финансируют адресные исследования, осуществляют поддержку отдельных инициатив. Однако в издаваемой ими литературе и методических пособиях аспекты развития речи и коммуникации, если и затрагиваются, то в большей степени сводятся к логопедической практике и коррекции.

В целом, вопросы речепорождения детей с РАС не получили должного научного освещения. На сегодняшний день не существует ни одной системной работы, посвященной специфике устного дискурса русскоговорящих аутистов. Это стало побудительным мотивом к исследованию устного дискурса детей с аутизмом и выявлению особенностей их речи на разных языковых уровнях.

Теоретическая значимость работы. Проведенное комплексное исследование позволило выявить сходство и различие речи и мышления детей типичного развития и детей с расстройством аутистического спектра, а также расширить научные представления о дискурсивной компетенции детей с РАС младшего подросткового возраста. Особенности дискурса детей-аутистов в определенной степени раскрывают специфику их представлений об окружающем мире и характере взаимоотношений с ним, что также несет в себе научную ценность.

Практическая значимость работы. Результаты проведенного исследования существенно расширяют представления о применимости

⁴ В России активно работают благотворительные фонды и некоммерческие организации: «Выход», «Центр лечебной педагогики», «Я особенный», «Центр реабилитации инвалидов детства “Наш солнечный мир”», «Центр проблем аутизма: образование, исследования, помощь, защита прав», «Равные возможности», «Добро», «Обнаженные сердца» и др.

психолингвистических методов изучения дискурса у детей с отклонениями развития. Выявленные частные и общие особенности речи детей с РАС могут иметь определенный интерес для врачей, педагогов и родителей этих подростков, а также в целом способствуют определению направления коррекционной работы по развитию речевых навыков детей с аутизмом в более широком плане, чем, например, логопедическая помощь. Выявленная специфика речи аутичных детей в совокупности с другими методами может служить дополнительным инструментом диагностики заболевания.

Достоверность результатов исследования обеспечена достаточным объемом и однородностью исследуемых выборок, организацией необходимых условий для получения речевого материала. Научные положения, выводы и рекомендации, сформулированные в работе, подкреплены фактическими данными, в том числе, представленными в таблицах и графиках. Интерпретация полученных материалов проведена с использованием современных **методов** обработки и анализа информации: для разметки собранных корпусов использовалась программа Elan Annotator, интерпретация результатов проводилась с применением количественного, качественного и статистического анализа (U-критерий Манна-Уитни и критерий корреляции Пирсона χ^2 ; с использованием программы IBM SPSS Statistics 24).

Положения, выносимые на защиту:

1. У высокофункциональных детей с расстройствами аутистического спектра при устном пересказе короткометражного фильма «О грушах» отмечаются следующие особенности: неумение в ряде случаев извлекать имплицитный смысл ключевых моментов видеоролика; склонность к искажению предметных ситуаций и домысливанию сюжета при пересказе; затруднения в определении гендерного, возрастного, профессионального статуса людей; акцентуализация на перцептивно ярких и малозначимых деталях и предметах.

2. Высокофункциональные дети с РАС способны интерпретировать и передавать эмоциональное состояние, мысли и намерения героев просмотренного фильма в ходе пересказа, комментировать различные эпизоды и доносить до слушающего свою оценку сюжетов, в том числе морально-нравственную.

3. Высокофункциональные дети-аутисты способны достаточно полно и подробно излагать эпизоды фильма и при этом в большинстве своем логически последовательно реконструировать сюжетную линию.

4. При устном пересказе высокофункциональные дети с РАС склонны придерживаться дескриптивной стратегии повествования, а апробированный подход вычисления коэффициента «когнитивной глубины» пересказа может служить одним из параметров для диагностики аутизма.

5. Спецификой нарративов, порожденных высокофункциональными аутичными детьми, является: изобилие различных дискурсивных маркеров; ошибки при интродукции референтов (преподнесение новой информации как данной); затруднения при референциальном выборе.

6. При выборе лексических средств высокофункциональные дети-аутисты склонны ошибочно употреблять вместо видовых терминов (гипонимов) слова более высокого порядка – из родового множества (гиперонимы), осуществлять ложный выбор лексем из видового множества, а также чаще, чем дети типичного развития, включать в речь диминутивы.

7. В устной речи высокофункциональные дети с аутистическими расстройствами преимущественно используют простые предложения, а также допускают множественные ошибки в согласовании (по роду, числу и падежу) и управлении.

Апробация работы. Результаты исследования излагались и обсуждались на заседаниях кафедры теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова, кафедры детской речи Института детства Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург), докладывались на международных научно-практических конференциях, проводимых Институтом лингвистических исследований РАН совместно с РГПУ им. А. И. Герцена и Петербургским лингвистическим обществом: «Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции – 2015» и «Проблемы онтолингвистики – 2016».

Использованные в работе методы исследования и основные результаты были отражены в девяти статьях, семь из которых опубликованы в ведущих российских рецензируемых журналах, рекомендованных ВАК, и две – в изданиях, включенных в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ).

Результаты исследования используются в курсе «Усвоение языка» и «Нейролингвистика» на филологическом факультете МГУ им. М. В. Ломоносова. Также материалы исследования явились основой для разработки рабочей программы учебной дисциплины «Особенности устного дискурса детей с аутизмом» (учебный курс по выбору) для магистрантов филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова.

Научно-практические рекомендации, выработанные по результатам исследования, переданы для использования в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, обучающимися в специализированных образовательных организациях.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, приложения и списка литературы.

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** описываются предмет и объект исследования, формулируются цель и задачи работы, дается характеристика исследовательского материала, обосновываются актуальность, новизна, теоретическая и практическая значимость диссертации, перечисляются положения, выносимые на защиту.

В **главе 1 «Теоретические предпосылки работы»** излагается эволюция взглядов на аутизм с первых упоминаний о случаях аномального поведения детей и взрослых до наших дней (**пункт 1.1.1**), приводятся различные подходы к классификации расстройств аутистического спектра (**пункт 1.1.2**).

Показано, что с конца 1970-х гг. до настоящего времени для постановки диагноза РАС требуется совокупность трех симптомов: **низкая социальная активность** (невозможность понимания чужих чувств и воспроизведения собственных), **недостаток взаимной коммуникации** (вербальной и невербальной) и **низкий уровень воображения**, который проявляется в

ограниченном спектре поведения, а также в повторяющихся, стереотипных действиях, поступках и интересах.

Наряду с действующей в России с 1994 г. Международной классификацией болезней и причин смерти 10-го пересмотра (МКБ-10)⁵, где аутистические расстройства отнесены к пункту F84 «Общие расстройства развития»⁶ [МКБ–10], рассматриваются Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам DSM-V, используемое в США с 2013 г., а также иные подходы к классификации данного расстройства. Делается вывод, что для настоящего психолингвистического исследования в интересах выявления речемышлительных дисфункций детей с РАС наиболее подходят т. н. «высокофункциональные аутисты» – дети, преимущественно с синдромом Аспергера, с коэффициентом интеллекта (IQ) более 70, высокими когнитивными способностями и вербальными показателями.

