

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени М.В. ЛОМОНОСОВА

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

На правах рукописи

Павлов Александр Владимирович

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

Специальность 10.02.19 – Теория языка

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Научный руководитель

доктор филологических наук, доцент

Федорова Ольга Викторовна

Москва – 2018

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Теоретические предпосылки работы	15
1.1. Общие представления о расстройствах аутистического спектра	15
1.1.1. Эволюция взглядов на аутизм	15
1.1.2. Современные подходы к классификации аутистических расстройств	19
1.2. Развитие речевых навыков в онтогенезе	26
1.2.1. Формирование языковой компетенции в онтогенезе у детей типичного развития	26
1.2.2. Некоторые речевые отклонения, отмечаемые у детей с расстройствами аутистического спектра	32
1.3. Когнитивные подходы, применяемые для объяснения отклонений в языковом развитии при аутизме	34
1.3.1. «Модель психического»	35
1.3.2. Теория слабого центрального согласования	40
1.3.3. Теория дефицитарности управляющей функции (теория исполнительной дисфункции)	43
Выводы по Главе 1	45
Глава 2. Организация исследования и сбор языкового материала для выявления особенностей речи детей с расстройствами аутистического спектра	47
2.1. Подготовка к исследованию	47
2.1.1. Организационные вопросы и этические аспекты проведения исследования	48
2.1.2. Выбор стимульного материала и методики исследования	51
2.1.3. Характеристика участников исследования	53
2.1.3.1. Исследуемая группа	54
2.1.3.2. Группа сравнения	54
2.2. Проведение исследования	55
2.2.1. Процедура извлечения нарратива у испытуемых и его регистрация	55
2.2.2. Обработка данных	57
Выводы по Главе 2	57
Глава 3. Анализ и интерпретация нарративов, полученных у детей с расстройствами аутистического спектра, в сравнении с нарративами детей типичного развития	59
3.1. Особенности восприятия содержания фильма и его отражение при устном пересказе	59
3.1.1. Особенности описания отдельных эпизодов фильма	59
3.1.1.1. Эпизод «воровство груш»	59
3.1.1.2. Эпизод «падение с велосипеда»	63
3.1.1.3. Эпизод «дарение груш»	66
3.1.1.4. Эпизод «обнаружение пропажи»	67
3.1.2. Отражение в пересказе персонажей фильма	69
3.1.2.1. Стратегия именованного одного из главных героев	70
3.1.2.2. Упоминание второстепенного персонажа	73
3.1.3. Использование «кинематографического взгляда»	75
3.1.4. Полнота и отдельные трудности изложения событий фильма	78
3.1.4.1. Полнота и сбалансированность пересказа содержания фильма	78
3.1.4.2. Искажение и додумывание сюжета при пересказе	84
3.1.4.3. Затруднения половозрастной идентификации персонажей	88
3.1.4.4. Акцентуализация на малозначимых предметах и избыточная детализация	92
3.1.4.5. Использование цитаций	93
3.1.5. Восприятие смысла фильма в целом и попытка его именованного	94
3.1.6. Когнитивная глубина пересказов	100
3.2. Особенности повествования при пересказе фильма	106

3.2.1. Некоторые общие характеристики нарративов.....	106
3.2.2. Особенности лексического уровня.....	112
3.2.2.1. Лексическое разнообразие	112
3.2.2.2. Частеречные соотношения	115
3.2.2.3. Использование гипонимов, гиперонимов и неуместной лексики.....	120
3.2.2.4. Употребление диминутивов	126
3.2.2.5. Затруднения в номинации при описании незнакомого предмета	127
3.2.3. Особенности дискурсивного уровня.....	129
3.2.3.1. Использование дискурсивных маркеров	129
3.2.3.2. Введение «данной» – «новой» информации и особенности референциального выбора	135
3.2.4. Грамматико-синтаксические стратегии и ошибки.....	146
3.2.4.1. Выбор глагольных времен.....	146
3.2.4.2. Отношение простых и сложных предложений.....	148
3.2.4.3. Грамматические ошибки.....	152
3.2.5. Прочие аспекты дискурса.....	161
Выводы по Главе 3.....	163
Заключение.....	167
Список литературы	172
Приложение	184
1. Перечень звуковых фрагментов, динамических и статических эпизодов фильма «О грушах»	184
2. Закодированный список участников исследования с аутизмом	188
3. Закодированный список участников исследования типичного развития	189
4. Расшифровки пересказов детей с аутизмом	190
5. Расшифровки пересказов детей типичного развития.....	217
6. Результаты статистической обработки данных.....	232
7. Упомянутые в пересказах детей с аутизмом звуковые фрагменты и эпизоды фильма «О грушах»	243
8. Упомянутые в пересказах детей типичного развития звуковые фрагменты и эпизоды фильма «О грушах».....	246

Введение

Настоящая диссертационная работа посвящена исследованию речи детей с аутистическими расстройствами в сравнении с речью типично развивающихся детей.

На сегодняшнем этапе развития психолингвистики, коррекционной педагогики и специальной психологии существенное внимание уделяется изучению различных нарушений психического развития, среди которых глобальной проблемой является спектр аутистических расстройств.

Актуальность исследования предопределена противоречием между стремительным ростом в последние десятилетия количества людей с диагностированными расстройствами аутистического спектра (РАС) и крайне незначительным числом научных работ, посвященных анализу речи детей с аутизмом¹.

Статистика показывает, что в последние десятилетия количество людей с диагностированным аутизмом стремительно увеличивается. По результатам исследований организации «Autism Speaks»², аутизм выявляется во все более возрастающих объемах и принимает форму эпидемии. По оценке экспертов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ, World Health Organization), 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.

¹ Для удобства изложения материала в настоящей работе 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 как тождественные использовались следующие понятия: «дети типичного развития», «дети ТР», «дети-нормы», «нейротипичные дети», «нейротипики».

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

Принимая во внимание недостаточную просвещенность общества в отношении РАС, в 2008 году Генеральной ассамблеей ООН был учрежден день распространения информации об аутизме – 2 апреля. Кроме того, в 2013 году была принята резолюция повышения международного внимания к проблемам аутистических расстройств, затрагивающих нарушения развития миллионов людей с РАС по всему миру. Признается необходимым максимально расширить диапазон оказываемых услуг для людей с ограниченными социальными возможностями как в образовательной сфере, так и в сфере трудоустройства. Особую значимость приобретают вопросы поиска новых путей интеграции в обществе детей и взрослых с ограниченными возможностями по здоровью, разработки программ обучения, позволяющих получить образование, реализовать права в социуме, используя весь свой потенциал, и повысить качество жизни как самих больных, так и окружающих их людей [Павлов 2016а].

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

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 изысканий многих исследователей. 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 и др. 2009; Богдашина 1999; Никольская и др. 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 Санкт-Петербургском государственном университете, Государственном университете «Высшая школа экономики», Научном центре психического здоровья, в которых изучались отдельные аспекты языкового развития русскоговорящих детей с аутизмом [например, Ахутина и др. 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 в рамках специальности «Медицинская психология» некоторые нейропсихологические механизмы нарушений речевых функций детей с РАС.

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 описаны их собственное мировосприятие окружающей действительности [Хигасида 2014; Юханссон 2010; Уильямс 2013; Дилигенский 1992]. Также издаются книги, написанные родителями таких особых детей [May 1958; Janker 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 фонды³. 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.

³ В России наиболее авторитетными являются: благотворительный фонд содействия решению проблем аутизма «Выход» с его филиальной сетью, региональная благотворительная общественная организация «Центр лечебной педагогики», благотворительный фонд помощи детям-инвалидам с аутизмом и с генетическими нарушениями «Я особенный», автономная некоммерческая организация «Центр реабилитации инвалидов детства «Наш солнечный мир», автономная некоммерческая организация «Центр проблем аутизма: образование, исследования, помощь, защита прав», межрегиональная общественная организация в поддержку людей с ментальной инвалидностью и психофизическими нарушениями «Равные возможности», региональная общественная благотворительная организация общество помощи аутичным детям «Добро», некоммерческая организация «Фонд помощи детям “Обнаженные сердца”».

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 тоже несет в себе научную ценность.

Практическая значимость работы. Результаты проведенного исследования существенно расширяют представления о применимости 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 использованием количественного, качественного и статистического анализа (U-критерий Манна-Уитни; критерий корреляции Пирсона χ^2 ; с использованием программы IBM SPSS Statistics 24).

Апробация работы. Результаты исследования излагались и обсуждались на заседаниях кафедры теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, кафедры детской речи Института детства Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (РГПУ 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».

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.

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 г. Москвы: Центр образования «Технологии обучения» («i-school»), Школа № 1321 «Ковчег», Гимназия № 1540 «ОРТ», Школа № 1465 им. адмирала Н. Г. Кузнецова.

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.

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

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 первой главе излагается эволюция взглядов на аутизм, приводятся различные подходы к классификации расстройств аутистического спектра, описываются этапы формирования языковой компетенции у детей типичного развития и отдельные проявления речевого развития, отмечаемые у детей с РАС; обсуждаются когнитивные теории, применяемые для объяснения аномалий в языковом развитии у аутистов.

Во второй главе подробно описывается подготовка и процедура исследования особенностей речи аутичных детей, обсуждаются стимульный материал и методика исследования. Дается характеристика участников исследования и указываются особенности работы с ними.

Третья глава состоит из двух разделов. В первом разделе приводится сравнение корпусов по показателям, которые отражают специфику мышления детей с РАС. Во втором – представлены результаты сопоставительного анализа нарративов исследуемой группы и группы сравнения по различным собственно речевым аспектам.

В заключении изложены результаты исследования и выводы.

В приложениях 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.

Благодарности. Завершением данной работы хочу воздать дань светлой памяти Александра Евгеньевича Кибрика и Ариадны Ивановны Кузнецовой, которые приобщили меня к исследовательской работе с первых студенческих шагов.

Выражаю искреннюю признательность моему научному руководителю Ольге Викторовне Федоровой за предоставленную возможность участвовать в новаторском психолингвистическом проекте и помощь на всех этапах выполнения исследования.

Безусловно, данная работа не была бы возможна без комфортной и творческой атмосферы, поддерживаемой на кафедре теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета МГУ. Считаю своим долгом поблагодарить весь научно-педагогический состав ОТИПЛ, в особенности Андрея Александровича Кибрика, Татьяну Сергеевну Зевахину, Ирину Михайловну Кобозеву, Владимира Александровича Плунгяна, Сергея Георгиевича Татевосова за отлаженный образовательный процесс и уникальные авторские лекции, а также Ксению Павловну Семенову за многолетнюю организационную поддержку.

Хочется выразить отдельную признательность всем детям с расстройствами аутистического спектра, принявшим участие в опросах, и, конечно, их родителям за понимание в необходимости проведения специальных исследований. Также самых добрых слов заслуживают администрация и сотрудники московских школ, на базе которых проводился сбор материала для диссертации, прежде всего, это Максим Евгеньевич Бушмелев, Наталья Владимировна Борисова, Снежана Анатольевна Никулайчева, Софья Александровна Розенблюм, Елена Николаевна Круглова и Василиса Константиновна Павлова.

Благодарю Петербургское лингвистическое общество за внимание, уделенное моей научной работе, а также коллектив Института детства РГПУ им. А. И. Герцена за предоставленную возможность обсудить идеи и положения исследования в рамках ежегодных конференций по онтолингвистике, в частности, бессменному координатору научно-организационных мероприятий Татьяне Александровне Кругляковой.

Глава 1. Теоретические предпосылки работы

1.1. Общие представления о расстройствах аутистического спектра

1.1.1. Эволюция взглядов на аутизм

В истории человеческой цивилизации не раз описывались случаи аномального поведения детей и взрослых. Согласно преданиям, существовали люди, чье развитие проходило после рождения вне социума. В конце XVIII века английский врач и исследователь Джон Хаслам обнаружил пятилетнего ребенка, который впоследствии стал персонажем британского народного фольклора. Д. Хаслам отмечал у мальчика индивидуальные черты аномального развития, среди которых были нервозность, невнимательность, отстраненность, отсутствие желания контактировать с людьми, а также некоторые аномалии речи: ребенок говорил о себе в 3-м лице и беседовал только на ограниченные темы [Haslam 1809].

Примерно в то же время французский исследователь Жан Марк Гаспар в своем произведении «Случай Аверонского дикаря» рассказал о мальчике двенадцатилетнего возраста, который позднее получил прозвище «Виктор из Аверона». Когда его нашли охотники, ребенок не разговаривал и не проявлял никакой реакции на окружающих людей. Гаспар предпринимал попытки ввести ребенка в речевую среду людей, но это не принесло должных плодов [Itard 1801].

Причинные факторы атипичного поведения упомянутых детей так и не удалось выявить. Ученые продолжали выдвигать гипотезы о возможности адаптации Виктора в обществе, однако так и не выяснили, какую обстановку необходимо для этого создать. Существовали идеи о развитии у мальчика неустановленной патологии мозга, породившей впоследствии неспособность к коммуникации. Наряду с этим предполагалось, что Виктор был типичным ребенком, но в начальный период жизни по неизвестным причинам он был лишен социального круга (возможно, утерян родителями) и не мог слышать человеческую речь. Так или иначе, остается неизвестным, как ребенок, не

перенявший от людей жизненно важных навыков, смог уцелеть в условиях дикой природы.

В конце 1820-х годов в Нюрнберге появился ещё один «дикий» ребенок, ставший впоследствии широко известным науке – Каспар Хаузер (Kaspar Hauser). Как и Виктор из Аверона, он не обладал навыками речи и письма, проявлял особенности в социальном поведении, а также не шел на контакт с людьми. Нельзя однозначно утверждать, что у всех трех упомянутых мальчиков был аутизм в сегодняшнем его понимании, однако у них отмечались отклонения, схожие с проявлениями именно аутистического расстройства.

Ключевым для изучения аутизма стал 1911 год, когда швейцарский психиатр Эйген Блейлер [Bleuler 1911] ввел в научный оборот термин «аутизм» (от др.-греч. «autos» – «сам»), которым исследователь обозначил особый вид мыслительной деятельности, зависимый от эмоциональных процессов индивида и не привязанный к окружающей его обстановке, что проявлялось в индивидуальном восприятии, а иногда и полной изоляции от действительности, а также выраженных сложностях в осуществлении контактов с обществом, что, однако, имеет ряд отличий от «классических» расстройств аутистического спектра, при которых ребенок изначально не может устанавливать коммуникативные связи.

В целом, наиболее подробно историография научного изучения данного вопроса представлена в работах В. М. Башиной [Башина 1993], которая в становлении проблемы изучения аутизма выделила четыре ключевых этапа:

I этап – донозологический (конец XIX – начало XX века), когда появились первые упоминания о детях с особенностями развития, у которых отмечалась закрытость по отношению к социуму.

II этап – доканнеровский (20 – 40-е годы XX века). В этот период Г. Е. Сухаревой [Сухарева 1925] была разработана методика раннего обнаружения признаков детской шизофрении, которая впоследствии активно использовалась в практике выявления РАС.

III этап – установочный. 1943 год принято считать основной точкой отсчета в истории описания аутизма, т. к. именно тогда детский американский психиатр Лео Каннер [Kanner 1943] дал его характеристику, приближенную к современной. В своих трудах он описал поведенческую суть и медицинский аспект одного из расстройств аутистического спектра, позже названного «синдромом Каннера».

Практически в это же время австрийский психиатр Ганс Аспергер [Asperger 1944] предложил описание аутистической психопатии в своей докторской диссертации. В его исследовании впервые подняты основные вопросы аутистических расстройств. При этом, хотя *Каннер* и *Аспергер* проводили свои работы независимо друг от друга, оба исследователя пришли к выводу, что *аутизм* – это нарушение в нормальном развитии человека, проявляющееся в первые годы жизни в связи с равнодушным обращением родителей. Сразу отметим, что активно развиваемая Бруно Беттельхеймом т. н. «теория холодной матери» («refrigerator mother theory») впоследствии не нашла своего подтверждения.

Весомый вклад в изучение аутизма внесли отечественные ученые. Так, С. С. Мнухин, А. Е. Зеленецкая, Д. Н. Исаев выдвинули предположение, что первопричиной детского аутизма является особая органическая недостаточность Центральной нервной системы (ЦНС) [Мнухин и др. 1967]. Практически одновременно с этим М. Ш. Вроно и В. М. Башина посвятили ряд своих работ по рассмотрению постприступной шизофрении, результаты которых до сих пор используются в рамках выявления симптоматики РАС [Вроно, Башина 1975]. Впоследствии в рамках развития этой научной школы К. С. Лебединская [Лебединская 1981] предложила возможные причины, обуславливающие развитие аутизма: заболевания центральной нервной системы, психогенный аутизм, шизофреническая этиология, обменные заболевания, некоторые хромосомные патологии.

На Западе во второй половине XX века началась активная публикация книг, написанных родителями детей-аутистов, которые впоследствии стали важной эмпирической базой для проведения исследований в данном

направлении: «Врач смотрит на психиатрию» Ж. Мэй [May 1958]; «Ребенок в стеклянном шаре» К. Джанкер [Jancker 1964]; «Первые восемь лет жизни аутичного ребенка» К. Парк [Park 1967] и др.