В параграфе 1.2 обсуждаются вопросы формирования языковой компетенции в онтогенезе у детей типичного развития (пункт 1.2.1). Отмечается, что речевое развитие детей в основном завершается в младшем подростковом возрасте на фоне бурных психофизиологических изменений в организме ребенка (к 10–12 годам), а высказывания приобретают черты, свойственные взрослым. И хотя движущая роль сознательного усвоения детьми грамматических правил оформления полноценных высказываний принадлежит письменной речи [Шахнарович & Юрьева 1990], из-за стремительной социализации на качественно новый уровень выходит и коммуникативно-речевая деятельность.

В рамках обсуждения некоторых известных речевых отклонений у детей с расстройствами аутистического спектра (пункт 1.2.2) приводятся отмечаемые большинством авторов следующие проявления речевого дизонтогенеза у аутистов: мутизм; эхолалии/аутоэхолалии/автоэхолалии; преобладание слов- и фраз-штампов; недоразвитие коммуникативной функции речи,

⁵ В июне 2018 г. Всемирная организация здравоохранения проинформировала мировую общественность о переиздании МКБ, которую представят на утверждение Всемирной ассамблеи здравоохранения в начале 2019 г. В полную силу МКБ-11 вступит с 2022 г.

⁶ В состав группы аутистических расстройств входят следующие нарушения: «детский аутизм» (F84.0); «атипичный аутизм» (F84.1); «синдром Ретта» (F84.2); «другое дезинтегративное расстройство детского возраста» (F84.3); «гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями» (F84.4); «синдром Аспергера» (F84.5); «другие общие расстройства развития» (F84.8).

несостоятельность в диалоге в связи с непониманием обращенной речи, в том числе: трудности понимания подтекста, метафор, переносного смысла выражений; отсутствие прямого обращения; позднее появление либо отсутствие в речи личных местоимений или их реверсия; нарушения на семантическом уровне, наличие неологизмов, отсутствие ответов «да» и «нет»; нарушения грамматического строя речи, просодических компонентов речи; трудности контроля и коррекции громкости голоса, нарушения тона и ритма речи; внешние признаки асинхронности речевого развития в совокупности с крайней «автономностью».

Делается вывод, что широко известны лишь отрывочные клише, связанные с особенностями коммуникации людей с тяжелыми проявлениями аутистических расстройств. В свою очередь, это создает предпосылки к формированию стереотипного портрета людей с РАС и зачастую вводит в заблуждение общественность относительно аутистов с высоким вербальным потенциалом.

Параграф 1.3 посвящен основным когнитивным подходам, применяемым для объяснения отклонений в языковом развитии людей при аутизме.

В **пункте 1.3.1** освещаются основные идеи «Модели психического» («Theory of mind», «ТоМ»). Данное понятие, впервые введенное американскими этологами Д. Примэком и Г. Вудруфом для объяснения способностей шимпанзе мысленно реконструировать намерения и представления сородичей [Premack, Woodruff 1978], получило свое развитие в трудах многих ученых относительно человеческого сознания – главной черты, которая отличает людей от остальных представителей животного мира. При помощи силы мысли и своей интуиции человек способен строить некие умозаключения относительно психического состояния другого индивида. Т.е. психически здоровый человек может фактически «заглянуть в чужое сознание» [Baron-Cohen 1995; Frith 2003]. По мнению [Baron-Cohen & Frith & Lesli 1981], именно нарушение в развитии человеческого разума является основой всей симптоматики аутизма.

Наряду с примерами зарубежных исследований связи аутизма и модели психического, показан вклад отечественных ученых в развитие данной концепции (Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедева, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг и др.).

В пункте 1.3.2 рассматриваются основные положения теории «Слабого центрального согласования» («Central coherence theory», «СС») – понятия, введенного в практику У. Фрит для обозначения способности человека воспринимать информацию в рамках общего контекста и на базе этого формировать связную, цельную картину. Согласно теории «СС», именно центральной недостаточностью связующих элементов в когнитивной системе объясняется неспособность людей с РАС связывать отдельные фрагменты воспринимаемой информации в единое целое.

Пункт 1.3.3 посвящен теории исполнительной дисфункции («Executive dysfunction theory», EF), в российской традиции трактуемой как «функция программирования, регуляции и контроля», которая осуществляется классом когнитивных способностей человека, позволяющим регулировать свои действия (включая моторную деятельность) и мысли (стратегическое планирование, рабочую память и другие функции). Она тесно связана с гибкостью, динамичностью, неординарностью, креативностью мышления и выражена в способности решать нестандартные задачи необычными способами. По результатам ряда проведенных тестов дисфункция EF на ранних этапах развития является характерной особенностью при РАС.

Глава 2 «Организация исследования и сбор языкового материала для выявления особенностей речи детей с расстройствами аутистического спектра» состоит из двух параграфов.

В параграфе 2.1 подробно изложен подготовительный этап исследования. Так, в пункте 2.1.1 описываются организационные вопросы экспериментального исследования, проведенного на базе четырех специализированных школ⁷, в которых обучаются аутичные дети. Освещаются актуальные аспекты соблюдения медицинской и научно-исследовательской этики, особенности взаимодействия с педагогическим составом и работы непосредственно с детьми с РАС.

В пункте 2.1.2 показано, что для получения языкового материала использовался снятый по заказу группы лингвистов видеоролик, так

⁷ Государственные бюджетные общеобразовательные учреждения г. Москвы: «Центр образования "Технологии обучения"» («i-school»); «Школа № 1321 "Ковчег"»; «Гимназия № 1540 "ОРТ"»; «Школа № 1465 им. адмирала Н. Г. Кузнецова».

называемый фильм «О грушах»⁸, по методике, описанной в монографии У. Чейфа⁹. Данный фильм длительностью 5 мин 55 сек выбран не случайно: в нем отсутствует звучащая речь, нет специфических для определенного народа реалий, он понятен представителям различных культур, а насыщенная сюжетная линия является мощным стимулом для порождения речи.

Пересказы основываются на полученной аудиовизуальной информации. Порождаемые дискурсы имеют сложную структуру и по своим свойствам максимально отражают особенности живой, неподготовленной речи. Анализ подобного рода материала позволяет выявить закономерности речевого развития на разных уровнях¹⁰.

Сюжетная линия видеоролика разворачивается в сельской местности¹¹. В фильме задействованы следующие персонажи: мужчина, собирающий груши; мужчина с козой; мальчик на велосипеде; девочка на велосипеде; трое мальчиков-друзей: высокий мальчик, низкий мальчик, мальчик с ракеткой.

События фильма можно условно разделить на **пять основных сцен**: сцена сбора груш, сцена кражи корзины с грушами, сцена столкновения, сцена помощи, сцена обнаружения пропажи. Отдельные эпизоды фильма можно отнести к **статическим**, где не происходит действий (7 фрагментов), а другие – к **динамическим** (86 фрагментов). Несмотря на полное отсутствие речи героев фильма, видеоролик наполнен различными звуками¹².

Характеристика участников исследования дана в **пункте 2.1.3**. В первую группу (исследуемую) вошли 24 ребенка с РАС с высокими вербальными

⁸ Ролик доступен для ознакомительного просмотра на сайте: <http://www.pearstories.org>

⁹ Chafe W. (ed.) 1980. The pear stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production. Norwood, NJ: Ablex. Pp. 323.

¹⁰ Данная методика получения языкового материала успешно применяется зарубежными и российскими исследователями [Tannen 1980; Mazur & Chmiel 2012; Bergelson et al. 2010; Bergelson et al. 2014; Du Bois, J. 1980; Vandaele 2011; Paula Igareda & Anna Matamala 2011; Pham 2011; Agnieszka Malgorzata Gronek, Anne Gorius & Heidrun Gerzymisch-Arbogast 2012; Christopher J. Taylor & Giovanni Mauro 2011; Iwona Mazur & Jan-Louis Kruger 2012; Федорова 2015; Прозорова 2006; Николаева 2005 и др.].

¹¹ Краткое содержание фильма: мужчина (первый главный герой), стоя на лестнице, собирает груши с дерева в фартук, затем перекладывает их в корзины. Мимо проходит другой мужчина, ведущий козу. Первый мужчина продолжает аккуратно собирать груши. К дереву подъезжает мальчик (второй главный герой) на велосипеде, после незначительных раздумий, он крадет одну из трех корзин с грушами и уезжает. Навстречу ему едет девочка на велосипеде. Мальчик засматривается на девочку, с него слетает шляпа. Не замечая камня, мальчик наезжает на него, падает с велосипеда, груши рассыпаются. К нему подходят трое ребят, помогают собрать груши и уходят. По дороге один из парней замечает потерянную шляпу, окликивает мальчика, отдает шляпу и в благодарность получает три груши. После вновь видим мужчину, который, спустившись с дерева, обнаружил, что одна из корзин пропала. Мимо проходят мальчики, жуя подаренные груши. Мужчина озадаченно смотрит им вслед.

¹² В частности: крики петуха, шум листвы, звук падения груши, скрип лестницы, пение птиц и стрекотание насекомых, бляение козы, скрип велосипеда, звуки столкновения, падения и отряхивания одежды, звук от ударов шарика об ракетку, свист, звуки шагов.

показателями, а во вторую (контрольную, группу сравнения) – типично развивающиеся дети, у которых никогда не наблюдались психиатрические отклонения¹³. Возраст детей из обеих выборок на момент участия в исследовании составлял 10–12 лет. Все участники являлись носителями русского языка.

В параграфе 2.2 «Проведение исследования» освещается процедура извлечения нарратива у испытуемых и его регистрации (пункт 2.2.1). Всем детям были даны исчерпывающие инструкции по выполнению задания. Сначала каждому ребенку предлагался к просмотру для последующего пересказа видеоролик «О грушах», который демонстрировался на ноутбуке, обеспечивающем необходимый уровень качества изображения и звука (диагональ экрана 17 дюймов; рабочее разрешение более 300 dpi; мощность встроенных динамиков до 2 Вт). При этом испытуемый сидел на стуле за столом, но после просмотра пересаживался на стул для пересказа. Запись выполнения задания проводилась с применением современных технических средств (цифровая видеокамера со штативом и цифровой диктофон).

Первичная обработка собранных данных (пункт 2.2.2) заключалась в транскрибировании нарративов в текстовом редакторе. За основу были взяты рекомендации для транскрайберов, описанные в коллективной монографии [под ред. Кибрик & Подлесская 2009]¹⁴. Для расчета длительности пауз использовалась программа Linguistic Annotator ELAN.

Длительность нарративов контрольной группы составила от 01:01 до 05:26, тогда как продолжительность пересказов у экспериментальной группы имела существенно больший разброс: от 00:50 до 12:07. Так, общая длительность нарративов детей с РАС оказалась больше суммарной продолжительности нарративов группы сравнения (01:01:16 vs. 00:52:06). Количество предложений во всех нарративах детей с РАС больше суммы предложений, порожденных детьми из контрольной группы, на 137 единиц (546 vs. 409), среднее количество предложений в этой выборке также выше (23 vs. 17).

¹³ Корпус речи детей типичного развития, состоящий из 24 записей устных пересказов короткометражного фильма «О грушах» У. Чейфа, был получен ранее исследовательской группой ОТИПЛ филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова.

¹⁴ В транскрипции вошли самые необходимые обозначения: отмечались паузы (абсолютные и заполненные), иллокутивные значения (сообщение, вопрос, восклицательность), речевые сбои (обрывы слов и сильные фальстарты), цитации, удлинённые реализации гласных и согласных фонем, а также реплики интервьюера и др.

В главе 3 *«Анализ и интерпретация нарративов, полученных у детей с расстройствами аутистического спектра, в сравнении с нарративами детей типичного развития»* проводится сопоставление полученных образцов речи детей с РАС и детей, развивающихся типично. Первая часть главы (параграф 3.1 *«Особенности восприятия содержания фильма и его отражение при устном пересказе»*) преимущественно освещает когнитивную составляющую дискурса (в том числе: память, внимание, восприятие, мышление), которая находит отражение в пересказах обеих выборок. Вторая часть главы (параграф 3.2 *«Особенности повествования при пересказе фильма»*) посвящена собственно языковым характеристикам и параметрам. Такой комплексный подход позволил выявить речемыслительные дисфункции и особенности устного дискурса аутичных детей.

При анализе расхождения в стратегиях упоминания отдельных фрагментов фильма, которые являются неоднозначными для интерпретации (пункт 3.1.1), установлено (подпункт 3.1.1.1), что дети с РАС, пересказывая увиденное, уделяли эпизоду «воровство груш» существенно меньшее внимание, нежели дети-нормы, и менее подробно описывали это ключевое событие. Однако, если рассказчики из группы сравнения в подавляющем большинстве придерживались нейтральной стратегии описания данного эпизода, то каждый третий аутист расценил действия мальчика именно как воровство (употребив лексемы «красть», «воровать»). При этом моральные суждения не были замечены ни в одном из пересказов обеих групп.

При упоминании факта падения мальчика с велосипеда из другой ключевой сцены фильма в группе нормы проявляется единая тенденция определения причины происшествия – столкновение с камнем (подпункт 3.1.1.2). В группе аутичных детей семеро не назвали причину падения, трое участников вовсе не упомянули этот фрагмент фильма, остальные назвали неверные версии (*«врезался в девочку»*, *«девочка отобрала шляпу»*, *«слетела шляпа»*).

Фрагмент «дарение груш» не включили в свой пересказ большинство участников исследуемой группы, а в случае упоминания больше склонялись к описанию сцены через базовую дескрипцию (подпункт 3.1.1.3). В контрольной выборке лишь один рассказчик опустил рассматриваемый эпизод, но две трети описали его через концепт благодарности (8 у нормы vs. 3 у РАС) и с использованием моральных суждений/умозаключений (8 vs. 1).