В 1964 году Бернанд Римланд – исследователь, воспитывающий сына с РАС, – выпустил книгу, содержащую обзор теоретических работ по исследованию аутизма и других схожих с ним синдромов, которая включала также ряд важных предположений касательно возможных предпосылок развития и прогрессирования заболевания [Rimland 1964]. Тремя годами позже Римланд создал «Научно-исследовательский институт поведения ребенка», в последующем переименованный в «Научно-исследовательский институт по проблемам Аутизма».

Важной научной вехой данного периода считается также первая публикация результатов эпидемиологического исследования аутизма американского врача-психоаналитика Лорны Винг [Wing 1976]. Синдром Каннера был впервые соотнесен с «детским аутизмом», однако была допущена возможность и других его определений, таких как «аутистическое расстройство» и «первазивное нарушение развития», которыми на сегодняшний день оперируют многие ученые.

Спустя десятилетие возникла потребность в широком обмене опытом по исследованию РАС. В 1978 году вышел в свет первый тираж журнала «Аутизм и детская шизофрения», имеющий соответствующую специализацию, который впоследствии изменил название на *«Аутизм и нарушения развития»*. Обсуждаемые проблемы в рамках указанного периодического издания позволили научной общественности прийти к общему мнению в вопросах разграничения понятий «аутизм» и «шизофрения», которые до этого не имели четких различий.

IV этап – «постканнеровский» («современный») – получил такое название вследствие того, что имеет ряд принципиальных отличий от теорий самого Каннера и ведет свой отсчет с 1980 года и по сегодняшний день. В этот период продолжается масштабное исследование РАС, которое широко представлено

как в зарубежной, так и отечественной научной литературе. Наиболее распространенными для изучения являются классический аутизм Каннера и вариативный аутизм, к которому относятся его различные атипичные формы.

Наиболее яркими представителями западных научных школ можно считать Фримана, Рутера, Винг, Голд, Фрит и других зарубежных ученых [Freeman 1995; Rutter, Schopler 1987; Wing, Gould 1979; Frith 1993 и др.]. Значимым результатом их работы стала разработка критериев диагностирования аутизма в классификационных системах нарушений и заболеваний (подробнее см. п. 1.1.2).

Активно проводили работу в данном направлении отечественные ученые [Лебединский 1985; Башина, Симашкова 1995; Башина, Красноперова 2004; Блейхер и др. 1996; Богдашина 1999; Лебединская 1992; Манелис 1999, 2000; Никольская и др. 1997; Тиганов 1998; Каган 1981, 1989 и др.].

В целом, специалисты справедливо расценивают аутистические расстройства как аномалии психического развития, отличающиеся сложной и дисгармоничной клинической картиной, по своей психологической структуре представляющие нарушения в виде дизонтогенеза.

Таким образом, научные знания о содержании аутизма претерпели значительные изменения и продолжают развиваться. Разграничение аутизма и шизофрении позволили выйти на новый уровень классификации аутистических расстройств, о чем пойдет речь в следующем подпараграфе.

1.1.2. Современные подходы к классификации аутистических расстройств

С 1994 года в нашей стране действует Международная классификация болезней и причин смерти 10-го пересмотра – МКБ-10, в соответствии с которой аутистические расстройства относятся к пункту F84 «Общие расстройства развития» [МКБ–10], в состав данной группы входят:

«F84.0 – Детский аутизм (аутистическое расстройство, инфантильный аутизм; инфантильный психоз; синдром Каннера);

F84.1 – Атипичный аутизм (атипичный детский психоз; умеренная умственная отсталость с аутистическими чертами);

F84.2 – Синдром Ретта;

F84.3 – Другое дезинтегративное расстройство детского возраста (дезинтегративный психоз; синдром Геллера; детская деменция; симбиотический психоз);

F84.4 – Гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями;

F84.5 – Синдром Аспергера (аутистическая психопатия; шизоидное расстройство детского возраста)» [МКБ–10] ⁴.

С момента утверждения данной классификации прошло уже более 20 лет, за этот период назрели очевидные сложности с однозначностью МКБ-10. Так, в качестве примера можно привести отнесение синдрома Ретта к группе аутистических расстройств, это вызывает ряд споров в связи с тем, что этот вид отклонения встречается в 4 раза чаще у девочек, нежели у мальчиков, и преимущественно носит характер процесса, а сходная с аутизмом симптоматика синдрома Ретта иногда проявляется только на отдельных этапах течения болезни. И это лишь один проблемный вопрос данной классификации.

МКБ-10 имеет ряд сходств с диагностическим руководством, разработанным Американской психиатрической ассоциацией (American Psychiatric Association Diagnostic criteria for Autistic Disorder) и активно используемым с 2013 года в странах Запада – DSM-V [Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders V – диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам V издания]. Согласно этой классификации в группу расстройств включены: непосредственно аутистическое расстройство, синдром Аспергера, синдром Ретта и несистематизированные расстройства развития (аналог атипичного аутизма по МКБ-10) [DSM–V].

По DSM-V диагноз «классический аутизм» включает следующие симптомы, выявляемые на ранних этапах развития ребенка:

– глубокое нарушение процессов социальной адаптации;

⁴ <http://www.mkb-10.com>

- перманентные нарушения вербальной и невербальной коммуникации;
- узкий круг интересов и занятий, не соответствующий возрастному развитию в онтогенезе.

Непосредственно аутизм в DSM-V представляется как расстройство, возникающее в результате нарушений развития головного мозга и сопровождаемое ограниченностью социального-коммуникационного взаимодействия, выявляемое ещё до достижения ребенком трехлетнего возраста. Выделяются следующие клинические предпосылки аутизма: изменения реципрокного взаимодействия; аномалии в общении; стереотипность в поведении и активности.

Важно отметить, что обе вышеприведенные классификации опираются на характеристику поведения при слабом учете важных этиологических, патогенетических и динамических моментов, которые являются системообразующими в практике отечественной детской психиатрии. Попытка преодолеть этот недочет предпринята в классификации, предложенной в конце 1990-х годов авторским коллективом Научного центра психического здоровья РАМН (НЦПЗ РАМН) под научным руководством В. М. Башиной: детский аутизм эндогенного генеза (синдром Каннера как классический вариант детского классического аутизма; инфантильный аутизм в возрасте до полутора лет; детский процессуальный аутизм; синдром Аспергера (конституциональный)); аутистическиподобные синдромы (при органическом поражении ЦНС; при хромосомных, обменных и других нарушениях); синдром Ретта (неуточненного генеза); аутистическиподобные синдромы экзогенного генеза (психогенный параутизм, аутизм неясного генеза) [Башина 1999].

Важность классификация В. М. Башиной заключается в описании этиопатогенетических и динамических критериев, возможных связях аутизма с поражениями и болезнями центральной нервной системы, а также других предпосылок и факторов аутистических заболеваний.

Есть и другие заслуживающие научного внимания работы. Одной из таких является классификация, предложенная К. Гилбертом и Т. Питерсом в книге «Аутизм.

Медицинское и педагогическое воздействие» [Gilbert, Peters 2005], в соответствии с которой в спектр аутистических расстройств включены: синдром Каннера, синдром Аспергера, детское первазивное (дезинтегративное) расстройство, а также другие аутичные состояния [Gilbert, Peters 2005]. Многие зарубежные специалисты характеризуют её как удобный для нужд практики классификатор .

Анализ представленных научных классификаций показывает, что многие их составляющие схожи и во многом совпадают, как, например, детский аутизм, классический аутизм и детское первазивное расстройство. Синтез данных, встречающихся в МКБ-10 и DSM-V, указывает на то, что современное научное сообщество в наибольшей степени нуждается в более глубоком изучении расстройств аутистического спектра.

Диагностические системы, используемые в наши дни, похожи тем, что для постановки диагноза нужно выявить следующие три симптома: 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 [Wing, Gould 1979].

Традиция определять «триаду» возникла с конца 1970-х годов, когда Л. Винг и А. Голд предположили, что аутистическое расстройство не однообразно, а спектрально. В дальнейшем проблемы социального взаимодействия, коммуникации и воображения были подвергнуты пристальному вниманию научного сообщества и тщательно изучались в рамках исследования аутизма [Happé et. al. 2006, 2008; Лебединский 1985; Башина, Симашкова 1995; Башина, Красноперова 2004; Богдашина 1999; Блейхер 1996; Каган 2003; Манелис 1999; Никольская et al. 2006; Тиганов 1998; Ахутина 1989, 2008 и др.].

Кроме того, каждая из представленных классификаций описывает побочную симптоматику, проявляющуюся при аутистических расстройствах, однако не считающуюся основной для выставления диагноза: гиперактивность; повышенная визуальная и слуховая чувствительность; отторжение прикосновений, включая родительские; необычные привычки поведения,

например, избирательность при приеме пищи; низкий или высокий болевой порог; проявления внешней агрессивности и самоагрессии; частая перемена настроения или его «отсутствие».

Общей особенностью каждой из упомянутых классификаций является то, что в них включены следующие расстройства, встречающиеся у детей-аутистов, являющиеся наиболее распространенными на сегодняшний день. Кратко опишем основные особенности и проявления разных аутистических расстройств.

Классический аутизм или синдром Каннера – психическое расстройство, включающее комплекс нарушений, главным из которых является отсутствие коммуникационного взаимодействия ребенка с обществом.

Синдром Аспергера распространён у индивидов со средним и высоким интеллектуальными уровнями. При данном синдроме наблюдается своевременное начало развития речи и наличие постоянных связей с окружающей средой. Диагностирование данного синдрома возможно по той же системе, что и «классического» аутизма, но без учета признаков, относящихся к коммуникационным навыкам. Наиболее распространенной сегодня является гипотеза, согласно которой синдром Аспергера не имеет критических различий с классическим аутизмом и является его «легким» вариантом [Cummings 2008].

Особой характеристикой для нарушений РАС является уровень развития сопереживания (эмпатии), который зачастую может быть определяющей особенностью для констатации диагнозов. Так, ребенку при высоком уровне эмпатии чаще выставляется синдром Аспергера, а при низком – классический аутизм. Важной дифференцирующей величиной является и уровень IQ, низкий коэффициент которого свидетельствует о развитии «классического» аутизма. При этом очень важно выделять особый феномен, известный науке как «синдромом саванта».

Синдром саванта считается одним из специфических видов аутизма. Под ним принято понимать такую его форму, при котором индивиды обладают развитыми способностями в конкретной области человеческих знаний, науки или искусства. Одна из наиболее отмечаемых черт савантов – феноменальная память,

однако в остальных направлениях у ребенка могут сохраняться особенности развития, свойственные детям с РАС. Проявление савантизма считается довольно редким явлением и в некоторых случаях на практике может диагностироваться как синдром Аспергера.

Синдром Ретта – еще одно из расстройств спектра, которое проявляется как правило у девочек и сопровождается умственной отсталостью. Течение заболевания претерпевает четыре стадии: первая стадия – стагнация (развиваются аномалии дыхания и судороги, на фоне потери контакта с окружающими); вторая стадия – период регресса (бессонница, утеря целенаправленности в оперировании руками, задержка в говорении); третья – дошкольная, характеризуется стабильностью, проявляется ощутимая умственная отсталость, систематические судороги, при этом улучшается эмоциональный контакт; к школьному периоду проявляется четвертая стадия, которая протекает на фоне резкого прогресса в утрате двигательных навыков. Данная стадия может длиться в различных случаях до нескольких десятков лет.

Атипичный аутизм – тип протекания болезни, который в отличие от «классического» аутизма протекает без одного или двух компонентов «триады нарушений». Чаще проявляется у детей старше трех лет с глубокой умственной отсталостью и тяжелым расстройством развития речи и, по сути, является заболеванием, имеющим существенные отличительные признаки от «классического» аутизма [Морозов 2007].

Детское первазивное или дезинтегративное расстройство – специфическое расстройство, которое может не проявляться в возрасте от 1,5 до 4 лет, а после перейти сразу в тяжелую стадию одновременно с ярко выраженной регрессией развития.

В целом, на основании вышеизложенного можно сделать вывод о существенном прогрессе в подходах к исследованию аутизма и понимании его природы, произошедшем за последние десятилетия. Вместе с тем проблема диагностирования все еще остается крайне актуальной. В июне 2018 года ВОЗ проинформировала мировую общественность о переиздании МКБ, которую

представят на утверждение Всемирной ассамблеи здравоохранения в начале 2019 года. В полную силу МКБ-11 вступит с 2022 года⁵. Согласно новой планируемой классификации расстройства аутистического спектра (аутизм) отнесены к психическим и поведенческим расстройствам в рамках раздела «Нарушения психического развития», в котором ключевыми признаками для дифференциации стали *наличие или отсутствие интеллектуального развития и нарушение или полное отсутствие функционального языка*: «6A02.0 Расстройства аутистического спектра без нарушения интеллектуального развития и с легким или отсутствующим нарушением функционального языка; 6A02.1 Расстройства аутистического спектра с нарушением интеллектуального развития и с легким или отсутствующим нарушением функционального языка; 6A02.2 Расстройства аутистического спектра без нарушения интеллектуального развития и с нарушениями функционального языка; 6A02.3 Расстройства аутистического спектра с нарушением интеллектуального развития и с нарушениями функционального языка; 6A02.4 Расстройства аутистического спектра без нарушения интеллектуального развития и отсутствие функционального языка; 6A02.5 Расстройства аутистического спектра с нарушением интеллектуального развития и с отсутствием функционального языка; 6A02.Y Другие уточненные расстройства аутистического спектра; 6A02.Z Расстройства аутистического спектра, неуточненные» [МКБ-11].

Следует отметить ещё одну важную комплексную классификацию современного специалиста Барон-Козна, который выделяет 6 групп аутизма по степени аутистических проявлений:

- Синдром Аспергера (Asperger's disorder);
- Высокофункциональный аутизм (High-functioning autism);
- Среднефункциональный аутизм (Medium-functioning autism);
- Низкофункциональный аутизм (Low-functioning autism);
- Атипичный аутизм (Atypical autism);

⁵ <https://www.icd.who.int>

– Первазивное расстройство развития, не входящее в другие группы (Pervasive developmental disorder, non otherwise specified) [Baron-Cohen 2008].

В своих работах С. Барон-Коэн придерживается трактовки «состояние аутистического спектра», а не «расстройство», так как в случае с аутизмом, по его мнению, ограничение в дееспособности не выражается явно. При этом многие исследователи склонны группу «Синдром Аспергера» и группу «Высокофункциональный аутизм» считать единой и относить к так называемым высокофункциональным аутистам детей с коэффициентом интеллекта (IQ) более 70, высокими когнитивными способностями и вербальными показателями.

По нашему мнению, именно категория *«высокофункциональных аутистов»* коррелируется с легкими формами РАС планируемой к введению МКБ-11 (т. е. незначительными нарушениями интеллектуального развития и/или функционального языка) и является наиболее подходящей для участия в психолингвистическом эксперименте в интересах выявления речемыслительных дисфункций аутичных детей.

В целях реализации задач настоящего исследования представляется важным более подробно охарактеризовать также особенности усвоения речи в норме и при обсуждаемых расстройствах.

1.2. Развитие речевых навыков в онтогенезе

1.2.1. Формирование языковой компетенции в онтогенезе у детей типичного развития

Развитие ребенка немислимо в отрыве от коммуникативной деятельности. Независимо от гендерных и возрастных признаков, социального происхождения, территориальной и национальной принадлежности и многих других данных, характеризующих человеческую личность, мы постоянно осуществляем информационный обмен, то есть занимаемся коммуникативной речевой деятельностью.

Научному исследованию данного вопроса посвящены работы Б. Г. Ананьева [Ананьев 1928], А. А. Бодалева [Бодалев 1993], А. Н. Леонтьева [Леонтьев 1973], Б. Ф. Ломова [Ломов 1978], В. Н. Мясищева [Мясищев 1981],

в которых изучались способности индивидов к установлению взаимоотношений через призму социальной активности. Речь напрямую связана с формированием и развитием человека, служит основным механизмом освоения и обобщения жизненного опыта, ценностей и знаний. Только при её активном использовании индивид формируется как личность.

При этом детская речь – сложное и масштабное явление, включающее в себя психо- и нейрофизиологические, психолингвистические и другие процессы. Важно то, что она является «индивидуальной речевой системой», формирующейся на сознательном и бессознательном уровнях [Щерба 1974]. В психолингвистике речевое развитие рассматривается в ключе ее структуры, через путь постоянного, спиралевидного, осознанного перехода от исключительно мыслительного процесса к слововыражению.

В лингвистике нет единой точки зрения относительно врожденности языковых способностей человека. Вместе с тем в разное время исследователями выдвигались предположения о наличии в сознании ребенка соответствующих врожденных структур, способствующих овладению системой родного языка [Chomsky 1975; Katz 1966; Pinker 1996 и др.]. Существует и другой взгляд на эту проблему через призму реализации ребенком унаследованных генетически психофизиологических механизмов, получающих дальнейшее развитие в онтогенезе [Lenneberg 1967; Бельтюков 1977]. В зарубежной науке существует подход, основоположником которого принято считать Ж. Пиаже, в соответствии с которым овладение человеком языковыми навыками ставится в зависимость от интеллекта [Пиаже 1983].

Детскую речь изучали как с точки зрения языковой компетенции [Румянцева 2004; Русакова 2003], так и с точки зрения организации речи, когда в результате систематизации речевого опыта формируется индивидуальная языковая система со своей языковой организацией, при этом под речевой организацией понимается самоорганизующаяся динамическая система [Доброва 2009; Цейтлин 2009].