В подпункте 3.1.1.4 показано, что более половины аутичных детей (15) так или иначе описали сцену обнаружения пропажи груш сквозь призму понимания чужого сознания, что является важнейшим признаком способности мышления с позиций модели психического: с элементами репрезентации сознания (пример (1)), описанием эмоций (пример (2)) и умозаключений садовника (пример (3))¹⁵:

- (1) ...хотел переложить, а он заметил, что одной корзины не хватает;
- (2) ... дядя удивлялся, что было три корзины, ... (0.5) аа(0.4) осталось ... (0.6) две корзины. ...
- (3) ... он посмотрел на них косо: «Не они ли украли у меня корзину?», потому что он заметил то, что у него украли корзину...

При сравнении корпусов обеих выборок определены различия в подходах детей типичного развития и детей с РАС к именованию героев фильма, а также включению или невключению тех или иных персонажей в рассказ (пункт 3.1.2).

В подпункте 3.1.2.1 отражена стратегия именованя одного из главных героев. Так, при упоминании человека, который собирает груши, 14 испытуемых типичного развития использовали лексемы «мужчина» (в 11 рассказах) и «человек» (в 3 рассказах). В группе с РАС у такого же количества участников исследования отмечено большее разнообразие словоформ: «мужчина» (4), «мужик» (2), «дядя» (4), «дядька» (1), «дяденька» (2), «дядечка» (1). Последние примеры являются свидетельством слабой компетентности в области стилистики, что более свойственно детям дошкольного и младшего школьного возраста. Пятеро участников исследуемой группы назвали мужчину, собирающего груши, «фермером», что не встречалось в группе-нормы.

В подпункте 3.1.2.2 показано, что практически все дети ТР включали в свои пересказы второстепенного персонажа (мужчину, ведущего козу), в то время как среди детей с РАС была лишь треть подобных упоминаний. При этом некоторые рассказчики – дети типичного развития – не соотнесли звуковой ряд с бляньем козы и ее визуальный образ для верного истолкования (в нарративах коза преподносится как «осел», «овца» и «антилопа»). Подобные ошибки отсутствуют в группе РАС, причем в пересказах нескольких аутичных детей упоминается бляние козы или соответствующее звукоподражание. Возможно, аутисты более внимательны к, казалось бы, малозначимым вещам и звукам, что в данном случае стало для них подспорьем для корректного именованя животного.

¹⁵ Ø (зачеркнутый ноль, жирный шрифт) – нулевая анафора – опущенное в речи упоминание мужчины, собирающего груши; Ø (зачеркнутый ноль с подчеркиванием) – нулевая анафора – опущенное в речи упоминание мальчика на велосипеде; «мужчина», «него» и т. п. – жирным шрифтом выделяется упоминание мужчины, собирающего груши; «мальчишка», «с ним» и т. п. – подчеркиванием выделяется упоминание мальчика на велосипеде. Курсивом в примерах акцентированы обсуждаемые аспекты.

В подпункте 3.1.2.3 показано, что почти все дети с РАС продемонстрировали не спрогнозированные экспериментаторами способности – в своих рассказах ставили себя на место главного героя, зачастую вполне адекватно описывали эмоциональное состояние персонажей фильма и отражали их намерения (это, в свою очередь, ставит под сомнение отсутствие способностей «модели психического» у аутичных детей).

Проявление так называемого «кинематографического взгляда» обсуждается в пункте 3.1.3. Несмотря на то, что детей-аутистов, использовавших кинематографический взгляд, было меньше детей-нормы (8 vs. 14), количество высказываний с использованием лексемы «фильм», а также других слов и выражений, отсылающих к кинематографической терминологии, в группе РАС было больше (25 vs. 8). Почти все дети из контрольной группы, использующие кинематографический взгляд, в интродуктивных высказываниях применили лексему «фильм» или другим способом дали отсылку к ролику (13 из 14 участников), что отмечено лишь у половины аутичных детей (4 из 8). Различия по этому признаку статистически значимы ($\chi^2 = 7.38$, $df=1$, $p<0.01$).

В рамках оценивания полноты и сбалансированности пересказа содержания фильма (подпункт 3.1.4.1) показано, что дети типичного развития суммарно упомянули 564 динамических эпизода, тогда как дети с РАС существенно меньше – 320. Участники контрольной группы продемонстрировали в своих пересказах близкое к полному отражение краткого резюме фильма, упоминая при этом от 10 до 15 эпизодов из 15 (в среднем 12,4). Аналогичный показатель у детей с РАС существенно ниже и с бóльшим разбросом – от 2 до 11 (в среднем 7,1) (Рис. 1).

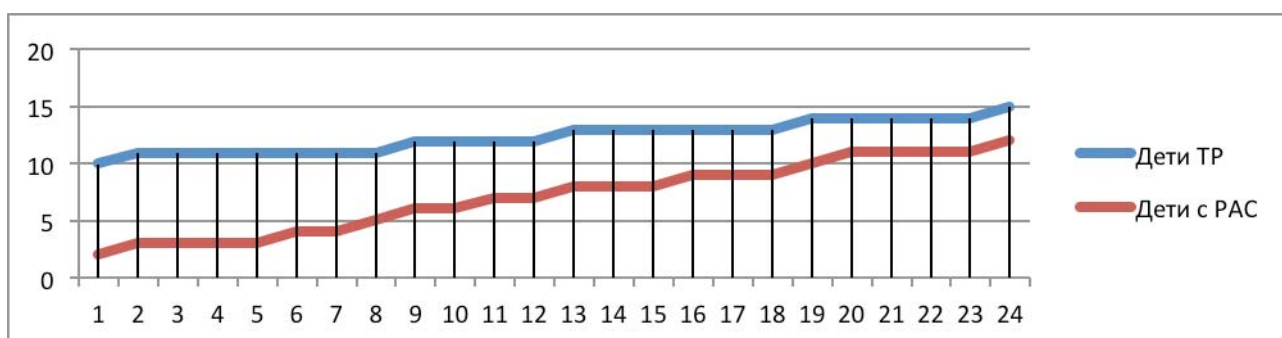


Рис. 1. Ранжированный по возрастанию показатель «Количество упомянутых ключевых эпизодов фильма» в выборках

Дети-нормы воспроизвели 77 % от максимально возможного упоминания ключевых динамических эпизодов, дети с РАС – 44 % (при исключении эпизодов,

содержащих неточности и зачтенных условно, результат составит 34 %). Различия в выборках по такому показателю, как количество упомянутых ключевых динамических эпизодов, статистически значимы ($U_{ЭМП} = 28.5 < U_{КР} = 207$ при $p \leq 0.05$).

В пересказах отдельных аутичных детей полностью отсутствуют некоторые сцены просмотренного фильма (от одной до трех сцен), в то время как в пересказах детей ТР такие случаи не отмечены. Статистическая обработка подтверждает очевидное различие по этому показателю ($U_{ЭМП} = 168 < U_{КР} = 174$ при $p \leq 0.01$).

В рассказах каждого третьего участника группы РАС отмечены высказывания, которые можно расценить как искажение и додумывание сюжета просмотренного фильма (**подпункт 3.1.4.2**). Так как подобных проявлений в пересказах детей-нормы не наблюдалось, это косвенно подтверждает склонность аутистов к искаженной передаче действительности. Также можно предположить, что в отдельных случаях аутичные дети с недостаточно развитой кратковременной памятью в условиях необходимости выполнения подобного рода заданий восполняют забытые фрагменты вымыслом.

В **подпункте 3.1.4.3** описаны затруднения детей с РАС при половозрастной идентификации персонажей. Так, главного героя – мальчика на велосипеде – аутичный рассказчик с уверенностью представляет как девочку («*ехала девочка на велосипеде*»), затем вводит в рассказ трех мальчиков как трех девочек либо разделяет их на мальчиков и девочек (примеры (4), (5)):

- (4) А напротив ней там ... (0.3) были, вот, ... (0.6) три, наверное, *девчонки, похоже, или там один== двое мальчишек...*
- (5) И, вот, слева и справа от него там ... (0.7) пошли эти, вот, ... (0.8) *мальчишки и девчонки*, вот.

У другого рассказчика не возникло трудностей с определением гендера основных героев, однако девочка на велосипеде, проехав мимо которой мальчик упал, была описана неверно (пример (6)):

- (6) Ммм (0.9) а как только он положил яблоки и о уехал, ... (1.2) то навстречу ему выехал *еще один мальчик*.

При этом в пересказах некоторых аутичных детей отмечается ложная трактовка возрастных характеристик персонажей. Так, усатый мужчина

средних лет, собирающий на дереве груши, описывается как «молодой человек» (примеры (7), (8)):

- (7) Он (0.4) начал== который *молодой человек* срывал, клал. (0.4)
(8) Там был= там был мальчик в шляпе, ээ(0.4) че= *молодой человек* ии(0.7) и мальчики= (0.7) ну мальчики там были.

Один участник исследования из группы РАС колеблется при номинализации персонажей-друзей, что сопровождается речевыми сбоями, а мальчик с ракеткой преподносится как «женщина» (пример (9)):

- (9) Потом (0.8) приходят это (0.7) дев= пап= маль= двое мальчишек и одна какая-то там *женщина*, значит. (0.7) Э *женщина* пока там (1.3) ребя= ре= собирала фрукты, вы= упавшие с корзины, вот.

Кроме того, в одном нарративе исследуемой группы наблюдаем неуместное с позиции рассказчика-ребенка занижение возраста трех описываемых ребят-подростков – они именуются «детешками», «детками», «деточками» (примеры (10), (11)):

- (10) Затем за это мальчик поде= поделился с тремя (0.4) ээ(0.4) *детьми= детешками* грушами, (0.9) в общем, *детками*.
(11) А потом вот дальше хорошо, что хотя бы вот возле этих вот этих *деточек*.

Представленные примеры подтверждают, что аутизм в некоторых случаях сопровождается неким комплексным нарушением восприятия – *агнозией*, частным случаем которой является так называемая *прозоагнозия* – «лицевая слепота». В научной литературе данный аспект не находит освещения, однако в популярных интернет-изданиях взрослые люди с РАС упоминают о своих проблемах, связанных с узнаванием даже знакомых и близких людей¹⁶. Такие дополнительные признаки, как одежда, прическа, жесты и голос являются существенным подспорьем при распознавании лиц.

В подпункте 3.1.4.4 обсуждается такая особенность нарративов детей с РАС, как акцентуализация на малозначимых предметах и избыточная детализация. Так, значительная часть испытуемых данной группы, не отразив более важные эпизоды фильма-стимула, подробно описывали цвет и необычные элементы формы одежды, головных уборов героев фильма и особенности их внешнего облика (примеры (12), (13), (14)), устройство и особенности велосипеда (пример (15)), поводок, на котором вели козу (пример (16)) и др.:

- (12) Он был с *бородой*, (0.5) в *штанишках*, (0.5) в *кофточке*, в *каске*, в *шапочке*. ... (0.5) Она была с *длинными волосами*, в *брючках*, в *кофточке*, (1.5) в *шапке* тоже.
(13) Он (0.4) потерял шляпу *ковбоя*, когда ехал рядом с девочкой (0.6) и на велосипеде. ... (0.8) Он решил уехать, (2.3) но его попро(0.4)сили (0.4) дать две груши (0.6) за *ковбойскую*= (0.3) и отдать ему *ковбойскую* шляпу. (1.1) Этот мальчик отдал им (0.3) два= (0.3) одну пару груш (0.3) и взял (0.5) *ковбойскую* шляпу.

¹⁶ <http://www.the-village.ru/village/people/experience/260968-sindrom-aspergera>, <http://www.aspergers.ru/node/45>

- (14) Э садовник был в шляпе и у него была здесь как= (0.3) платок {иллюстративный жест}. (3.1) Ээ(0.4) и у него был еще фартук, в который груши {иллюстративный жест} клал. (1.6) Ии(0.4) мимо проезжал мальчик на велосипеде красном, у него была тоже шляпа. (0.5) Ээ(0.8) (0.9) у него была майка (0.7) к= (0.4) бежевая, (0.9) галстук, (2.3) коричневые штаны (1.7) э(0.4) (1.9) и коричневые ботинки.
- (15) Ехала девочка на велосипеде вот. (0.7) Ну, наверное, старом, похоже. ... А корзину Ø положила спереди вот велосипеда, как у многих вот всех велосипедов (неразб.). ... Это просто Ø положила велосипед вот на бок, потому что подножки нет (0.5) вот. ... Она там (0.6) сначала подняла велосипед, и причем она не с= не села на ну на сидение, а на раму даже вот, на раму. ... (0.4) Было тяжело, это велосипед старой модели на одной звездочке вот. ... (0.6) Вот (0.3) когда все положили, девочка {неразб.} там (0.3) не села на велосипед, а просто покатила велосипед вот рядом, поскольку там была крутой ну подъем там.
- (16) К козлу был привязан (0.3) к шее (1.0) вее= не знаю, (0.4) как это сказать ... веревка.

Отдельные малозначимые описания и подробности были и у нормы, но они не выбивались при этом из общей картины рассказа, а естественным образом ее дополняли. Отмеченная склонность аутистов при пересказе концентрироваться на мелких незначимых деталях может свидетельствовать об особенностях зрительного восприятия и построения целостного образа ситуации.

В пункте 3.1.5 представлено, что дети с РАС показали большой разброс в уровне компетенции выявления *общего смысла фильма* – от полного неумения или непонимания задания до высокой способности восприятия сюжета и его корректной вербализации. Относительно попыток дать фильму название более половины участников исследуемой группы справились с поставленной задачей. Это, в свою очередь, входит в противоречие с устоявшимися канонами модели психического, согласно которым аутисты не в силах делать подобные умозаключения.

В пункте 3.1.6 освещен подход к **возможной оценке «когнитивной глубины»** (КГ) устных нарративов детей с РАС. Каждое предложение относилось к дескриптивному, интерпретационному или нарративному типу и оценивалось, соответственно, в один, два либо три балла. При этом дескриптивными считались предложения, где события фильма изложены без каких-либо субъективных суждений. В качестве интерпретационных рассматривались предложения, в которых нарраторы давали оценочные комментарии при описании событий и героев фильма, а также высказывания, передающие мысли и намерения персонажей. К нарративному типу относились предложения, наиболее сложные для порождения с точки зрения задействования когнитивного потенциала рассказчика, – прежде всего, высказывания, отражающие причинно-следственные связи событий фильма. Также в эту категорию были включены предложения, в которых нарратор не просто описывал события с позиции одного из героев фильма (как в

интерпретационном типе), но и передавал его мысли и суждения относительно мыслей, намерений и поступков другого персонажа. Коэффициент КГ пересказа фильма рассчитывался индивидуально для каждого рассказчика как отношение суммы баллов за все предложения к общему числу проанализированных предложений.