Если в общепсихологическом смысле речь ассоциируется с процессами ее порождения и восприятия, то с точки зрения лингвистики в целом, помимо

фонетики, морфологии и синтаксиса, задающих языковую структуру, речь несет в себе дополнительную нагрузку – семантическую и прагматическую.

Семантика имеет непосредственное отношение к пониманию смысла слов. По мере развития ребенок усваивает конкретные значения лексем, которые его окружают в повседневной жизни, в результате соотнесения речевых комментариев взрослых и своего личного опыта. Со временем значения слов приобретают менее конкретный характер, добавляются переносные значения и смыслы, распознаваемые лишь из контекста. При этом на семантическую сторону речи всегда накладывается отпечаток, если у человека наличествуют расстройства, связанные с интеллектуальной недостаточностью и недостаточной способностью к обобщению.

Прагматический компонент речи подразумевает умение адаптировать свою речь в зависимости от того, с кем человек разговаривает, а также о чем, где и как долго ведется разговор. Прагматика, таким образом, повышает эффективность речи в зависимости от социального контекста.

Согласно Ф. Аппе [Harré 2008], прагматические навыки включают в себя следующее:

- умение сориентироваться в ситуации и понять, что нужно сказать, когда вам задали вопрос, какую лексему употребить в нужный момент и какую конструкцию использовать для оформления предложения;

- умение принимать участие в беседе и соблюдать очередность реплик, отмечать невербальные компоненты языка, включая жесты и мимику, способность поддерживать необходимый зрительный контакт с собеседником;

- умение придерживаться темы беседы, а также тактично менять тему разговора или прерывать коммуникацию, применяя соответствующую обстановке коммуникативную стратегию.

Понимание речи представляет собой процесс, в основе которого лежит способность человека воспринимать смыслообразительные фрагменты родного языка и сопоставлять их со следами прошлого опыта. Усвоение ребенком родного языка в процессе онтогенеза происходит параллельно с физическим и

умственным развитием и подчиняется общим для всех детей строгим закономерностям, которые были описаны в трудах многих отечественных исследователей. Фундаментальный характер в данной области имеют работы Л. С. Выготского [Выготский 1928], С. Л. Рубинштейна [Рубинштейн 1948], Д. Б. Эльконина [Эльконин 1976], Ф. А. Сохина [Сохин 1980] и др.

Ученые выделяют различные критерии, лежащие в основе периодизации этапов формирования и становления речи детей, определяют их временные границы.

Так, в авторской классификации А. Н. Гвоздева [Гвоздев 1961] заложены появления в речи детей различных инноваций. В классификации выделяются: с 1 г. 3 мес. до 1 г. 10 мес. первый этап – составление предложения из аморфных слов; с 1 г. 10 мес. до 3 лет – этап усвоения грамматической структуры высказываний; с 3 до 7 лет – этап усвоения морфологической структуры предложений.

Г. Л. Розенгард-Пупко отмечает наличие двух этапов в оформлении речи: подготовительного этапа (до достижения двухлетнего возраста) и следующего за ним – самостоятельного [Розенгард-Пупко 1963].

А. А. Леонтьев в своей концепции о закономерностях формирования речевой деятельности в онтогенезе [Леонтьев 1965, 1974] выделяет четыре последовательных периода: подготовительный (до 12 месяцев); преддошкольный (от года до трех лет) этап первоначального овладения языком; дошкольный (от трех до семи лет); школьный (от семи лет до семнадцати лет). Он также выделяет три основных аспекта развития детской речи: фонетический, грамматический и семантический. Актуальное преобладание ведущего аспекта на определенном этапе речевого развития ребенка совпадает с общей периодизацией формирования детской речевой деятельности. При этом в модели речепорождения Леонтьева-Рябовой отмечается варибельность периодизации формирования детской речевой деятельности в указанных временных рамках (прежде всего, ближе к 3 годам); кроме того, подчеркивается, что «в развитии детской речи может иметь место акселерация» [Леонтьев, Рябова 1970].

Различные аспекты формирования речевых способностей учащихся нашли отражение в работах [Выготский 1982; Лурия 1979; Рубинштейн 1940; Жинкин 1956; Эльконин 1989] и др.

Г.И. Богин одним из первых в отечественной лингвистике коснулся в своих исследованиях вопроса соотношения языковой личности школьника и его дискурсивной деятельности. Им была предложена типология уровней (правильности, скорости, насыщенности, адекватного выбора, адекватного синтеза) дискурсивной компетенции личности по степени развития у нее дискурсивного мышления [Богин 1975, 1984, 1986]. По мнению Г. И. Богина, уровень правильности – это исходная ступень владения языком, которая достигается детьми примерно к 6–7-летнему возрасту путем освоения элементарных правил, а к *10–12-летнему возрасту*, благодаря доступности внутренней речи, языковая личность в норме достигает уровня скорости, что значительно убыстряет порождение дискурсов [Богин 1984].

Процессы формирования дискурсивной компетенции в онтогенезе также исследовал К. Ф. Седов. По его мнению, именно с приходом ребенка в школу развитие языковой способности идет по пути формирования и совершенствования дискурсивных навыков, дискурсивной деятельности и дискурсивного поведения. К. Ф. Седов выделил закономерности становления дискурсивной компетенции в онтогенезе у типично развивающихся детей, основные аспекты которых представлены ниже [Седов 1998, 1999].

Так, отмечается, что самые первые попытки создания небольших целостных речевых произведений – дискурсов – дети предпринимают примерно в возрасте трех-четырёх лет путем соединения предложений. Однако детские дискурсы на данном этапе развития характеризуются бессвязностью, что объясняется ситуативностью без учета контекста с преобладанием невербальных элементов речи, большим объемом дейктических наречий, личных и указательных местоимений.

К моменту поступления в школу, то есть 6–7-летнему возрасту, дети, как правило, еще не владеют достаточными дискурсивными навыками для

построения связных рассказов, а их целостность обеспечивается в основном сохранностью образа воспринимаемой ситуации. В повествовании детей данного возраста отсутствуют пространственно-временные координаты континуума, описание и характеристика объектов, не используются элементы введения в референтную ситуацию, мало кореференции. Описывая другого человека, ребенок сосредотачивается на передаче его действий посредством использования иконических средств репрезентации, опуская при этом его речь и не учитывая апперцептивную базу слушателя.

Младшим школьникам на данном этапе развития дискурсивного мышления еще не доступен механизм внутренней речи, что делает их частично или полностью неспособными к совершению операций сворачивания, разворачивания, перекодирования информации. Они также еще не имеют полного представления о текстовой целостности.

По мере развития дискурсивного мышления младшего школьника, постепенно уменьшается степень ситуативности в его устном дискурсе (ситуативные замещения сменяются лексико-семантическими повторами). Также, как отмечает К.Ф. Седов, происходят изменения характера текстовой референции – уменьшается роль дейктических элементов и увеличивается степень таксономичности в референции имен, в овладении механизмом кореференции. В речи *средних школьников* проявляется репрезентативно-символическая стратегия дискурсивного мышления, а у многих из них – и объектно-аналитическая [Седов 2004а; Седов 2004б; Седов 2007; Седов 2008].

Л. Я. Балонов и В. Л. Деглин отмечают, что *речевое развитие завершается к 10-12 годам, а высказывания приобретают черты, свойственные взрослым* [Балонов, Деглин 1976]. Такой же точки зрения придерживается и К. Ф. Седов, который указывает, что *к этому возрасту младший подросток в норме полностью владеет основными способами построения контекстной речи, «... способен разворачивать заданную тему в целостное речевое произведение, и сворачивать его к ядерной формуле»* [Седов 2004]. Устные дискурсы уже можно достаточно четко подразделить на цельные структуры, связанные грамматическими и лексико-

грамматическими средствами. Дискурсы младших подростков «... приобретают хорошо выраженную композиционную законченность, которая базируется на элементах текстового обобщения» [Седов 2004]. Вместе с тем сложные внутриречевые процессы в этом возрасте им еще не доступны. Повышение скорости продуцирования дискурсов и их композиционная законченность может сочетаться с отсутствием четкости в выражении мысли. При необходимости порождения объемного целостного текста говорящий дискретизирует его на иерархически связанные тематические блоки.

Объем вербальной памяти позволяет *младшим подросткам* сводить содержание большого текста к краткому резюме. Также К. Ф. Седов отмечает интересную особенность данного возраста – способность овладения переносным смыслом слов и выражений [Седов 2007]. Изображение объектов референции строится уже с учетом особенностей апперцептивной базы адресата речи, при этом увеличивается объем использования чужой речи, а также косвенной и тематической.

Таким образом, из вышесказанного можно сделать вывод, что *к среднему школьному возрасту, т. е. к 10–12 годам*, раскрываются все функции речи, ребенок научается планировать, высказывать свои замыслы языковыми средствами, предвидеть возможные реакции собеседника, отслеживать изменения условий общения, осуществлять контроль своей речевой деятельности.

Так происходит формирование и становление речи детей при нормальном развитии. Однако за последние десятилетия резко возросло число детей с выявленными отклонениями в развитии, усугубились тяжесть и стойкость речевых недостатков у дошкольников и школьников. При этом особое место среди речевого дизонтогенеза занимают расстройства аутистического спектра, одним из проявлений которого являются нарушения развития речи.

1.2.2. Некоторые речевые отклонения, отмечаемые у детей с расстройствами аутистического спектра

Наличие различных по форме и степени проявлений общего речевого дизонтогенеза является одним из ведущих признаков РАС у детей.

Большинством авторов отмечаются следующие основные речевые особенности развития аутичных детей:

- мутизм (лат. *mutus* – немой, безгласный) – состояние, при котором отмечается полное отсутствие речевого общения с окружающими;

- эхολалии (др.-греч. *echo* – эхо, повторение и *lalia* – разговор, речь) – повторение (как правило, автоматическое и неконтролируемое) ранее услышанных слов или фраз, зачастую вырванных из контекста и употребляемых не к месту;

- аутоэхολалии/автоэхολалии (греч. *autos* – сам, собственный, тот же самый, греч. *echo* – отголосок, эхо, греч. *lalia* – разговор, речь) – многократное однообразное повторение отдельных слов, фраз или предложений, только что порожденных другим человеком [Landa 2007; Tager-Flusberg, Caronna 2007 и др.];

- преобладание слов- и фраз-штампов, выражающих мысли, эмоции или просьбы ребенка, а также фонографичность («попугайность») речи [Манелис 2000];

- недоразвитие коммуникативной функции речи, несостоятельность в диалоге в связи с непониманием обращенной речи, в том числе: трудности понимания подтекста, метафор, переносного смысла выражений; отсутствие прямого обращения [Бардышевская, Лебединский 2003; Никольская и др. 2006];

- позднее появление либо отсутствие в речи личных местоимений или их реверсия (о себе – «он» или «ты», о других – иногда «я») [Наррэ 2008];

- нарушения на семантическом уровне, наличие неологизмов, отсутствие ответов «да» и «нет» [Манелис 2000];

- нарушения грамматического строя речи, просодических компонентов речи – тембр, модуляция голоса отличаются неестественностью (вычурность, певучесть), «речь оценивается как «деревянная», «скучная», «механическая» либо «смазанная», слишком быстрая, «захлебывающаяся»» [Романова 2012]. Трудности контроля и коррекции громкости голоса, нарушены также тон и ритм речи [Наррэ 2008] и др.;

- внешние признаки асинхронности речевого развития, в совокупности с крайней «автономностью» (предпочитают говорить сами, не слушая оппонента)

часто с преобладанием аффективно-образных компонентов [Бардышевская, Лебединский 2003];

– «наличие диффузности связей между предметом и словом» [Романова 2012], обозначающим его, отсутствие взаимосвязи акустической и смысловой сторон слова [Бардышевская, Лебединский 2003].

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

1.3. Когнитивные подходы, применяемые для объяснения отклонений в языковом развитии при аутизме

Современные подходы к этиологии аутизма характеризуется существованием двух основных конкурирующих позиций приверженцев направлений психо- и биогенеза. Наряду с этим ряд ученых являются сторонниками полиэтиологии аутизма [Лебединская, Никольская 1991].

Еще в недалеком прошлом считалось, что симптомы аутизма вызываются единственной причиной, действующей на различных уровнях – генетическом, когнитивном или нейрональном, на выявление которой и был направлен научный поиск. В настоящее время более популярной является гипотеза о многофакторности природы базальных аспектов аутизма [Happé, Ronald 2008; Happé et al. 2006, 2008 и др].

Генетическая природа аутизма на сегодняшний день хоть и признается многими исследователями, сама генетика заболевания крайне сложна и до конца не изучена. Вопрос о том, что вызывает аутизм – взаимодействие разных генов либо отдельные их мутации, имеющие сильный эффект, – остается открытым [Beaudet 2007; Freitag 2007; Abrahams, Geschwind 2008; Rapin, Tuchman 2008 и др.].

Различные концепции влияния средовых факторов также продолжают оставаться в поле внимания ученых и являются весьма обсуждаемыми даже в блогосфере сети Интернет. «Гипотезы о возможном вкладе в развитие аутизма

или его отягощении выдвигались в отношении отдельных продуктов питания, инфекционных заболеваний, тяжелых металлов, вредных привычек родителей, вакцинации» [Павлов 2017а, подробнее см. Rutter 2005; Doja, Roberts 2006; Newschaffer et al. 2007; Gerber, Offit 2009; Paul 2009 и др.], различных стрессфакторов [Kinney et al. 2008]. Данные теории в подавляющем большинстве случаев не нашли должного научного доказательства.

В своей работе мы не ставим себе цель выявление и глубокое изучение биогенетических и средовых факторов и определение их роли в синдроме речевых расстройств детей с аутизмом. Поэтому представляется целесообразным более подробно остановиться на рассмотрении основных когнитивных подходов, применяемых для объяснения отклонений в языковом развитии и речевых аномалий при РАС.

Отличительной чертой когнитивных теорий является попытка объяснения психологических механизмов возникновения характерной для аутизма «триады нарушений» в сферах социального взаимодействия, коммуникации и способности к воображению. В центре нашего внимания будут находиться три подхода, наиболее разработанные на сегодняшний день. К ним относятся – «Модель психического» («Theory of mind»), «Теория исполнительной дисфункции» («Executive dysfunction theory»), «Теория центрального согласования» («Central coherence theory»).

1.3.1. «Модель психического»

Впервые понятие «Модель психического» («Theory of mind», «ТоМ») ввели американские этологи Д. Примэк и Г. Вудруф для объяснения способностей шимпанзе мысленно реконструировать намерения и представления сородичей [Premack, Woodruff 1978]. Впоследствии западные ученые [Baron-Cohen et al. 1981] выдвинули теорию, что именно нарушение в развитии человеческого разума является главной первоосновой всей симптоматики аутизма. На протяжении длительного времени другие ученые также проводили похожие исследования, а данная теория прошла апробацию в

различных областях психологии развития и психопатологии. Результаты, полученные при работе в этом направлении, сделали возможным изучение данного вопроса на стыке различных научных направлений [Frith, Lesli 1985].

«Модель психического» представляет из себя концепцию репрезентаций психических феноменов, интенсивно развивающуюся в детском периоде. В научных трудах встречаются различные варианты названий данной теории – «теория разума», «теория сознания», «теория намерений» и другие, однако в российской науке чаще используется термин «модель психического».

Наше сознание – главная черта, которая отличает людей от остальных представителей животного мира. При этом человек ещё не достиг такого уровня своего развития (если он возможен), чтобы при помощи силы мысли понимать психическое состояние другого индивида; люди могут лишь строить некие умозаключения на основании в том числе своей интуиции. Это позволяет в целом психически здоровому человеку фактически «заглянуть в чужое сознание» [Baron-Cohen 1995; Frith 2003 и др.].

В раннем детстве каждому ребенку в процессе успешной адаптации к условиям окружающей среды необходимо как можно быстрее познакомиться с проявлениями и формами окружающего его мира. В первую очередь, детям удастся это осуществить благодаря способностям головного мозга, позволяющим создавать ментальные копии и образы людей и событий, которые они приобретают и накапливают в течение жизни. К двум годам дети, развивающиеся типично, уже способны представлять намерения других людей благодаря функционированию врожденных мозговых процессов, а к пяти годам процессы построения теории «модель психического» завершаются [Frith 2003].

При этом, однако, У. Фрит сомневается, что способности «модели психического» должны восприниматься как специальный инструмент, которым каждый типично развивающийся индивид пользуется в разной степени. При этом сам процесс познания и воспроизведения может восприниматься как бессознательная активность, и, таким образом, допустимо использование

понятия «ментализация», отражающего как сознательный, так и бессознательный процесс.

С. Барон-Коэн предпочитает использовать выражение «чтение мысли» («mind reading»), для того, чтобы обосновать предположение, что «люди с расстройствами аутистического спектра, демонстрируют отклонения в теории «модели психического», из-за чего у них наступает «слепота чужих мыслей» («mind blindness»))» [Baron-Cohen 2008]. «Возможно, это проявляется в том, что многие аутичные дети не могут решать задачи на понимание ложных убеждений и почти не воспринимают обман, из чего вытекают социальные и коммуникативные отклонения» [Павлов 2017а].