Показано, что **аутисты склонны в большей степени придерживаться дескриптивной стратегии повествования**, а среднее значение коэффициента КГ их пересказов (от 1.0 до 1.73 при среднем значении **1.33**) ниже аналогичного показателя детей нейротипичного развития (от 1.2 до 1.83 при среднем арифметическом **1.54**). При этом у 22 детей с РАС значение коэффициента КГ оказалось ниже среднего показателя детей из группы ТР (Рис. 2). Статистическая проверка подтвердила существенное различие показателей коэффициентов когнитивной глубины в выборках ($U_{\text{эмп}}=109.5 < U_{\text{кр}}=207$ при $p \leq 0.05$).

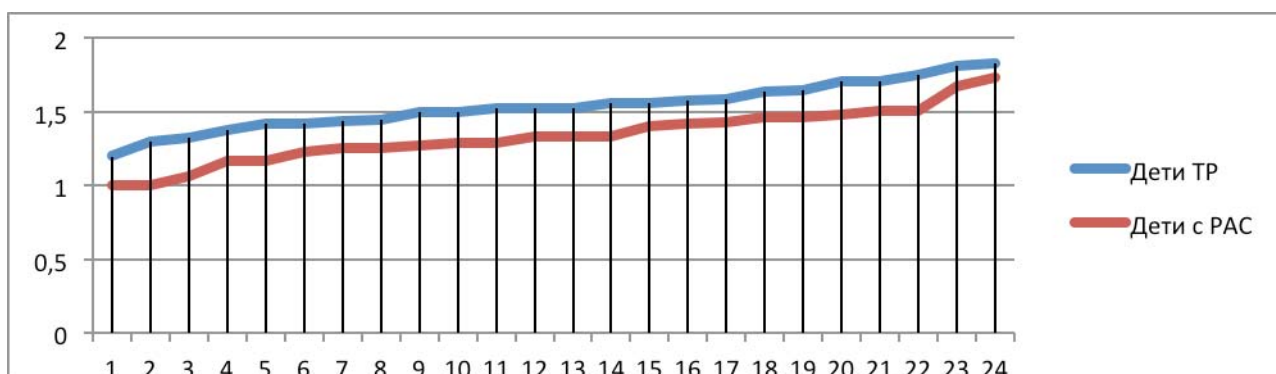


Рис. 2. Ранжированный по возрастанию показатель «Коэффициент когнитивной глубины пересказов» в выборках

В параграфе 3.2 «Особенности повествования при пересказе фильма» раскрываются собственно аспекты специфики дискурса аутичных детей.

Подсчеты показали (пункт 3.2.2), что общая сумма всех пауз хезитации в нарративах группы детей с РАС превышает сумму аналогичного показателя в группе сравнения: 1135,7 с (18:55,7) vs. 948,3 с (15:48,3).

Значения абсолютных пауз в обеих выборках распределились таким образом, что незаполненных пауз оказалось больше, чем заполненных. Однако в контрольной группе сумма всех заполненных пауз равна 203,4 с (3:23,4), абсолютных – 744,9 с (12:24,9), тогда как в экспериментальной группе заполненных пауз обнаружилось меньше – 133,7 с (2:13,7), а абсолютных больше – 1002 с (16:42). Минимальная доля заполненных пауз у детей

типичного развития – 7,1 %, максимальная – 48,9 %. У детей с РАС: 0 – минимум, 43,6 % – максимум (Рис. 3).

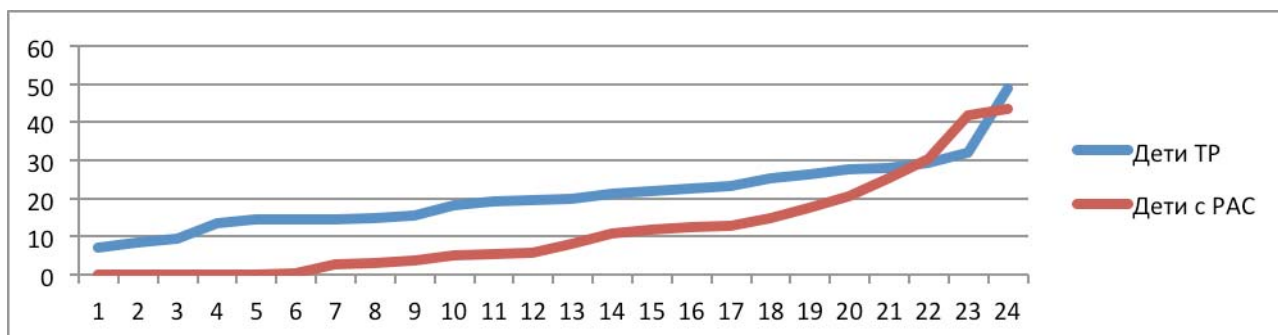


Рис. 3. Ранжированный по возрастанию показатель «Доля заполненных пауз относительно общей длительности пауз» в выборках (%)

Статистический анализ также показывает, что разница в долях заполненных пауз в выборках значима ($U_{ЭМП} = 127,5 < U_{КР} = 174$ при $p \leq 0.01$), бóльший показатель находим в контрольной выборке.

Минимальная доля абсолютных пауз у участников контрольной группы – 51,1 %, максимальная – 92,9 %. В экспериментальной группе: 56,4 % и 100 %. При этом долгие паузы (длительностью больше 1,0 с) в пересказах аутичных детей достигали до 9,0 с и имели большой разброс значений в пределах одного нарратива, тогда как у детей ТР они не превышали 2,8 с (Рис. 4).

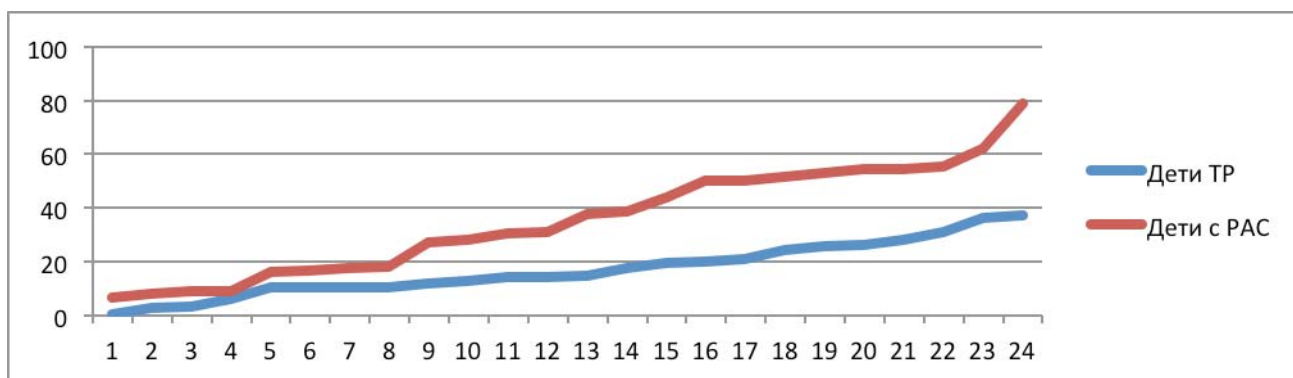


Рис. 4. Ранжированный по возрастанию показатель «Доля долгих пауз относительно общей длительности пауз» в выборках (%)

Статистический анализ показывает значимое различие в выборках: доля долгих пауз у аутистов выше, чем у группы сравнения ($U_{ЭМП} = 134 < U_{КР} = 174$ при $p \leq 0.01$).