Вопрос о связи языка и теории «модель психического» по сей день остается неразрешенным. Некоторые исследования указывают на сильную связь между ними. Так, были обнаружены корреляции между выполненными трех- и пятилетними детьми заданиями на понимание ложных убеждений и общими языковыми навыками [Astington, Jenkins 1999; de Villiers, de Villiers 2000 и др.]. Некоторые ученые твердо убеждены, что сформированность «модели психического» зависит от минимального уровня усвоения синтаксиса [de Villiers, de Villiers 2000]. Такие утверждения отчасти верны, так как классические задачи на понимание ложных убеждений Салли-Энн⁶ («The Sally Anne test»), которые предложили исследователи Уиммер и Пернер [Wimmer, Perner 1983] включают в себя вопросы типа «Как считает Салли, где находится шарик?» («Where does Sally think the marble is?»). По мнению Де Виллерс, вся сложность данного вопроса кроется в синтаксисе комплиментов, в которых целая клауза рассматривается как объект дополнения. Они утверждают, что такой специфический аспект синтаксиса мешает в данном случае пониманию ложных убеждений [De Villiers, de Villiers 2000]. Некоторые ученые также отмечали, что понимание синтаксиса у детей с аутизмом и у детей с задержкой

⁶ Испытуемому демонстрируют двух кукол – Салли и Энн. У Салли есть корзинка, а у Энн – коробка. Салли помещает в корзинку шарик и уходит, после чего Энн перекладывает шарик из корзинки Салли в свою коробку и тоже уходит. Далее возвращается Салли, а испытуемому задают вопрос, цель которого – узнать, где по мнению Салли находится шарик.

умственного развития являются показателями, дающими ожидаемый отрицательный результат тестов в рамках изучения «модели психического» [Tager-Flusberg, Sullivan 1994].

Чтобы проанализировать связь между лингвистическими навыками, отдельные авторы сопоставляют определенные аспекты, такие как грамматика, прагматика, со сформированностью «модели психического». Английский ученый в области проблем аутизма Ф. Аппе исследовала связь между способностью аутистов воспринимать иронию и метафоры с навыками понимания ложных убеждений, в результате чего была обнаружена зависимость между обоими параметрами [Happé 1993]. Некоторые группы зарубежных исследователей также выявили среди людей с аутизмом зависимость между использованием выражений, связанных с психическим состоянием, и возможностью сдавать классический тест на понимание ложных убеждений [Ziadas et al. 2003]. Однако ни один из этих методов не может точно установить связи между теорией «модель психического» и дефицитом в прагматике или продемонстрировать, являются ли два этих навыка независимыми или же аспектами единого когнитивного умения.

Непонимание чужого сознания также связано с прагматической компетенцией людей с синдромом Аспергера. Стандартный диагноз определяет данный синдром как нарушение социального взаимодействия, минимальный интерес к окружающему и повторяющееся поведение, но без существенной задержки речевых функций в когнитивном развитии. И все же некоторые весьма незаметные коммуникативные аномалии присутствуют. Например, по мнению некоторых зарубежных специалистов, это долгий, неоправданно педантичный или чрезмерно формальный подбор слов [Ghaziuddin, Gerstein 1996]. У людей с синдромом Аспергера также зачастую отмечается безразличие к ответам собеседника в диалоге или невнимательность к его реакциям [Лебединская, Никольская 1991].

Результаты некоторых исследований показывают, что люди с синдромом Аспергера, рассуждая в монологе, казалось бы, желая убедить слушающего в

своей точке зрения, на самом деле демонстрируют игнорирование возможности других альтернативных воззрений по затронутой теме [Attwood 1998; Лебединская, Никольская 1991]. То, с какой интенсивностью они сосредотачиваются на узкой теме в разговоре, может также отражать их когнитивный стиль строгой «систематизации» [Baron-Cohen 2002, 2006]: фокусирование на конкретных деталях рассказа и доведение их до логических выводов с целью достигнуть понимания темы как системы фактов. Помимо этого, не имея возможности оценить, что обсуждение в диалоге или при монологе вращается вокруг одного события, человек с синдромом Аспергера может вдаваться в подробности слишком долго [Baron-Cohen 2002]. Такие проблемы могут отражать недостаток способностей распознавать желание/нежелание собеседника продолжать разговор, а также неспособность улавливать намек, что пришло время сменить тему [Tager-Flushberg, Anderson 1991].

В ряде научных работ при изучении порождения нарративов у детей с аутизмом подтверждаются трудности в использовании прагматических маркеров времени и места [Loveland et. al. 1990, Bruner, Feldman 1993 и др.], редкое употребление выражений, передающих психическое и эмоциональное состояние [Baron-Cohen et al. 1986; Baron-Cohen 1988], неуместная интонация и индивидуальные жесты во время повествования [Loveland et. al. 1990], а также небольшое количество причинно-следственных клауз [Tager-Flusberg, Sullivan 1994]. В целом, люди с РАС могут не адаптировать свою речь для собеседника [Baron-Cohen 1988]. Например, они могут в одной и той же манере «разговаривать с родителем, няней, учителем, сверстниками и даже незнакомцами, делать неуместные комментарии, а также испытывать трудности в понимании косвенной речи» [Павлов 2017b, подробнее см. Baltaxe, Simmons 1983; Ozonoff, Miller 1996 и др.].

Ловланд сопоставил способности повествования подростков с высокофункциональным аутизмом и детей с синдромом Дауна [Loveland et. al. 1990]. Результаты показали, что аутисты могли интерпретировать значимые события истории и в двух контрольных группах явных различий в длине нарратива выявлено не было, однако дети с РАС порождали менее естественные выражения и реже

жестикнулировали. При анализе неуместные предложения оказывались результатом прагматических ошибок. В целом, эти обнаруженные особенности в нарративах аутичных людей были также интерпретированы как дефицит «модели психического» [Bruner, Feldman 1933; Baron-Cohen 1988 и др.].

Связь между повествованием и «ТоМ» проверялась еще в одном эксперименте [Tager-Flusberg, Sullivan 1995]. По книге, состоящей только из картинок, без текста, группы детей с аутизмом и детей типичного развития порождали нарративы, причем среди аутистов не было отмечено недостатка лексических средств или компонентов, связующих дискурс, однако участники данной группы давали значительно меньше описаний эмоционального состояния персонажей описываемой истории.

Российские исследователи также рассматривали связь модели психического и аутизма. Одним из крупных трудов можно считать работу коллектива специалистов института психологии РАН «Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека», выполненную под руководством Сергиенко Е. А. Авторы приходят к выводу, что дефицит ментальной модели и внутренних репрезентаций у аутистов приводит к неспособности понять обман, к серьезным «трудностям в мотивации к общим психическим состояниям, общим эмоциям, общему опыту и в целом негативно отражается на развитии коммуникационных способностей» [Сергиенко и др. 2009].

Таким образом, модель психического следует расценивать как одну из ключевых теоретических основ в понимании речевых отклонений детей-аутистов.

1.3.2. Теория слабого центрального согласования

Слабое центральное согласование («Central coherence theory», «СС») – термин, введенный в практику 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 объясняются проявления аутистического поведения («стереотипность; чрезмерная привязанность ко всему знакомому, стандартному; страхи; приступы агрессии; отгороженность от внешнего мира» [Романова 2012]). В соответствии с «СС» при

расстройствах аутистического спектра отмечается разбалансированность в переработке информации, то есть невозможность связывать отдельные фрагменты в единое целое, в связи с чем картина мира оказывается фрагментарной.

Была проведена серия экспериментов, направленная на изучение особенностей «СС» при восприятии аутистами вербальной и зрительной информации. С этой целью Ф. Аппе применялись тесты иллюзий Мюллера-Лайера (оптическая иллюзия состоит в том, что длина двух равных горизонтальных отрезков, обрамленных стрелками, представляется различной, см. Рис. 1) и Эббингауза (иллюзия также известна как «круги Титченера»: два идентичных круга, вокруг которых изображены круги различного диаметра, воспринимаются по-разному, см. Рис. 2). В ходе указанных тестов дети с РАС продемонстрировали меньшую подверженность иллюзиям по сравнению с контрольной группой, что свидетельствует о восприятии отдельных элементов фигур вне визуального контекста [Happé 1996].

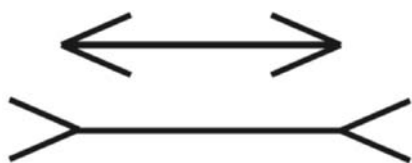


Рис. 1. Иллюзия Мюллера-Лайера

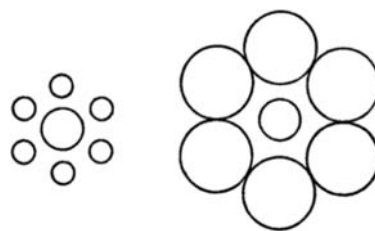


Рис. 2. Иллюзия Эббингауза

Также исследовались нарушения слабого центрального согласования при переработке осмысленной вербальной информации. Гермелин и О'Коннор установили, что характерной чертой людей с РАС является снижение способности к осмысленной обработке стимулов [Hermelin, O'Connor 1970]. В экспериментах испытуемые с РАС хуже по сравнению с контрольной группой выполняли задания на воспроизведение предложений, при этом не было выявлено существенной разницы в запоминании ими организованного и бессвязного по смыслу материала. Дальнейшие исследования в этом направлении были проведены Фрит и Сноулинг посредством оценки способности детей с РАС осознавать языковой контекст для правильного употребления омографов. Было обнаружено, что аутичные дети при чтении предложений, подобных «He made a deep bow» (что по смыслу может означать как «Он сделал глубокий поклон», так и «Он туго завязал галстук»), для

определения значения и транскрибирования слова учитывали контекст в меньшей степени, чем участники контрольной группы, и предпочитали делать выбор в пользу частоты используемого значения слова [Frith, Snowling 1983].

Отметим, что изначально существовала гипотеза о том, что трудности в теории «модель психического» при аутизме являются следствием нарушений слабого центрального согласования, так как предвидение субъективных мотивов поведения другого человека требует наличия «механизма связанного толкования» («cohesive interpretive device») [Frith 1989]. В дальнейшем это предположение было опровергнуто серией экспериментов, установивших, что различная степень нарушений «СС» имеет место даже у высокофункциональных аутистов при отсутствии осязаемых проблем с «моделью психического» [Frith, Happé 1994; Happé 1997, 1999 и др.].

Исследователи к экспериментальным преимуществам рассматриваемой теории относят некоторые обнаруженные особенности детей с РАС. Так, в рамках «модели психического» с помощью теста вложенных фигур («embedded figures test») исследовалось нарушение восприятия, которое, как предполагалось, характерно для аутичных детей (в тестах подобного рода участников просят найти скрытые фигуры, например, очертание домика, в пределах более сложного изображения, например, схематичной детской лошадки-качалки [Frith 1989], см. Рис. 3). Однако, выяснилось, что дети с РАС выполняли поставленные задания со средним результатом от 21 до 25 максимально возможных баллов, при этом участники эксперимента из двух контрольных групп (дети с задержкой психического развития и группа детей без патологий) получали 15 очков и менее [Аппе 2006].

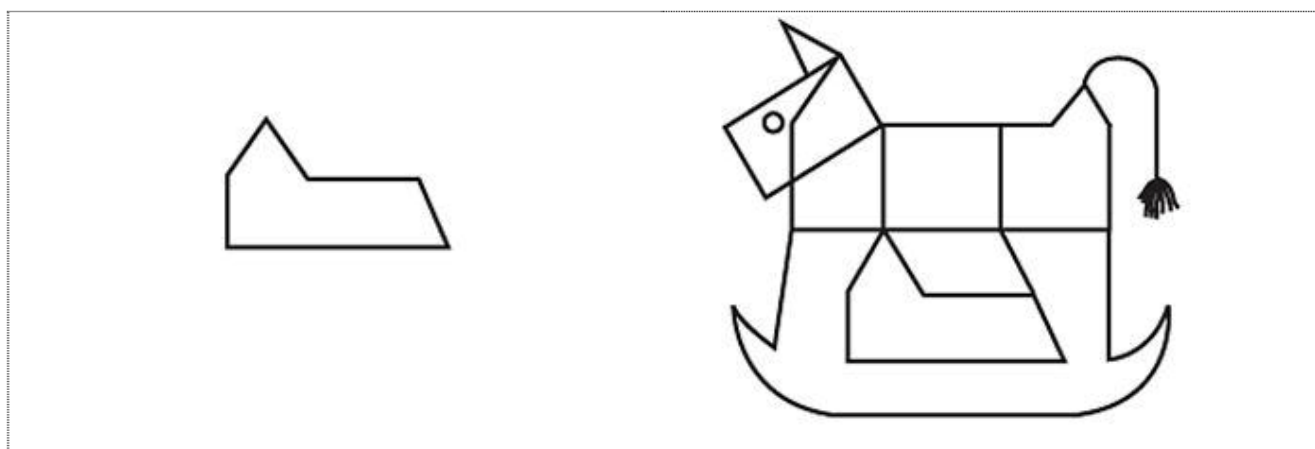


Рис. 3. Образцы изображений, применяемые в тесте «Вложенных фигур»

Многие авторы рассматривают способность выполнять этот тест детьми с РАС как свидетельство неутраченных возможностей, чаще всего это объясняется сохранностью пространственных представлений [Lockyer, Rutter 1970; Prior 1979; Shah, Frith 1993 и др.]. Исходя из теории центрального согласования, исследователи полагают, что успехи аутистов могут обуславливаться их способностью видеть скорее части, чем целостность. Таким образом предварительное разделение целостного изображения на части будет облегчать выполнение задания для обычных детей, для аутистов же это не будет играть какой-то роли.

Таким образом, теория слабого центрального согласования является попыткой объяснения одновременно выдающихся способностей и тяжелых когнитивных нарушений, присущих людям с РАС [Shah, Frith 1993; Нарре́ 1999а и др.].

1.3.3. Теория дефицитарности управляющей функции (теория исполнительной дисфункции)

Дефицитарность управляющей функции («Executive dysfunction theory»), в российской традиции трактуемой как «функция программирования, регуляции и контроля», осуществляется классом когнитивных способностей человека, которые позволяют регулировать свои действия (включая моторную деятельность) и мысли (стратегическое планирование, рабочую память и другие функции) [Baron-Cohen 1985]. Она тесно связана с гибкостью, динамичностью, неординарностью, креативностью мышления и выражается в способности решать нестандартные задачи необычными способами [Duncan 1995]. Было принято считать, что «EF» («Executive function», исполняющая функция) и становится доступна только взрослым [Golden 1981], однако последующие исследования свидетельствует о наличии в той или иной степени сформированности данной функции даже у детей раннего и дошкольного возраста [Diamond, Doar 1989; Diamond, Gilbert 1989; Welsh et al. 1991; Gerstadt et al. 1994; Hughes 1998 и др.].

Первые эксперименты по изучению дисфункции программирования и контроля у высокофункциональных аутистов были проведены Д. Рамси посредством использования Висконсинского теста сортировки карточек (англ. «Wisconsin Card Sorting Test» [Rumsey 1985]). Данный тест применялся для оценки способности обобщения и гибкости мышления, а также нарушений внимания [Berg 1948]. По итогам, испытуемые с РАС продемонстрировали существенно более низкие показатели по сравнению контрольной группой, что выразилось в большом количестве ошибок и трудностей в переключении с одной стратегии переработки информации на другую [Pennington, Ozonoff 1996 и др.].

Результаты, полученные после проведения эксперимента, были связаны автором с нарушением социального поведения у людей с РАС. Также исследователь указал, что для успешности в обеих областях нужно учитывать большое количество переменных нюансов, уделять внимание значимым обстоятельствам окружающей действительности и обладать индуктивной логикой [Rumsey 1985]. Таким образом, автор объясняет нарушение функции программирования и контроля при аутизме не только ригидностью поведения, но также и ослаблением способности участвовать в социальной коммуникации, которая требует быстроты оценки и выбора адекватных реакций в ответ на постоянно меняющуюся информацию. Эти данные были подтверждены последующими исследованиями [Ozonoff 1995; Pascualvaca et al. 1998].

Дальнейшие исследования были направлены на конкретизацию причин дисфункции «EF». В частности, проводилось исследование дошкольников с РАС, изучающее поведение детей-аутистов при выполнении теста на отсроченное реагирование, подразумевающее как задействование оперативной памяти, так и сдерживание импульсивных реакций [Diamond, Goldman-Rakic 1998]. Дети одновременно прошли и тест для оценки зрительной памяти «DNMS» («delayed nonmatch-to-sample memory task»). Ученые определили, что дети с РАС по сравнению с типично развивающимися детьми показывают стабильно низкие результаты по обоим тестовым методикам. При этом, «... если результаты теста DNMS у аутистов положительно коррелировали с результатами заданий, направленных на оценку нарушения социального поведения, то подобная корреляция с результатами проб на отсроченное

реагирование отсутствовала» [Diamond, Goldman-Rakic 1998]. Эти данные позволяют выдвинуть гипотезу о том, что хотя дисфункция EF на ранних этапах развития и является характерной особенностью при РАС, она не является исчерпывающей.

В исследованиях особенностей функционирования EF у детей дошкольного и школьного возрастов с РАС было выявлено, что у них, в отличие от типично развивающихся детей, «отмечается большее количество персевераторных ответов, причем эти различия отмечались и при наличии, и при отсутствии социального контекста» [Russell et al. 2001, 2003]. В этой связи было выдвинуто предположение, что трудности переключения в социальной коммуникации у людей с РАС могут быть вызваны дисфункцией распределения внимания между людьми и объектами.

«Несмотря на многочисленные исследования в области управляющих функций и их состояния при аутистических расстройствах, особая роль такого рода нарушений была поставлена под сомнение. Обнаружилось, что подобные дисфункции характерны и для других нейрпатологических состояний, в том числе при задержке психического развития, которое отмечается не только у аутистов» [Романова 2012, подробнее см. Ozonoff 1997; Pennington, Ozonoff 1996 и др.]. Таким образом, недостаточность EF при РАС может быть неспецифическим и лишь дополнительным диагностическим нарушением.

Выводы по Главе 1

Аутизм является глобальной, но не до конца изученной проблемой. За последние десятилетия в подходах к исследованию аутизма и пониманию его природы произошел существенный прогресс. Вместе с тем, дискуссии по поводу основных сущностных понятий аутизма в настоящее время продолжают, взаимосвязь аутизма с речемыслительными дисфункциями до конца не установлена.

В рамках анализа различных подходов к классификации расстройств аутистического спектра можно сделать вывод о том, что условно определяемая

категория так называемых «высокофункциональных аутистов», а именно – детей с РАС с высокими когнитивными способностями и вербальными показателями, является наиболее подходящей для участия в психолингвистическом эксперименте.

Рассмотрение вопросов формирования языковой компетенции в онтогенезе у детей типичного развития показало, что речевое развитие 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.

В рамках обсуждения некоторых известных речевых отклонений у детей с РАС делается вывод, что широко известны лишь отрывочные сведения, 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.

Среди когнитивных подходов, применяемых для объяснения отклонений в языковом развитии при аутизме, наиболее разработанными на сегодняшний день, являются: «Модель психического» («Theory of mind»), теория исполнительной дисфункции («Executive dysfunction theory»), теория центрального согласования («Central coherence theory»). Однако каждая из этих концепций имеет свои слабые и сильные стороны, но ни одна из них по отдельности не дает исчерпывающего объяснения природы возникновения сложного комплекса симптомов и многообразия форм РАС. Вероятнее всего, будущее будет за комбинированной теорией в сочетании с результатами психолингвистических, нейропсихологических и нейрофизиологических исследований и др. А следовательно, остается широкое поле для научных изысканий представителей различных отраслей науки, в том числе для лингвистов.

В целом, делается предположение, что при проведении специального психолингвистического исследования, в рамках которого будут собраны и сопоставлены корпуса устной речи детей типичного развития и аутичных детей в возрасте 10–12 лет, можно выявить специфику мышления и особенности речи детей с РАС.

Глава 2. Организация исследования и сбор языкового материала для выявления особенностей речи детей с расстройствами аутистического спектра

2.1. Подготовка к исследованию

В современной психолингвистике в зависимости от целей и задач исследования находят применение различные методы и способы сбора речевого материала, описанные, например, в работах А. А. Кибрика, О. Ф. Кривновой, Г. С. Захарова, В. И. Подлесской, О. В. Федоровой, У. Чейфа и многих других ученых [под ред. Кибрик, Подлесской 2009; Кривнова, Захаров 2001; Федорова 2009, 2014; Чейф 2008]. Получил активное развитие корпусной метод сбора речевого материала, который может осуществляться различными способами, например, путем записи речи в естественных условиях или посредством специально организованного мероприятия (в лабораторных условиях). Используется и способ интроспекции, основанный на интуиции самого исследователя, который некоторыми исследователями рассматривается в качестве ключевого для понимания языка и мышления [Чейф 2008]. Каждый из указанных способов имеет свои достоинства и недостатки. Например, способу наблюдения в естественных условиях свойственна высокая валидность результатов, а при сборе материала в лабораторных условиях обеспечивается хороший контроль за действиями возможных дестабилизирующих факторов.

В работах О. В. Федоровой дается характеристика семи русскоязычным корпусам устной речи и проводится их сопоставление [Федорова 2009, 2014].

Новое фундаментальное направление сбора, транскрибирования и исследования корпуса звучащей русской речи рассматривается в монографии «Рассказы о сновидениях. Корпусное исследование устного русского дискурса», подготовленной под редакцией А. А. Кибрика и В. И. Подлесской. Проведенное и описанное авторами исследование базируется на большом корпусе пересказов сновидений детей.

О. Ф. Кривнова, Л. М. Захаров рассматривают опыт разработки и использования речевых корпусов в интересах решения задач автоматизированного распознавания речи [Кривнова, Захаров 2001].

Наиболее результативным и эффективным может быть комплексный подход к сбору речевого материала, включающий несколько указанных выше способов. Однако в настоящем исследовании, учитывая реальные ограничения организационного характера, за основу взят лабораторный способ, позволяющий собрать корпус устного речевого материала, необходимого для оффлайнного (отложенного) исследования различных речемыслительных процессов. При сборе речевого материала в лабораторных условиях большинство дестабилизирующих факторов, оказывающих влияние на конечный результат, находятся под определенным контролем. Вместе с тем отложенное исследование собранного речевого материала остается зависимым от ряда факторов, в том числе от правильной организации процедуры сбора устных дискурсов, от выбора стимульного материала, а также от корректного подбора участников исследования. Остановимся на этом немного подробнее.

2.1.1. Организационные вопросы и этические аспекты проведения исследования

Первым этапом стал поиск образовательных учреждений, где обучаются дети с расстройствами аутистического спектра. Были отобраны, в том числе по специализированному справочнику [Дименштейн 2011], государственные школы с заявленным обучением аутичных детей. Однако на практике после соответствующих обращений выразили готовность к взаимодействию лишь следующие организации:

- Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Центр образования "Технологии обучения"» («i-school»);
- Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 1321» («Ковчег»);
- Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Гимназия № 1540» («ОРТ»);

– Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 1465 им. адмирала Н. Г. Кузнецова».

В данных школах, наряду с традиционными формами обучения, развивается и так называемое «инклюзивное образование», что предполагает получение знаний детьми с ограниченными возможностями и поведенческими особенностями не в специализированных коррекционных классах, а, по возможности, совместно с детьми без отклонений в развитии. Если еще недавно подобная практика внедрялась учителями-энтузиастами и инициативными родителями, то после выхода Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года инклюзия получила правовую основу. Сегодня в образовательных учреждениях создаются необходимые условия для получения качественного образования и социального развития детей с различными заболеваниями, в том числе «...глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с **расстройствами аутистического спектра**, со сложными дефектами и других обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [п. 5 ст. 79 гл. 9 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»]⁷.

В указанные учебные заведения были поданы официальные письменные запросы от филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова об оказании помощи по проведению эксперимента.

Следующим шагом после одобрения обращений стал непосредственно отбор вербальных детей с РАС определенной возрастной категории способных, по мнению педагогов, к выполнению исследовательского задания. На практике таковых выявлялось незначительное количество, не более 10 учеников на школу.

Следует отметить, что обязательной составляющей данной работы явилось безусловное соблюдение медицинской и научно-исследовательской этики. Была важна не только помощь школ в проведении экспериментального

⁷ <http://www.edu.ru/abitur/act.30/index.php>

исследования, но и согласие со стороны родителей, являющихся по законодательству Российской Федерации законными представителями несовершеннолетних детей. Поэтому предстояло получение разрешения со стороны родителей и попечителей учеников, для чего в ряде случаев организовывались собрания для объяснения процедуры психолингвистического исследования и его потенциальной научной ценности. Также было разъяснено, что участие в эксперименте не имеет отрицательных последствий для здоровья и не сказывается на психике ребенка. Несмотря на приводимую аргументацию, отдельные родители сочли неприемлемым любое участие их детей в эксперименте либо отменили свое первоначально положительное решение непосредственно перед проведением исследования⁸.

В ходе организационной работы возникло предположение, что не удастся опросить достаточное количество детей для формирования необходимого объема выборки. В этой связи были предприняты дополнительные попытки взаимодействия не только с учебными заведениями, но и с другими организациями. Например, с уникальной театральной студией «Круг», в которой задействованы дети, подростки и взрослые с РАС. Однако руководство театра отказалось содействовать исследованию, аргументируя это тем, что «... в студии занимаются творчеством, а в творчестве нет диагнозов» (цит. из переписки автора), и в соответствии с их методикой участники коллектива общаются на равных и дети-аутисты не должны чувствовать себя не такими, как все.

Также неудачной оказалась попытка получить помощь от детской клиники Московского научно-исследовательского института психиатрии, где наблюдаются дети с различными патологиями, включая РАС. На этот раз аргументом к отказу стала медицинская тайна – в соответствии с Федеральными законами «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании» от 2 июля 1992 г. и «Об основах охраны здоровья

⁸ При этом возникали и такие организационные трудности, как отсутствие в школах свободных кабинетов для индивидуального общения с детьми, непредвиденные общешкольные карантинные проверки вышестоящими инстанциями и т. д., что вынуждало переносить сроки и повторно договариваться с руководством и родителями.

граждан в Российской Федерации» от 21 ноября 2011 г., что означает невозможность предоставления контактных данных, имеющихся в картотеке.

С учетом того, что значительное количество русскоговорящих детей с РАС проживают не только в Москве, но и по всей России, а также за рубежом, возникла идея воспользоваться современными средствами коммуникации. Была проведена работа по поиску специализированных форумов в интернете, где общаются родители особых детей⁹. Предполагалось, что некоторые родители, возможно, откликнутся на предложение заочного участия в исследовании, которое они могли бы провести самостоятельно в соответствии с авторской инструкцией с последующей передачей полученного материала. Однако интернет-сообщество восприняло опубликованные предложения с нескрываемой агрессией, и от этой идеи пришлось отказаться.

Таким образом, по итогам подготовительного этапа базой проведения исследования стали четыре упомянутые образовательные организации.

2.1.2. Выбор стимульного материала и методики исследования

Для получения языкового материала использовалась хорошо известная методика, подробно описанная в монографии Уолласа Чейфа «The pear stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production» [Chafe 1980]. По заказу группы лингвистов во главе с У. Чейфом был снят видеоролик, так называемый фильм «О грушах»¹⁰. Данная методика была выбрана не случайно: в фильме отсутствует звучащая речь, нет специфических для определенного народа реалий и он понятен представителям различных культур, а насыщенная сюжетная линия является мощным стимулом для порождения речи (никаких первичных описаний сюжета фильма экспериментатором не требуется). 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 уровнях¹¹.

⁹ http://invamama.ru/aut_forum/; <http://asdforum.ru>; <http://autism.forum2x2.ru>

¹⁰ <http://www.pearstories.org>

¹¹ Данная методика получения языкового материала успешно применяется зарубежными и российскими исследователями [Tannen 1980; Mazur, Chmiel 2012; Bergelson et al. 2010; Bergelson et al.

Сюжетная линия видеоролика разворачивается в сельской местности. 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.

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 находит потерянную шляпу, окликает мальчика, отдает шляпу и в благодарность получает три груши. После вновь видим мужчину, который обнаружил, спустившись с дерева, что одна из корзин пропала. Мимо проходят мальчики, жуя подаренные груши. Мужчина озадаченно смотрит им вслед.

Несмотря на полное отсутствие речи героев фильма, видеоролик наполнен различными звуками, в частности: крики петуха, шум листвы, звук падения груши, скрип лестницы, пение птиц и стрекотание насекомых, блеяние козы, скрип велосипеда, звуки столкновения, падения и отряхивания одежды, звук от ударов шарика об ракетку, свист, звуки шагов (подробнее см. Приложение 1).

Согласно подходу, предложенному [Kruger 2012], отдельные эпизоды фильма можно отнести к статическим, где не происходит действий, а другие – к динамическим. В частности, в качестве статических определены семь фрагментов:

- сельская местность, солнечная погода, дерево, лестница, три корзины, две из которых заполнены грушами, одна пустая (интервал 0:03 – 0:12);
- зеленые груши (интервал 0:13 – 0:17);
- крупный мужчина средних лет, с усами, с бакенбардами, в шляпе, красный платок на шее, белый фартук (интервал 0:18 – 1:10);

2014; Du Bois, J. 1980; Vandaele 2011; Paula Igareda, Anna Matamala 2011; Pham 2011; Agnieszka Malgorzata Gronek, Anne Gorijs, Heidrun Gerzymisch-Arbogast 2012; Christopher J. Taylor, Giovanni Mauro 2011; Iwona Mazur, Jan-Louis Kruger 2012; Федорова 2015; Прозорова 2006; Николаева 2005 и др.].

– мужчина в шляпе, в голубой футболке, у козы на шее колокольчик (интервал 0:18 – 1:10);

– мальчик лет 10–12, в шляпе, в светлой рубашке с длинными рукавами, на велосипеде красного цвета старой модели, красный платок на шее, ремень (интервал 1:51 – 2:12);

– девочка лет 10–12, на велосипеде, в юбке, в светлой рубашке с короткими рукавами, с двумя косичками, в белых гольфах (интервал 3:10 – 3:20);

– три мальчика стоят в тени деревьев: высокий мальчик лет 12–13, в коричневой рубашке, упитанный; низкий мальчик лет 8, в светлой рубашке с короткими рукавами; мальчик с ракеткой лет 10–12, в голубой рубашке с короткими рукавами, кудрявый (интервал 3:40 – 4:12).

Динамических эпизодов, в которых происходят действия и события, в фильме существенно больше – 86 (подробнее см. Приложение 1). Причем они последовательно распределены по пяти основным сценам, а именно:

– «сцена сбора груш» (самая продолжительная сцена, включает в себя 10 эпизодов и длится 1 мин 50 с);

– «сцена кражи корзины с грушами» (19 действий, 1 мин 10 с);

– «сцена столкновения» (12 действий, 38 с);

– «сцена помощи» (31 действие, 1 мин 25 с);

– «сцена обнаружения пропажи» (14 действий, 38 с).

Фильм «О грушах» уже успешно использовался в более ранних лингвистических исследованиях отделения «ТИПЛ» филологического факультета МГУ с типично развивающимися детьми 10–12 лет, что обеспечивало дальнейшую возможность сопоставительного анализа нарративов детей с РАС и детей-нормы по различным аспектам.

2.1.3. Характеристика участников исследования

В эксперименте участвовали две группы испытуемых. В первую группу (исследуемую) вошли дети с расстройствами аутистического спектра, а во вторую (контрольную) – типично развивающиеся дети, у которых никогда не

наблюдались психиатрических отклонений, причем вторая группа считалась группой сравнения. Все участники эксперимента были приблизительно одного и того же возраста и являлись носителями русского языка.

2.1.3.1. Исследуемая группа

Для участия в психолингвистическом исследовании были отобраны 24 ребенка: 21 мальчик и 3 девочки в возрасте от 10 до 12 лет со слабой степенью аутизма и высокими вербальными показателями (см. Приложение 2). Гендерное соотношение участников данной группы в целом отражает отмечаемую в научной литературе статистику: аутизм обнаруживается у мальчиков в 4–5 раз чаще [Никольская 2010].

Все дети на момент участия в эксперименте не принимали медикаментов, способных повлиять на результаты выполнения исследовательского задания. Учитывая широту спектра речевых особенностей детей с РАС, в экспериментальную группу вошли только дети – высокофункциональные аутисты (прежде всего с Синдромом Аспергера). Это дети с относительно высоким уровнем развития речи, способные к восприятию и переработке внешней информации.

С учетом публичного характера научно-квалификационной работы и приведенных в ней сведений о месте и времени исследования, во избежание раскрытия персональных данных детей, их реальные имена в тексте диссертации и приложениях к ней заменены закодированными обозначениями – порядковым номером в таблицах или закавыченными заглавными латинскими буквами при приведении потекстовых примеров (подробнее см. Приложение 2).

2.1.3.2. Группа сравнения

Группу сравнения составили 24 типично развивающихся ребенка без психиатрических или неврологических нарушений (см. Приложение 3). На момент участия в эксперименте данные дети не принимали каких-либо психотропных или иных медикаментозных средств.

Возраст испытуемых также составил 10–12 лет, что обусловлено подходами, изложенными в первой главе [Леонтьев 1974; Балонов, Деглин 1976; Седов 2008].

2.2. Проведение исследования

2.2.1. Процедура извлечения нарратива у испытуемых и его регистрация

Эксперимент проводился с каждым ребенком индивидуально в присутствии интервьюера, в изолированном, хорошо освещенном помещении, отвечающем требованиям, предъявляемым санитарными нормами для подобного рода исследований, в первой половине дня и занимал в среднем до 20 мин на одного испытуемого.

Кроме того, перед исследованием проводились предварительные консультации с педагогами и воспитателями. В частности, существенную помощь оказали специалисты с многолетним стажем: Максим Евгеньевич Бушмелев и Наталья Владимировна Борисова («Ковчег»), Снежана Анатольевна Никулайчева («i-school»), Софья Александровна Розенблюм («ОРТ»). Сотрудники обратили внимание автора работы на то, что ранее подобного рода задания дети-аутисты не выполняли, тем более в присутствии незнакомых людей. Был получен ряд рекомендаций. В частности, предлагалось перед началом эксперимента и во время разъяснения сути задания обращаться к испытуемым по имени, причем делать это по возможности чаще, чем это принято при общении с обычными детьми¹². Кроме того, было разъяснено, что у детей из исследуемой группы, привыкших к обучению посредством различных компьютерных технологий, не должно было возникнуть психологических затруднений с просмотром видеofilьма, однако успешность пересказа, несмотря на огромный опыт работы с такими детьми, сотрудники школы не могли спрогнозировать.