В рамках выявления особенностей лексического уровня полученных пересказов (**пункт 3.2.2**) для каждого нарратора рассчитан (**подпункт 3.2.2.1**) индивидуальный коэффициент лексического разнообразия (КЛР), равный количеству разных слов, поделенному на общее количество всех вхождений слов в рассказе (при подсчете лексем разные словоформы считались за одну единицу). Если в группе сравнения отмечен стабильный средний показатель КЛР (0,4 – 0,5), то у группы детей с РАС отмечается существенный разброс данного параметра от 0,3 до 0,8. Расчеты показали, что среднее квадратичное отклонение от среднего значения ряда у группы ТР почти втрое больше, чем у аутистов (0.053 и 0.136 соответственно).

В **подпункте 3.2.2.2** показано, что, несмотря на практически одинаковое общее количество слов и почти равное распределение частот грамматических категорий в обеих выборках, в составе частей речи аутичных детей несколько больше, чем у детей ТР, прилагательных, причастий и наречий, но в то же время происходит отставание по числу деепричастий, числительных и местоимений. Такие результаты можно объяснить определенными экстралингвистическими факторами в развитии речи детей с РАС.

Установлено (**подпункт 3.2.2.3**), что дети с аутистическими расстройствами на фоне достаточно развитого активного и пассивного словарного запаса при необходимости употребить *видовой термин (гипоним)* систематически использовали слова более высокого порядка – из *родового множества (гипероним)*. Так, в пересказах многих испытуемых группы РАС груши, которые собирает мужчина в видеоролике, именуется «фруктами», «урожаем» или «ягодами», коза – «скотом» или «животным», мальчишки-друзья вербализуются как «люди», «родственники» и «стадо».

Например, в ряде пересказов участников группы РАС груши систематически описывались через лексему «фрукты» (примеры (17), (18), (19), (20)):

- (17) Нуу(0.4) ребята и **сельский житель, который собирал фрукты.**
- (18) Значит, ээ(0.5) **мужик** ээ(0.4) ..(0.4) срывал э *фрукты*, ..(0.4) вот. ... (0.6) И **он** перекладывал все *фрукты* в корзину.
- (19) Э женщина пока там ... (1.3) ребя= ре= собирала *фрукты*, вы= упавшие с корзины, вот.
- (20) Значит, ..(0.4) ээ(0.4) ... (0.5) **мужчина** там с= собирал вот *фрукты*. ... **Он** всё срывал там *фрукты* с каждой веточки, вот. ... Ø Взяла ... (0.5) ээ(0.4) корзину с *фруктами*,

Некоторые дети с аутизмом, избегая возможных ошибок в номинализации главного персонажа – мальчика либо девочки на велосипеде, использовали универсальную лексему «человек».

Также отмечены некоторые особенности, связанные с *ложным выбором лексем в пределах видового множества*: в одиннадцати рассказах аутичных детей груши называются «яблоками»; в отдельных случаях вместо лексемы «корзины» используются «пакет», «мешок» и «короб»; веревка, на которой к ракетке подвешен шарик, описывается через лексему «трос»; при описании головного убора героя-мужчины, употреблены лексемы «каска» и «шапочка». Помимо существительных в нарративах детей с РАС также можно обнаружить глаголы, которые были выбраны ими неудачно из группы глаголов с частично совпадающими семантическими компонентами, например, вместо «поднимать» – «взгромождать», вместо «ехать» – «смещать», вместо «подъезжать» – «подходить» и др.

Можно предположить, что дети с РАС при восприятии объектов классифицируют их по более широким категориям. При вербализации же более узкого понятия, необходимого для конкретного описания ситуации, аутисты могут совершить ошибку в связи с небрежным выбором лексемы со схожей семантикой или недостатком информации о референте в долговременной памяти.

Использование *диминутивов* в пересказах обеих выборок анализируется в **подпункте 3.2.2.4**. Показано, что дети с РАС существенно чаще группы сравнения и в большинстве случаев неуместно применяют уменьшительно-ласкательные формы значимых частей речи («дяденька», «дядечка», «дядеюшка», «тетенька», «детушки», «детки»; «козочки», «овечки»; «штанишки», «кофточка», «шапочка», «брючки», «кофточка», «веревочка»; «яблочки»; «старенькая», «беленькая», «зелененькие» и др.). Указанная особенность подчеркивает неоправданную «детскость» речи аутичных подростков.

В **подпункте 3.2.2.5** изложены затруднения в номинации при описании *незнакомого предмета* – ракетки (похожей на ракетку для настольного тенниса) с привязанным к ней шариком. Фрагментарно упомянули эту игрушку лишь пятеро детей из группы РАС (примеры (21), (22)):

- (21) У одного из троих мальчиков был ээ(0.4) {неразб.} штука, которая= штука с мячиком (1.2) ну с мячиком на веревочке.
- (22) Вот, один мальчик, кстати, был эээ(0.3) с ракеткой, (1.3) которую вниз ударяют...(0.5) короче, не помню.

Остальные дети с аутизмом в ходе основного пересказа постарались избежать описания неизвестного предмета. При этом в рассказы всех детей ТР включены лексемы «ракетка», «мячик» и «веревка» (или синонимичные им), помогающие слушающему воссоздать корректный образ описываемого предмета. В пересказах аутичных детей все три концепта вместе не упоминались, а с описанием игрушки исследуемая группа в целом справилась хуже.

В речи детей с РАС в значительно большем количестве, чем у группы-нормы, были отмечены *дискурсивные маркеры* (ДМ) – компоненты речи, обеспечивающие внутринарративную связность и регулирующие дискурсивный процесс между участниками речевого акта (**подпункт 3.2.3.1**). Если дети ТР употребляли максимально до 15 дискурсивных слов (в среднем 4), то у детей с РАС предельное значение составило 133 в рамках одного нарратива (в среднем по группе – 19). В речи каждого третьего аутичного ребенка обнаружено больше 15 дискурсивных маркеров. При этом обращает на себя внимание факт использования отдельными аутичными детьми ДМ, взаимосвязанных с когнитивными процессами, в том числе маркеров «вывода», «обобщения» и т. д.