¹² Позже экспериментаторы действительно ощутили особенность коммуникативного контакта с аутичными детьми, в том числе, в отношении несоблюдения границ простроенного. Отмечены случаи, когда участники эксперимента обращались на «ты» к руководителю исследовательской группы – человеку незнакомому и старшему по возрасту.

Всем испытуемым были даны подробные исчерпывающие инструкции по выполнению задания. Сначала каждому ребенку предлагался к просмотру шестиминутный видеоролик «О грушах» (The Pear Film) У. Чейфа [Chafe 1980] для последующего пересказа, 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). Испытуемый при этом 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).

Необходимо отметить, что жестикуляция людей с РАС представляет существенный научный интерес, и для последующего включения данных испытуемых в корпус жестов, они принимали участие в эксперименте сидя на стуле, а не за столом, что является необходимым условием для качественной видеофиксации движений головы, рук и всего туловища.

Если в ходе пересказа у испытуемого не возникало проблем, экспериментатор не перебивал его и лишь в ситуациях «ступора» задавал наводящие вопросы. По окончании пересказа испытуемых просили дать фильму название и кратко передать смысл всего видеоролика. В отдельных случаях детям задавались уточняющие вопросы с целью актуализации в их памяти пропущенных в ходе пересказа сюжетных линий фильма и контроля понимания главной интриги, происходящей с героями событий.

Каждый пересказ фиксировался аудио- и видеоаппаратурой, расположенной напротив испытуемого. Несмотря на то, что всем участникам эксперимента было разъяснено, что пересказывать сюжет нужно лишь по окончании просмотра, некоторые из испытуемых с РАС начинали комментировать фильм еще во время демонстрации. После первого такого случая было принято решение записывать на видео также и саму процедуру просмотра фильма «О грушах» детьми из исследуемой группы.

2.2.2. Обработка данных

Первичная обработка собранных данных заключалась в транскрибировании нарративов в текстовом редакторе. За основу были взяты рекомендации для транскрайберов, описанные в коллективной монографии [под ред. Кибрик, Подлесской 2009]. Так, 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 (см. Приложение 4, Приложение 5).

Для расчёта длительности пауз использовалась программа Linguistic Annotator ELAN, разработанная обществом научных исследований Макса Планка и размещённая для свободного доступа на официальном интернет-ресурсе¹³.

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, порождённых детьми из контрольной группы, на 137 единиц (546 vs. 409), среднее количество предложений в этой выборке также выше (23 vs. 17). Подробнее о некоторых общих характеристиках полученных нарративов см. п. 3.2.1.

Выводы по Главе 2

Таким образом, исследование было организовано согласно требованиям проведения такого рода экспериментов, в строгом соответствии с законодательством и этическими аспектами.

¹³ <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/download/>

Несмотря на целый комплекс трудностей объективного и субъективного порядка, подготовительный этап исследования и этап сбора материала можно считать успешно завершенными.

Объем собранного материала является достаточным для обработки и анализа, о которых пойдет речь в следующей главе. При этом приведенные в данной главе особенности подготовки и проведения экспериментального исследования могут быть актуальны для научных работников широкого профиля, а также практических специалистов, в чей круг интересов входит изучение тех или иных аспектов жизнедеятельности детей с особенностями в развитии. Кроме того, собранный видеоматериал может быть использован в интересах иных исследований, в том числе при специальном изучении жестов, сопровождающих звучащую речь детей с РАС.

Глава 3. Анализ и интерпретация нарративов, полученных у детей с расстройствами аутистического спектра, в сравнении с нарративами детей типичного развития

В данной главе собранный корпус нарративов исследуется по различным аспектам в интересах выявления речемыслительных дисфункций и особенностей устного дискурса аутичных детей.

Проводится сопоставление полученных образцов речи детей с РАС и детей типично развивающихся. Первая часть главы (3.1) преимущественно освещает когнитивную составляющую дискурса (в том числе: память, внимание, восприятие, мышление), которая находит отражение в пересказах обеих выборок. Вторая часть (3.2) посвящена собственно языковым характеристикам и параметрам.

Такой комплексный подход коррелируется с моделью порождения речи, разработанной А. А. Леонтьевым и Т. В. Рябовой-Ахутиной, в основе которой лежит точка зрения Л. С. Выготского на речемышление как на переход от мысли к слову (начиная с *мотива* высказывания, далее к *мысли*, от нее к *внутренней речи*, *семантическому плану* и *внешней речи*) [напр., Леонтьев, Рябова 1969; Ахутина 2016].

3.1. Особенности восприятия содержания фильма и его отражение при устном пересказе

3.1.1. Особенности описания отдельных эпизодов фильма

Представляется значимым проанализировать расхождения в стратегиях упоминания отдельных фрагментов фильма, которые являются неоднозначными для интерпретации.

3.1.1.1. Эпизод «воровство груш»

По замыслу создателей фильма, один из ключевых эпизодов стимульного материала («кража груш») предполагал затруднения для нарраторов при его упоминании. В силу того, что испытуемые не знают предыстории, возможных родственных и социально-трудовых отношений между персонажами или их

отсутствия, нельзя предположить, как тот или иной рассказчик охарактеризует действия одного из главных героев фильма – мальчика на велосипеде, который без спроса увез корзину с грушами. Также у разных народов существуют различные традиции отношения к подобным явлениям. Стратегии описания могут различаться и в силу жизненного опыта, отношения к собственности и границам частных территорий. В данном ролике грушевые деревья находятся на открытой местности, непосредственно рядом с ними пролегает проселочная дорога, по которой свободно перемещаются люди и животные. Это отчасти может быть косвенным признаком бесхозности и общей доступности груш как даров природы, не являющихся результатом многолетнего труда конкретного человека. При этом возникает некий диссонанс со сценами, в которых мужчина на дереве аккуратно срывает с ветки грушу, а упавший плод протирает платком, демонстрируя бережное отношение к процессу своей деятельности. Все это в совокупности дает возможности для вольной трактовки эпизода.

Не случайно в некоторых исследованиях [Tannen 1980; Mazur and Chmiel 2012] отмечалось как негативное отношение к поступку мальчика (75 % каталанцев упоминают факт воровства при пересказе), так и нейтральная стратегия включения в рассказ данного эпизода (например, 90 % поляков, участвовавших в исследовании, не давали негативной оценки).

В целом, ранее рассматривались четыре варианта возможных описаний сцены «воровства груш»:

- 1) эпизод не упоминается;
- 2) нейтральный (Мальчик *ставит* корзину груш на велосипед *и уезжает*);
- 3) воровство (Мальчик *ворует* корзину с грушами);
- 4) моральное суждение (Мальчик увозит корзину с грушами, *что нехорошо*).

Диссертантом предложен дополнительный показатель – упоминание мужчины, собирающего груши, при нейтральной стратегии описания эпизода, в том числе через призму модели психического (*садовник не видел, что мальчик взял; мальчик незаметно взял корзину*).

Особенности описания эпизода «воровство груш» детьми типичного развития¹⁴

	Номер участника																								Всего	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
Эпизод не упомянут																										0
Нейтральная стратегия																										21
Упоминание мужчины, собирающего груши*																										12
Расценивается как воровство																										3
Моральное суждение																										0

* – упоминание мужчины, собирающего груши или характеристика действий мальчика при нейтральной стратегии.

Дети из группы сравнения в подавляющем большинстве (21 из 24, см. Табл. 1) придерживались нейтральной стратегии описания эпизода «кражи груш», при этом каждый второй наряду с упоминанием того, что мальчик *взял корзину, передал ментальные связи героев («...видит, что садовник ээ ну э занят сбором груш и незаметно ставит ээ себе вперед велосипеда корзину...»¹⁵, «...он берет целую корзину груш без спроса, и ставит ее к себе на велосипед и уезжает...», «...пока мужчина собирал груши на дереве и ничего не замечал, мальчишка ээ взял корзину с грушами...», «...и берет одну корзину с грушами ээ так, что тот человек, который собирает груши, его не видит...», «...он увидел, что на него не смотрит мужчина и захотел взять одну один мешок одну корзину груш и увез ее...», «...пока садовник не видел, забрал у него короб груши ии эмм и уехал мм и уехал...» и др.).*

Лишь трое испытуемых из контрольной группы расценили данную сцену как кражу: («...он ее позаимствовал не на неограниченный срок, то есть

¹⁴ Здесь и в последующих таблицах закрашенные ячейки обозначают наличие в пересказе того или иного явления

¹⁵ В данном параграфе и в некоторых случаях при последующем изложении материала отдельные примеры из пересказов детей обеих выборок представлены без разметки. Здесь и далее в необходимых случаях курсивом в примерах акцентированы обсуждаемые аспекты.

украд...», «но потом решил, что украдет всю корзину.», «...и он, получается, украд эти груши у пастуха...»).

Анализ пересказов детьми с РАС данного эпизода приведен в Табл. 2.

Таблица 2

Особенности описания эпизода «воровство груш» детьми с РАС

	Номер участника																								Всего	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
Эпизод не упомянут																										3
Нейтральная стратегия																										13
Упоминание мужчины, собирающего груши*																										2
Расценивается как воровство																										8
Моральное суждение																										0

* – упоминание мужчины, собирающего груши или отсылка к нему при нейтральной стратегии

У детей с РАС не наблюдается единой стратегии при описании эпизода. Трое участников экспериментальной группы вовсе не включили в свой пересказ сцену (данное обстоятельство подробнее анализируется в рамках подпараграфа 3.1.4.1, в котором анализируется в т. ч. «полнота пересказа»). Нейтральной стратегии придерживались, в отличие от детей из контрольной группы, только 13 из 24 опрошенных (по этому критерию обнаружены статистически достоверные различия¹⁶ в выборках при $p \leq 0.05$, подробнее см. Приложение 6, Рис. 1). В отличие от детей типичного развития (ТР) лишь двое аутичных детей описали сюжет с отражением мыслей мальчика или мужчины («Вот, а тот мужчина, который срывал там груши, и не подозревал, что у него там увезли корзину», «Приезжает мальчик на велосипеде, он= он берет корзину незаметно для пасечника и уезжает»). Относительно количества

¹⁶ Статистически значимые различия были выявлены при помощи U-критерия Манна-Уитни. Критерий был выбран, поскольку он является непараметрическим (а значит, не требует проверки распределения на нормальность), подходит для независимых выборок и эффективен на данном количестве респондентов.

упоминаний мужчины, собирающего груши, при описании эпизода также находим значимые различия в выборках (при $p \leq 0.01$, подробнее см. Приложение 6, Рис. 2)

Как кражу восприняли эпизод 8 детей этой группы, что выше значения в группе сравнения (8 vs. 3). Причем помимо более частотных лексем «красть» («Короче, он их *украл* вот и поехал.»), «А мальчик приехал и одну корзину *украл.*) и «воровать» («...этот мальчишка *своровал* корзину...»), в отдельных рассказах встречаются реже употребляемые глаголы «выкрадывать» («...выкрадывает одну из ближайших корзин к себе...») и «стащить» («Нуу, *стащил*, ну, ну, целую корзину груш»). В одном нарративе употреблен не вполне оправданный контекстом глагол «отнимать» («Подходит к нему мальчик на велосипеде и *отнимает* у него корзину»).

Моральные суждения не были замечены ни в одном из пересказов обеих групп.

В целом, пересказывая увиденное, дети с РАС уделяли эпизоду «кражи» существенно меньшее внимание, нежели дети-нормы, и менее подробно описывали это ключевое событие.

3.1.1.2. Эпизод «падение с велосипеда»

В работе [Taylor, Mauro 2011] при анализе важного, но также неоднозначного для понимания и сложного для описания эпизода «падения мальчика с велосипеда» выделено восемь основных причин, которые упоминали испытуемые на разных языках в своих рассказах:

- мальчик обернулся;
- мальчик наехал на камень;
- мальчик посмотрел на девочку;
- мальчик встретился с девочкой;
- мальчик врезался в девочку;
- мальчик ехал слишком быстро;
- мальчик поднял шляпу поздороваться;

- мальчик потерял баланс;
- причина не названа.

В работах [Tannen 1980; Mazur, Chmiel 2012] данная сцена анализировалась также с позиций включения в рассказ лексем «падение», «девочка», «камень», «шляпа» и их различных комбинаций.

По нашему мнению, более значимым будет рассмотреть именно причины падения главного героя – мальчика, поскольку предполагается, что указанная сцена вызовет трудности у исследуемой группы. Учитывая, что дети могут назвать и иную причину, мы добавим к упомянутым еще одно поле – «другая причина». Также сцена может быть не упомянута или воспроизведена только по завершении рассказа после наводящего вопроса. Эти данные находят свое отражение в Табл. 3 и Табл. 4. Помимо этого, мы будем различать найденные причины падения по следующему принципу: выражены ли они эксплицитно (например, «упал, потому что...», «наехал на камень, поэтому упал с велосипеда») или просто упомянуты.

Таблица 3

Особенности интерпретации детьми типичного развития сцены
падения с велосипеда

	Номер участника																								Всего	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
Сцена не упомянута																										0
Обернулся и наехал на камень																										0
Наехал на камень	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	22	
Посмотрел на девочку													1												1	
Встретился с девочкой																									0	
Врезался в девочку																						1			1	
Ехал слишком быстро																									0	
Поднял шляпу поздороваться																									0	
Потерял баланс																									0	
Не упомянута причина																									0	
Девочка отобрала																									0	
Слетела шляпа																									0	
Девочка задела																									0	
Другое																									0	

Особенности интерпретации детьми с РАС сцены падения с велосипеда

	Номер участника																								Всего
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Сцена не упомянута																		1			1	1			3
Обернулся и наехал на камень			1									1													2
Наехал на камень				1	1	1					1			1	1		1*			1					8
Посмотрел на девочку																									0
Встретился с девочкой																									0
Врезался в девочку								1												1					2
Ехал слишком быстро																									0
Поднял шляпу поздороваться																									0
Потерял баланс																									0
Не упомянута причина			1				1		1	1			1			1							1		7
Девочка отобрала												1													1
Слетела шляпа	1																						1		2
Девочка задела																									0
Другое																									0

* – в ходе наводящих вопросов.

В представленных таблицах наглядно отражено, что дети ТР в подавляющем большинстве (22) в качестве причины падения мальчика с велосипеда упомянули наезд на камень. В то же время в группе РАС только треть детей (8) связали падение с этой причиной (различия по этому признаку статистически значимы при $p \leq 0.01$, подробнее см. Приложение 6, Рис. 3), причем от одного рассказчика это прозвучало по окончании выполнения основного задания.

Если в группе ТР проявляется единая тенденция (только у двух участников в качестве причины падения выступают «посмотрел на девочку» и «врезался в девочку»), то у детей с РАС видим значительный разброс. Семеро детей не назвали причину падения (чего не было отмечено в контрольной группе; статистически достоверные различия обнаружены при $p \leq 0.01$, подробнее см. Приложение 6, Рис. 4), а трое аутичных детей вовсе не упомянули эту сцену. Помимо версии «врезался в девочку», зафиксированную два раза в пересказах исследуемой группы, наблюдаем и другие варианты: «девочка отобрала шляпу» (у одного участника, такая причина изначально не прогнозировалась) и «слетела шляпа» (отмечено у троих детей).

3.1.1.3. Эпизод «дарение груш»

Весьма продуктивным оказался анализ еще одного важного эпизода – «дарение груш». Можно выделить несколько вариантов описания данной сцены:

- базовая дескрипция (мальчик *дает* груши);
- дескрипция с упоминанием концепта благодарности (в знак *благодарности* мальчик дает груши);
- в дескрипцию включено моральное суждение или умозаключение (*за то, что ему вернули шляпу, он поделился грушами*).

В базовой дескрипции при описании передачи груш в пересказах можно выделить инициацию со стороны мальчика – главного героя – 1 тип, как в выше приведенном примере, а также со стороны мальчика с ракеткой – 2 тип (он *взял* груши). Также возможны случаи, когда эпизод не упоминается. Данный подход отражен при подсчетах в Табл. 5 и Табл. 6.

Таблица 5

Особенности описания эпизода «дарение груш» детьми типичного развития

	Номер участника																								Всего	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
Эпизод не упомянут															1											1
Базовая дескрипция – 1	1						1		1	1				1		1										6
Базовая дескрипция – 2					1																					1
Дескрипция + Концепт благодарности		1	1			1													1	1	1	1		1	8	
Дескрипция + Моральное суждение				1			1			1	1	1					1	1					1		8	

Таблица 6

Особенности описания эпизода «дарение груш» детьми с РАС

	Номер участника																								Всего
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Эпизод не упомянут		1				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1						1		1		13
Базовая дескрипция -1				1												1		1	1						4
Базовая дескрипция - 2	1																1					1			3
Дескрипция + Концепт благодарности			1		1																			1	3
Дескрипция + Моральное суждение																				1					1

В исследуемой группе большинство участников – 13 детей – не включили в свой пересказ эту сцену. В контрольной выборке только один рассказчик опустил рассматриваемый эпизод. Статистически значимые различия

обнаружены при $p \leq 0.01$, подробнее см. Приложение 6, Рис. 5. Противоположную картину мы видим в отношении концепта благодарности (8 у нормы vs. 3 у РАС) и моральных суждений/умозаключений (8 vs. 1). Относительно использования дескрипции в совокупности с моральным суждением различия в выборках также статистически значимы при $p \leq 0.01$, подробнее см. Приложение 6, Рис. 6.