В **подпункте 3.2.3.2** нарративы детей-аутистов и детей группы нормы проанализированы с точки зрения подачи «данной» и «новой» информации, а также опоры на «доступную». В группе РАС отмечаются множественные ошибки в интродуктивной номинации (ситуации, когда местность, предмет или лицо упоминается в дискурсе впервые). Каждый третий аутичный ребенок начал свой рассказ фразой, которая уже изначально не позволяла слушающему сориентироваться о месте, где разворачиваются события.

В пересказах всех участников обеих групп были подсчитаны ИГ, эксплицитные и нулевые местоимения (нули – Ø), использованные при упоминании различных героев фильма, а также их суммарное значение. Дети из группы ТР вводят в рассказ почти всех персонажей с помощью именных групп (за исключением мальчика с ракеткой, которого чаще всего вводили при помощи местоимений). Напротив, дети с РАС использовали разные референциальные группы при вводе персонажей. Первое упоминание садовника детьми-аутистами, как и детьми типичного развития, происходит с

помощью именной группы, однако у одного участника имеет место нулевая анафора. Человек с козой, коза и девочка вводятся только именными группами. При первом упоминании мальчиков-друзей кроме ИГ используются «нули». Такие персонажи, как мальчик низкого роста, высокий мальчик и мальчик с ракеткой, вводятся не только именными группами, но и местоимениями (возможно, в силу того, что второстепенных персонажей было трое и отделить одного от другого при пересказе было сложно). Первые упоминания в пересказах второго главного героя – мальчика на велосипеде – осуществлялись посредством всех референциальных средств.

Среди выборок значимого различия в выборе глагольных времен выявить не удалось – большинство участников придерживались стратегии описания событий исключительно в прошедшем времени (подпункт 3.2.4.1).

Дети с РАС использовали бóльшее, чем дети ТР, количество простых предложений – 69 % vs. 46 % (подпункт 3.2.4.2). При этом у аутичных детей гораздо чаще, чем в контрольной группе, отмечаются *бессоюзные предложения*, возможно, это связано с более простой синтаксической формой данного типа предложений. Частота употребления предложений с разными видами связи (сложные синтаксические конструкции) у экспериментальной группы больше, чем сложносочиненных предложений.

Речь аутичных детей отличается от нарративов контрольной группы и сопровождается различными нарушениями, в том числе избытком *грамматическими ошибками*, среди которых замечены 15 ошибок в управлении и 31 ошибка в согласовании по числу, падежу и роду. Приведены конкретные примеры и даны подробные комментарии (подпункт 3.2.4.3).

В пункте 3.2.5 обсуждены прочие аспекты дискурса. Так, показано, что в связи с необходимостью давать инструкцию участникам исследования с РАС и в некоторых случаях поддерживать пересказ наводящими или уточняющими вопросами, между интервьюером и участником возникала диалогическая коммуникация. При этом отмечаемая во многих исследованиях склонность аутистов к порождению эхололий или аутолалий (автолалий) нашла свое подтверждение лишь в одном дискурсе участника исследуемой группы. Это подтверждает, что эхололии являются особенностью речи менее вербальных детей с РАС.

Кроме того, наряду с явным отсутствием зрительного контакта у подавляющего большинства детей с РАС отмечено существенно большее, нежели у детей типичного развития, количество жестов, дополняющих вербальную коммуникацию. Данный факт заслуживает серьезного самостоятельного научно-квалификационного исследования.

В **Заключении** обобщаются результаты проведенной работы, формулируются выводы, которые отражают положения, выносимые на защиту, и обозначаются перспективы дальнейшего исследования.

В **Приложении** приводятся расшифровки пересказов детей-аутистов и детей типичного развития, сводная таблица упомянутых эпизодов, а также вспомогательные материалы: закодированные списки участников исследования, перечень звуковых фрагментов, динамических и статических эпизодов фильма «О грушах», результаты статистической обработки данных и др.

Основная часть диссертации состоит из 171 страницы, содержит 30 рисунков, 45 таблиц и 255 примеров.

Основные положения и результаты исследования отражены в девяти публикациях автора.

Пять статей размещены в изданиях, включенных в «Дополнительный список рецензируемых научных изданий из перечня, рекомендованного Минобрнауки России, в котором могут быть опубликованы научные результаты диссертаций» (утвержден решением Ученого совета МГУ 30 октября 2017 г.):

1) Павлов А. В. Аутичные дети пересказывают фильм: некоторые результаты психолингвистического эксперимента // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – Т. 4, № 12 (66). – С. 147–149.

2) Павлов А. В. Дискурсивные маркеры в устной речи детей с аутизмом [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). – 2017. – № 4. – URL: <http://www.evestnik-mgou.ru>

3) Павлов А. В. Спонтанный нарратив аутичных детей: особенности лексического уровня // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология» – 2018. – № 1. – С. 219–226.

4) Павлов А. В. Грамматико-синтаксические стратегии и ошибки в устном дискурсе детей с аутизмом (на материале психолингвистического исследования) // Казанская наука – 2018. – № 2. – С. 51–55.

5) Павлов А. В. О возможном подходе к оценке «когнитивной глубины» устных нарративов детей с аутизмом // Вестник Московского

государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки – 2018. – № 2 (792). – С. 138–148.

Две статьи опубликованы в ведущих рецензируемых научных журналах, включенных Высшей аттестационной комиссией при Минобрнауки России в список изданий, рекомендуемых для опубликования основных научных результатов диссертации на соискание ученой степени кандидата и доктора наук:

6) Павлов А. В. Комплексные нарушения половозрастной идентификации, выявленные в ходе психолингвистического исследования у детей с расстройством аутистического спектра // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. – № 8. – С. 71–76.

7) Павлов А. В. «Модель психического» в объяснении речемыслительных дисфункций у аутичных детей и ее экспериментальная проверка // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия «Филология, педагогика, психология». – 2017. – № 1. – С. 74–78.

Две статьи опубликованы в изданиях, включенных в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ):

8) Павлов А. В., Федорова О. В. Фильм о грушах У. Чейфа в пересказах детей с расстройствами аутистического спектра: результаты психолингвистического исследования // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции : тезисы международной конференции (Санкт-Петербург, 18–20 мая 2015 г.). – СПб., 2015. – С. 179–182.

9) Павлов А. В. Особенности устного дискурса детей с расстройствами аутистического спектра // Проблемы онтолингвистики – 2016 : материалы ежегодной международной практической конференции (Санкт-Петербург, 23–26 марта 2016 г.). – Иваново : ЛИСТОС, 2016. – С. 386–390.

Павлов, А. В.

Особенности устного дискурса высокофункциональных детей с расстройствами аутистического спектра (психолингвистическое исследование) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Павлов Александр Владимирович ; [Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова]. – Москва, 2018. – 26 с. : ил. – (Теория языка).

Отпечатано в копи-центре «СТ ПРИНТ»
Москва, Ленинские горы, 1-й Гуманитарный корпус МГУ
им. М. В. Ломоносова

Тираж 80 экз. Подписано в печать 14.11.2018

Печать трафаретная
Уч.-изд. л. 1,41

Формат бумаги 60x90/16
Усл. печ. л. 1,5