Уместным видится отметить, что некоторые аутичные дети неверно трактовали эпизод. В одном случае – во время пересказа, когда неправильно была преподнесена последовательность событий, что в целом отразилось на понимании сцены передачи груш («Потом груши опять положили в корзину. Потом= потом *шли дальше и встретились*. И этот мальчик на велосипеде дал ему груши.»). Еще в одном пересказе, после дополнительных вопросов интервьюера, ребенок с РАС искажил смысл, предположив, что мальчишки своровали плоды («...мальчишки, которые помогли, они тоже взяли по себе яблок, пока они поднимали ... один своровал целую корзину, и они своровали три яблока...»).

Полученные данные показывают, что дети с РАС в случае упоминания сцены больше склоняются к описанию сцены «дарения» через базовую дескрипцию.

3.1.1.4. Эпизод «обнаружение пропажи»

Целесообразным представляется рассмотреть описание финального эпизода, в котором один из главных героев – мужчина – обнаруживает пропажу корзины с грушами. С учетом различных подходов предлагаются следующие стратегии:

- 1) эпизод не упоминается;
- 2) дается базовая дескрипция (Садовод смотрит на корзины с грушами, а в это время мимо него проходят мальчишки, жующие груши);
- 3) увиденное описывается с элементами репрезентации сознания персонажей (Садовник *видит*, что было три корзины, а стало две, мимо него прошли мальчишки);

4) в рассказ включаются эмоции мужчины или его реакции (Мужчина с удивлением смотрит на две корзины);

5) интерпретация пропажи с позиции мужчины, собирающего груши (Садовник *понимает*, что мальчики украли его груши);

6) в рассказ включаются и эмоций героя-мужчины, и его реакция (Садовник с удивлением смотрит на две корзины и начинает *раздражаться*).

Стратегии представлены в Табл. 7 и Табл. 8.

Таблица 7

Стратегии описания эпизода «обнаружение пропажи корзины с грушами» детьми типичного развития

	Номер участника																								Всего	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
Не упоминается																										0
Базовая дескрипция				1															1							2
Элементы репрезентации сознания												1	1		1					1	1	1				6
Описание эмоций садовника или его реакции	1		1		1	1					1						1						1			7
Интерпретация увиденного							1	1	1	1				1										1		6
Описание эмоций и реакции садовника		1														1		1								3

Таблица 8

Стратегии описания эпизода «обнаружение пропажи корзины с грушами» детьми с РАС

	Номер участника																								Всего	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
Не упоминается		1					1	1				1										1				6
Базовая дескрипция					1								1										1			3
Элементы репрезентации сознания			1											1	1		1		1	1						6
Описание эмоций садовника или его реакции						1				1												1				3
Интерпретация увиденного	1			1							1					1		1								6
Описание эмоций и реакции садовника																										0

Наряду с очевидным фактом, что все дети типичного развития включили в пересказы этот завершающий фрагмент, когда четверть опрошенных из группы РАС не упомянули эпизод вовсе (группы имеют значимые различия в варианте «не упоминается» при $p \leq 0.01$, подробнее см. Приложение 6, Рис. 7),

можно сделать любопытный вывод. 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:

– в шести пересказах обнаружение пропажи описывается с элементами репрезентации сознания¹⁷:

(1) Он== мм(0.4) он спустился вниз как раз, чтобы вы= положить груши в корзину, ... (0.7) м и Ø заметил, что одной корзины нет;

(2) ...хотел переложить, а он заметил, что одной корзины не хватает;

(3) ...потом ... (1.2) человек, собирающий груши, снова спустился с дерева ... (0.6) и Ø увидел, что одной корзины не хватает ... и др.

– в трех пересказах описаны эмоции садовника:

(4) А фермер обал= {неразб.} то что=, ... (0.4) то что вылез из дерева, и обалдел, то что одной корзина пропала;

(5) ... дядя удивлялся, что было три корзины, ... (0.5) аа(0.4) осталось ... (0.6) две корзины. ... и др.;

– в шести пересказах отмечается умозаключение садовника:

(6) Ребята спокойно мимо проходили, и он даже не заподозрил, что они. ... (1.9) Что это они укра= украли её.

(7) Вот, он посмотрел на них косо: «Не они ли украли у меня корзину», потому что он заметил то, что у него украли корзину.... и др. .

Вместе с тем дети с аутизмом ни в одном нарративе не описали одновременно и эмоции, и реакцию садовника, что продемонстрировали трое детей группы сравнения:

(8) ... он очень удивился пропаже одной корзины ... (0.7) и с подозрением Ø посмотрел на трех мальчиков, которые проходили мимо.;

(9) ... он подумал, что это они украли, и ... (0.3) противным взглядом Ø посмотрел на них.

3.1.2. Отражение в пересказе персонажей фильма

При сравнении корпусов представляется актуальным определить различия в подходах детей типичного развития и детей с РАС к именованию героев фильма, а также включению или не включению тех или иных персонажей в рассказ.

¹⁷ Подробные пояснения к условным обозначениям, использованным при разметке нарративов, представлены в Приложении 4.

3.1.2.1. Стратегия именованя одного из главных героев

В нарративах интерпретация отражается не только на уровне эксплицитных суждений о событиях и героях, но и через лексический выбор [Tannen 1980]. Так, человек, который собирает груши, может быть упомянут в пересказе посредством одного из трех типов лексем: *не интерпретационный* (мужчина, мужик, человек), *частично интерпретационный* (сборщик груш) и *интерпретационный* (садовод). Конструкции типа «мужчина, который собирает груши» предлагается относить к частично интерпретационному типу, а не к интерпретационному, в отличие от идей, изложенных в [Tannen 1980; Igareda, Matamala 2012], так как данные выражения отражают существенно меньшую глубину восприятия (ср. с идентификацией героя как «садовника»). Такой подход отчасти обусловлен позициями модели психического.

В проанализированных нами рассказах (см. Табл. 9 и Табл. 10) лишь 5 детей ТР использовали только неинтерпретационный тип лексем при именовании первого главного героя, а среди детей с РАС таких было уже 11. Кроме того, один аутичный ребенок вообще не упомянул данного персонажа. Комбинировали не интерпретационный и частично интерпретационный типы лексем в контрольной группе 9 испытуемых, а в основной группе – всего 1 ребенок. Разница в употреблении лексем только интерпретационного типа не столь значительна, но абсолютный показатель все равно выше у нормы (8:6).

Таблица 9

Тип лексем при упоминании человека, собирающего груши
(дети ТР)

Тип лексем	Номер участника																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
не интерпретационный	■		■		■	■	■	■	■					■	■		■		■	■	■	■		■
частично интерпретационный	■		■		■	■	■	■				■		■			■						■	
интерпретационный		■		■						■	■		■			■		■	■				■	

Тип лексемы при упоминании человека, собирающего груши
(дети с РАС)

Тип лексемы	Номер участника																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
не интерпретационный	■	■	■					■		■		■	■	■	■		■		■	■	■			■
частично интерпретационный			■			■					■												■	
интерпретационный		■		■	■	■			■			■				■		■				■	■	

Также интересным представляется выбор самих лексем, которые встречались в сравниваемых пересказах. Так, при именовании главного героя 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 [Ковалев 1985]. Отметим, что диминутивные формы в целом встречались во многих нарративах исследуемой группы, этому аспекту отведен отдельный пункт настоящей работы.

Помимо вышеуказанного, дети группы-нормы, выбирая интерпретационную стратегию именованного героя, в подавляющем большинстве использовали вполне приемлемые лексемы «садовник» (5) и «садовод» (3). Лишь один рассказчик ложно определил род деятельности персонажа, предположив, что это «пастух» либо «продавец, собирающий груши». Однако только в трех из 11 пересказов аутичных детей фигурировали соответствующие сюжету лексемы «садовник» (2) и «садовод» (1), еще в трех нарративах – ошибочные «пастух», «повар», «пасечник»:

(10) Однажды **один мужчина**, *пастух*, допустим, ... (1.2) собирал урожай из== собирал урожай.

(11) Собирал яблоки *повар*...

(12) В общем, *пасечник* ммм(0.5) ... (0.8) ммм(0.5) ... (0.7) с= ... (0.3) собирал груши.

Заметим, что для пастуха и пасечника присуща некая деятельность, характерная для сельской местности, а повар, как известно, выполняет работу, связанную с приготовлением пищи из продуктов питания.

Другим неожиданным именовани^{ем}, которое использовалось аутичным ребенком при упоминании мужчины на дереве, стала лексема «доктор». Так, на уточняющий вопрос экспериментатора «Кто груши собирал?», один из участников исследуемой группы ответил, что это был «доктор». В данном случае представляется более сложным найти общее между деятельностью человека этой профессии и деятельностью мужчины из стимульного видеоряда.

Относительно последних примеров можно предположить, что определение социально-профессионального статуса героев стало затруднительным для аутистов, а лексический выбор в данном случае происходил с опорой на *отдельные* составляющие вида деятельности, элементы одежды и (или) атрибуты персонажа, а не их *совокупность* с учетом контекста и сюжета.

И, наконец, пятеро участников этой группы назвали мужчину, собирающего груши, «фермером», что не встречалось в группе-нормы. При этом корректность выбора лексемы «фермер» можно поставить под сомнение. Фермер – владелец или арендатор фермы [Ожегов 1995]. В свою очередь, согласно словарю Фасмера М., слово «ферма» заимствовано из французского языка, где «ferme» — производное от «fermer», что означает «запирать», «закрывать» [Фасмер 2003]. «Ферма» буквально – «закрытый двор». В демонстрируемом фильме участок вокруг грушевого дерева огорожен не был, а это косвенно подтверждает, что лексема «фермер», упоминавшаяся в пересказах, подобрана не вполне удачно.

Также нельзя не отметить, что 10 рассказчиков из контрольной группы при частичной интерпретации стабильно от пересказа к пересказу употребляли схожие конструкции: «мужчина/человек, который собирает/срывает груши», что емко отражает и возраст, и характеризует деятельность. У четверых аутичных детей, воспользовавшихся частично-интерпретационной стратегией, можно отметить менее содержательные именовани^я, минимально

раскрывающие портрет персонажа «усатый», «молодой человек», «деревенский/сельский житель», «взрослый человек/мужик».

Представленные особенности нарративов исследуемой группы взаимосвязаны с параметром «когнитивная глубина», который подробно будет рассмотрен в подпараграфе 3.1.6.

3.1.2.2. Упоминание второстепенного персонажа

В фильме «О грушах» был предусмотрен эпизод с второстепенным персонажем – мужчиной, ведущим козу. Как мы помним, в ролике отсутствует речь людей, но звуки природы и бляение козы сопровождали этот фрагмент. Очевидно, что частной исследовательской задачей создателей данной видеоистории было проверить, запоминают ли рассказчики малозначимый эпизод и как включают его в свои пересказы. Так, почти две трети из числа взрослых европейских испытуемых не упоминают указанный персонаж [Tannen 1980, Mazur, Chmiel 2012]. В нашем случае для анализа данного параметра в Табл. 11 и Табл. 12 наглядно отражены пересказы, в которых фигурирует обсуждаемый второстепенный эпизод.

Таблица 11

Включение в рассказ детьми из группы ТР типичного развития эпизода с мужчиной, ведущего козу

	Номер участника																								Итого	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
Эпизод упоминается	■	■	■		■	■	■	■		■	■	■	■	■	■	■	■		■	■		■	■	■	■	20
Эпизод не упоминается				■					■									■			■					4

Таблица 12

Включение в рассказ детьми с РАС эпизода с мужчиной, ведущего козу

	Номер участника																								Итого
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Эпизод упоминается	■		■		■							■			■					■	■			■	8
Эпизод не упоминается		■		■		■	■	■	■	■	■		■	■		■	■	■	■			■	■		16

Можно констатировать, что дети-нормы упомянули рассматриваемый фрагмент в 20 пересказах, в то время как дети с РАС – только в восьми. Статистически значимые различия по этому параметру обнаружены при $p \leq 0.01$,

подробнее см. Приложение 6, Рис. 8. Отметим, что по окончании пересказа на наводящий вопрос относительно присутствия в ролике животных четверо аутичных детей дополнили свой пересказ корректным описанием. Однако трое детей исследуемой группы отрицали наличие каких-либо животных в просмотренном материале:

(13) *Животных не было, не= не паслись коровы*, значит, это не луг. ..(0.3) {Животных не было вообще в фильме?} Просто какое-то лес или поле. {Никаких животных не было?} Да.

(14) *А животные там не было*, вроде как не было.

(15) *Животных тоже не было*.(1.2) Ну были там звуки козочки там, овечек, ... (0.9) ноо(0.4) ... (0.7) по сути их не было.

Дети-нормы в трех случаях достаточно поверхностно в своих пересказах преподнесли интервьюеру информацию относительно мужчины, ведущего козу. Можно только предположить, что у нарраторов сложилось впечатление о месте сбора груш как о некоем «проходном» месте, поэтому они не стали конкретизировать, кто именно проходил мимо садовника:

(16) ... *мимо него* проходят люди, ... (0.8) аа(0.4) и вот подъезжает **к нему** мальчик.

(17) *Мимо него* проходили люди, ... (0.5) но они как бы ... (0.6) не замечали, что **он** там делает.

(18) ... потом ... (0.9) ээ(0.3) *все* проходили ... (0.6) и не замечали, но ... (0.3) потом проехал мальчик ...

Представленное в нижеследующих примерах затруднение у отдельных детей из группы ТР в идентификации животного как козы может быть отчасти оправдано следующими факторами: качество видеоролика, не соответствующее современным высоким стандартам; изначальная эпизодичность фрагмента; незнание нарраторами, являющимися городскими жителями, этого вида домашнего животного. Приведем примеры:

(19) Около **него** прох= прошел человек с *ослом*.

(20) Эээм(0.5) ... (0.7) потом мимо **него** прошел мужчина с *ослом*.

(21) ... ведет ... (0.3) ээ(0.4) животное, ... (0.7) которое внешне похоже ... (0.7) м ... (0.4) э поо(0.3) строению тела ... (0.4) на *овцу* какую-то, а по окраске ... (0.9) ммм(0.7) ... (0.3) на *антилопу*. ... (0.6) М шерсть у нее тоже как у *антилопы*.

Вместе с тем неясным остается, почему рассказчики – дети типичного развития – не соотнесли звуковой ряд с блянием козы и ее визуальный образ

для верного истолкования. Впрочем, упоминание блеяния козы или звукоподражание присутствует в трех пересказах группы РАС, чего не наблюдается в группе сравнения:

(22) Ии(0.4) слышим блеяние козы. ... (1.2) А по= потом ... (0.6) он тер, Ø тер, и мы слышали это несколько ... (0.4) раз.

(23) А этому дяленьке послышался звук какой-то "мее" {имитирует блеяние козы}.

(24) Ну были там звуки козочки там, овечек, ... (0.9) ноо(0.4) ... (0.7) по сути их не было.

Возможно, аутисты более внимательны к, казалось бы, малозначимым вещам, что в данном конкретном случае стало для них подспорьем для корректного именованя животного. Один ребенок с РАС вообще озадачился необходимостью включения в фильм данного эпизода:

(25) Но почему вот, зачем ... (0.7) ээ(0.4) мужчину добавили в этот ро= видеоролик, ведущего козлика или ... (0.6) козу, я не знаю, зачем его туда добавили.

3.1.3. Использование «кинематографического взгляда»

В отдельных исследованиях [напр., Tannen 1980; Mazur and Chmiel 2012; Федорова 2015] осуществлялся анализ собранных нарративов через призму использования при пересказе так называемого «кинематографического взгляда». Была получена статистика, что большинство американских испытуемых пересказывали увиденное, употребляя хотя бы одну лексему «фильм», в то время как греческие не упоминали этого термина. В немецких, каталанских, французских и британских рассказах «О грушах» эта лексема встречалась в пересказе лишь у одного из пяти опрошенных. Помимо самой лексики «фильм», в пересказе могут встречаться и другие слова и выражения, отсылающие к кинематографической терминологии. Около 80 % пересказов на голландском, греческом и польском языках содержат хотя бы одну такую отсылку [Mazur, Chmiel 2012].

В настоящей работе также представилось возможным проанализировать данный аспект. Так, из группы типичного развития при пересказе использовали кинематографический взгляд 14 детей, то есть 60 % участников, из них:

10 – только в интродуктивных высказываниях («Начало фильма начинается с того, что мужчина срывает груши с дерева и кладет их в

корзину», «*В начале фильма эмм мужчина собирает...мужчина собирает на дереве груши*», «*В начале фильма мужчина собирает груши с дерева*» и др.);

2 – в интродуктивном и завершающем высказываниях («*Ээ в начале говорится, мм, показывается мужчина, который собирает на дереве груши <...> На этом фильм заканчивается*»; «*Ээ в один из... ну... фильм начинается так <...> Так кончился фильм*»);

1 – в интродуктивном высказывании и в описании основной сюжетной линии («*Фильм начинается с грушевого дерева*», «*Ээ за его ветвями мы видим м ээ лицо садовника...*», «*...мы видим мальчика, проезжающего на большом велосипеде*», «*затем мы видим садовника, который спускается с груши*»);

1 – только в завершающем высказывании («*Фильм кончился*»). Подробнее см. Табл. 13.

Таблица 13

Проявление кинематографического взгляда в пересказах детей группы ТР

Место проявления кинематографического взгляда	Номер участника														Всего
	1	2	3	5	7	9	10	11	12	13	17	20	21	23	
Интродуктивное высказывание	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
Основная линия повествования		4													4
Завершающее высказывание	1			1				1							3
Дополнительные комментарии о ролике															0
Итого	2	5	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	20

Дети-аутисты продемонстрировали кинематографический взгляд в восьми пересказах. В том числе это были интродуктивные высказывания («*Сначала показывают дядечку, который собирает груши с дерева*», «*Сначала мы видим такую картину: дерево и корзину*», «*В фильме было о том, что фермер американский собирал груши*», «*Увидел, как там взрослый человек ээ яблоч= точнее груши там с дерева собр= собирал*», «*В этом фильме мужчина собирал груши с деревьев*»), завершающие высказывания («*И на этом видеоролик заканчивается*»), описания места действий с позиции процесса киносъемки («*Место съемки была это холмистая такое равнина*», «*Вот, дальше вот они едут друг на друга, как будто это съемки издалека, вот*», «*Затем там опять продолжается съемка*»). Также были отмечены попытки продвижения сюжета рассказа словно «по сценарию» («*А потом в приближении видим*

дядьку усатого, который собирал груши зеленые, зеленые», «Потом переходим к такой картине», «... мы увидели, как подъезжает какой-то мальчишка», «И слышим бляние козы»).

Кроме того, некоторые дети с РАС давали оценочные комментарии относительно самого фильма и целесообразности включения в него некоторых персонажей («Качество не очень, если честно, видеоролика. Но это я на всякий случай запомнил, на всякий случай, если придется.», «...какой старый фильм...», «...почему они не разговаривают? ... странно...», «Но почему вот, зачем э мужчину добавили в этот ро= видеоролик, ведущего козлика или козу, я не знаю, зачем его туда добавили. Просто проходили мимо», «Да, это всё, что я могу посмотреть в этом фильме»).

Таблица 14

Проявление кинематографического взгляда в пересказах детей с РАС

Место проявления кинематографического взгляда	Номер участника								Всего
	2	3	12	15	16	20	23	24	
Интродуктивное высказывание		1				1	1	1	4
Основная линия повествования	4	6	1	1				1	13
Завершающее высказывание			1					1	2
Дополнительные комментарии о ролике					2			3	5
Итого	4	7	2	1	2	1	1	6	24

Количественные показатели, приведенные в Табл. 13 и Табл. 14, показывают, во-первых, что 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 при $p \leq 0.01$, подробнее см. Приложение 6, Рис. 9). Во-вторых, лишь один участник из числа детей типичного развития в ходе пересказа фильма вводил очередной эпизод или описывал события как элемент кинематографического произведения, в то время как среди аутичных детей таковых было 5 из 8. В-третьих, у двух детей с РАС наблюдались комментарии относительно качества и специфики фильма, чего не было зафиксировано в группе сравнения.

В целом, несмотря на то, что детей-аутистов, использовавших кинематографический взгляд, было меньше детей-нормы (8 vs. 14), количество высказываний с использованием лексемы «фильм» и кинематографических отсылок в группе РАС было больше: (24 vs. 8).

3.1.4. Полнота и отдельные трудности изложения событий фильма

3.1.4.1. Полнота и сбалансированность пересказа содержания фильма

В данном подпункте проанализируем, насколько подробно и сбалансированно участники обеих выборок пересказали фильм. В соответствии с ранее выделенными динамическими и статическими эпизодами, а также звуковыми фрагментами ролика «О грушах» (см. Приложение 1) был проведен анализ их упоминания в нарративах. Результаты сведены в таблицы, которые ввиду большого объема размещены в Приложении 7 и Приложении 8.

Дети типичного развития суммарно упомянули 564 динамических эпизодов, дети с аутизмом – существенно меньше, 320 эпизодов.

В то же самое время аутичные дети продемонстрировали бóльшую чувствительность к услышанным во время просмотра видеоролика звукам, что подтверждается тринадцатью отмеченными звуковыми фрагментами у девяти участников (у четверых – бляение козы, у двух – звук падения мальчика с велосипеда, у одного – звук игрушки, у шести – свист). Так как в группе типичного развития ни один ребенок не упомянул звуки, можно предположить, что для детей с РАС информация, поступающая по аудиальному каналу восприятия, имеет большую значимость (или же аудио- и визуальные стимулы для аутистов равнозначны). Вероятно, это повлияло на безошибочную идентификацию детьми с РАС козы, фигурировавшей в фильме, чье бляение сопровождало ее визуальный образ. Также в рамках этого предположения может быть объяснена неверная в ряде случаев идентификация пола и возраста персонажей, поскольку, как мы помним, звучащая речь в ролике отсутствовала.

Если статические эпизоды и звуковые фрагменты без потери основной сюжетной линии могли быть опущены нарраторами, то исключение из пересказа

отдельных ключевых динамических эпизодов не позволяет донести до слушающего основные произошедшие в фильме события, которые составляют краткое резюме. В этой связи были выделены 15 динамических эпизодов, охватывающих все пять условных сцен видеоролика: «Мужчина собирает груши на грушевом дереве» (Dyn1), «Мальчик едет на велосипеде» (Dyn11), «Мальчик ставит корзину с грушами на велосипед» (Dyn27), «Мальчик уезжает» (Dyn28), «Навстречу мальчику едет девочка» (Dyn32), «У мальчика с головы слетает шляпа» (Dyn36), «Велосипед падает» (Dyn38), «Корзина падает и груши рассыпаются» (Dyn39), «Подходят три мальчика» (Dyn43), «Три мальчика собирают груши в корзину» (Dyn48), «Мальчик отдает мальчику с ракеткой три груши» (Dyn67), «Мальчик забирает у мальчика с ракеткой свою шляпу и надевает ее» (Dyn68), «Мужчина смотрит по очереди на две корзины» (Dyn77), «По дороге мимо мужчины идут три мальчика и едят груши» (Dyn82), «Мужчина смотрит на мальчиков» (Dyn86).

Табл. 15 и Табл. 16, в которых отражена полнота изложения резюме фильма «О грушах» детьми ТР и детьми с РАС.

Таблица 15

Отражение в пересказах детей ТР динамических эпизодов, составляющих резюме фильма

Сцена	Эпизод	Номер участника																								Итого
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
S1	Dyn1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
S2	Dyn11		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23	
	Dyn27	1	1	1				1	1			1	1		1		1	1	1	1	1		1	1	1	15
	Dyn28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	23
S3	Dyn32	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1		1	1		1	1		1	1	1	1	1	20
	Dyn36	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1			1		1	1	1	1	1	19
	Dyn38	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22
	Dyn39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1					1y	1	1	1	1	1	1		1		1
S4	Dyn43	1			1			1		1	1	1		1		1	1	1				1	1		1	13
	Dyn48	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
	Dyn67	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	22
	Dyn68	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	22
S5	Dyn77	1	1	1		1	1	1	1		1		1	1	1	1			1		1		1			15
	Dyn82	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
	Dyn86				1	1	1		1	1	1		1	1			1	1	1				1	1	1	14
Всего		13	13	11	13	13	13	14	14	11	14	12	12	11	12	11	12	11	14	10	13	11	15	11	14	298

Отражение в пересказах детей с РАС динамических эпизодов,
составляющих резюме фильма

Сцена	Эпизод	Номер участника																								Итого
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
S1	Dyn1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23
S2	Dyn11	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1		1	1		1	1		1	1	1		18	
	Dyn27			1					1						1			1				1			5	
	Dyn28			1	1		1	1	1		1		1		1	1			1						11	
S3	Dyn32			1	1				1		1				1	1									7	
	Dyn36	1		1	1		1								1	1	1				1				9	
	Dyn38	1		1	1					1	1	1		1	1	1	1	1		1			1	1	15	
	Dyn39			1	1			1	1			1				1	1			1	1	1	1	1	12	
S4	Dyn43			1		1									1		1	1	1				1		7	
	Dyn48	1		1	1	1	1	1			1						1			1	1		1	1	13	
	Dyn67			1	1	1											1	1	1	1	1		1		10	
	Dyn68	1					1				1					1	1	1						1	7	
S5	Dyn77	1			1		1				1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	15	
	Dyn82			1	1						1	1			1	1	1	1	1	1	1	1		1	13	
	Dyn86	1															1	1	1					1	5	
Всего	8	2	12	11	5	7	3	6	3	9	6	3	3	10	11	11	9	8	7	8	4	9	4	11	170	

Дети из контрольной группы продемонстрировали близкое к полному отражение резюме фильма в своих пересказах, 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).

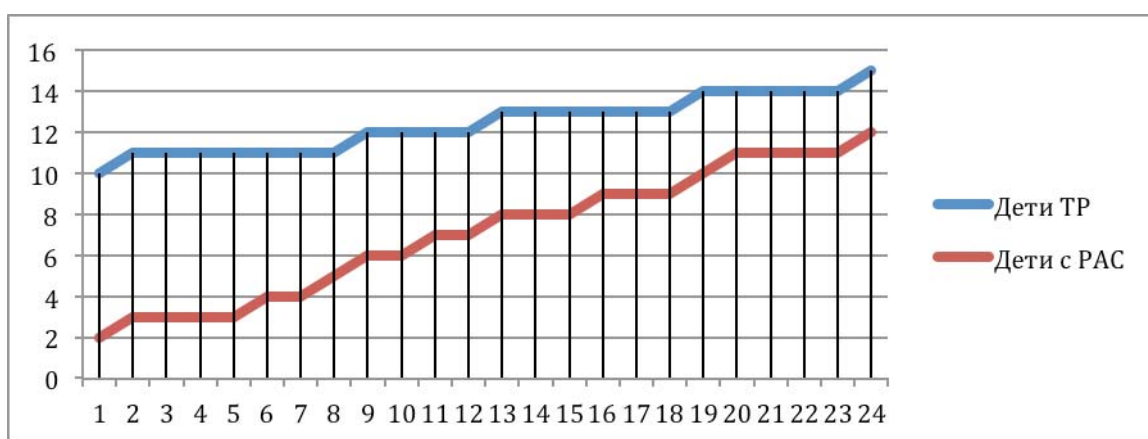


Рис. 4. Упорядоченные по возрастанию количества упомянутых ключевых эпизодов фильма в пересказах детей ТР и детей с РАС

Статистическая проверка подтвердила различия в выборках по такому показателю как количество упомянутых ключевых динамических эпизодов.

При этом некоторые из эпизодов (41) в нарративах исследуемой группы зачтены условно¹⁸, так как в них содержатся неточности и искажение сюжета, о чем речь пойдет позже. Если данные эпизоды исключить из сравнительного подсчета, то средний результат у аутистов будет еще ниже – 5,4.

В целом, дети-нормы воспроизвели 77 % от максимально возможного упоминания ключевых динамических эпизодов, дети с РАС почти вдвое меньше – 44 % (при исключении эпизодов, содержащих неточности и зачтенных условно, результат составит 34 %). Статистически значимые различия обнаружены при анализе следующих эпизодов: Dyn27 (при $p \leq 0.01$), Dyn28 (при $p \leq 0.01$), Dyn32 (при $p \leq 0.01$), Dyn36 (при $p \leq 0.01$), Dyn38 (при $p \leq 0.05$), Dyn48 (при $p \leq 0.01$), Dyn67 (при $p \leq 0.01$), Dyn68 (при $p \leq 0.01$), Dyn82 (при $p \leq 0.01$), Dyn86 (при $p \leq 0.01$) (подробнее см. Приложение 6, Рис. 10-19).

Кроме того, информативным можно считать сопоставление полноты пересказа и общего объема пересказа. В нашем случае представляется возможным соотнести количество упомянутых ключевых эпизодов к общему количеству эпизодов, количеству предложений и слов. Это показывает уровень «насыщенности» рассказа событийным рядом фильма и отражает способность нарратора к резюмированию.

В приведенных ниже Табл. 17 и Табл. 18 отражены некоторые соотношения указанных параметров:

Таблица 17

Отношения упомянутых детьми с РАС динамических эпизодов к максимально возможному числу динамических эпизодов, а также всех описанных ключевых динамических эпизодов, составляющих резюме фильма, к максимально возможному числу динамических эпизодов

	Номер участника																								Итого
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Упомянутые динамические эпизоды, ед	14	2	41	22	11	17	5	7	4	12	10	7	6	22	35	19	13	10	9	13	6	12	7	16	320
Упомянутые основные эпизоды, ед	8	2	12	11	5	7	3	6	3	9	6	3	3	10	11	11	9	8	7	8	4	9	4	11	170
Отношение упомянутых динамических эпизодов к максимально возможному числу динамических эпизодов (86), %	16,3	2,3	47,7	25,6	12,8	19,8	5,8	8,1	4,7	14	11	11,6	7,2	25,6	40,7	22,1	15,1	11	10,5	15,1	7,2	14	8,1	18,6	15,5 (320/2064)
Отношение упомянутых основных динамических эпизодов к максимально возможному числу динамических эпизодов (86), %	9,3	2,3	14	12,8	5,8	8,1	3,5	7,2	3,5	10,5	7,2	3,5	3,5	11	12,8	12,8	10,5	9,3	8,1	9,3	4,7	10,5	4,7	12,8	8,2 (170/2064)

¹⁸ В Приложениях 7 и 8 эти эпизоды отмечены цветовым выделением.

Отношение упомянутых детьми ТР динамических эпизодов к максимально
возможному числу динамических эпизодов, а также всех описанных ключевых
динамических эпизодов, составляющих резюме фильма,
к максимально возможному числу динамических эпизодов

	Номер участника																								Итого
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Упомянутые динамические эпизоды, ед	30	26	25	24	27	31	24	30	14	27	23	28	20	24	18	20	15	22	19	27	19	25	22	24	564
Упомянутые основные эпизоды, ед	13	13	11	13	13	13	14	14	11	14	12	12	11	12	11	12	11	14	10	13	11	15	11	14	298
Отношение упомянутых динамических эпизодов к максимально возможному числу динамических эпизодов (86), %	34,9	30,2	29,1	27,9	31,4	36	27,9	34,9	16,3	31,4	26,7	32,6	23,3	27,9	20,9	23,3	17,4	25,6	22,1	31,4	22,1	29,1	25,6	27,9	27,3
Отношение упомянутых основных динамических эпизодов к максимально возможному числу динамических эпизодов (86), %	15,1	15,1	12,8	15,1	15,1	15,1	16,3	16,3	12,8	16,3	14	14	12,8	14	12,8	14	12,8	16,3	11	15,1	12,8	17,4	12,8	16,3	14,4

Если среднее отношение включенных в рассказы *ключевых* динамических эпизодов к общему количеству упомянутых динамических эпизодов в выборках оказалось идентичным (53 %), то абсолютные значения у детей с РАС существенно ниже: аутисты включили в рассказы суммарно 320 эпизодов, из которых 170 мы считаем ключевыми (против 564 и 298, соответственно, у детей ТР).

Статистически значимые различия обнаруживаются в выборках по всем параметрам: упомянутые динамические и основные эпизоды (оба параметра при $p \leq 0.01$ подробнее см. Приложение 6, Рис. 20, Рис. 21), а также «Отношение упомянутых динамических эпизодов к максимально возможному числу динамических эпизодов» и «Отношение упомянутых *основных* динамических эпизодов к максимально возможному числу динамических эпизодов» (оба параметра при $p \leq 0.01$, подробнее см. Приложение 6, Рис. 22, Рис. 23).

Сбалансированность пересказа можно оценить по соотношению воспроизведенных в пересказах сцен фильма, а точнее – по суммарным долям соответствующих эпизодов. Результаты такого сопоставления представлены в Табл. 19.

Таблица 19

Соотношение сумм упомянутых динамических эпизодов по каждой сцене к общему количеству динамических эпизодов по сценарию, в пересказах детей ТР и детей с РАС

Порядковый номер и наименование сцены (номера динамических эпизодов)	Динамических эпизодов по сценарию		Динамических эпизодов в пересказах 24 детей ТР		Динамических эпизодов в пересказах 24 детей с РАС	
	Кол- во	%	Кол- во	%	Кол- во	%
I. Сцена сбора груш (Dyn1 – Dyn10)	10	11,6	87	15,4	46	14,4
II. Сцена кражи корзины с грушами (Dyn11 – Dyn29)	19	22,1	97	17,2	66	20,6
III. Сцена столкновения (Dyn30 – Dyn41)	12	14,0	146	25,9	73	22,8
IV. Сцена помощи (Dyn42 – Dyn72)	31	36,0	165	29,3	82	25,6
V. Сцена обнаружения пропажи (Dyn73 – Dyn86)	14	16,3	69	12,2	53	16,6
Всего динамических эпизодов (Dyn1 – Dyn86)	86	100	564	100	320	100

Как видно из Табл. 19, полученные результаты достаточно близки по значениям. При этом в обеих группах максимальную долю пересказа (29,3 % – ТР; 25,6 % – РАС) составили эпизоды из сцены помощи. Также можно отметить то, что если в рамках сценария эпизоды сцены падения составляли 14 %, то в пересказах детей обеих групп почти вдвое больше (25,9 % и 22,8 %, соответственно).

Важно подчеркнуть, что в пересказах отдельных аутичных детей полностью отсутствуют некоторые сцены просмотренного фильма (см. Табл. 20).

Таблица 20

Сцены фильма, отсутствующие в пересказах детей с РАС

Сцена	Номер участника																								Итого
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
S1							1																		1
S2																									0
S3		1																1							2
S4		1						1			1		1								1				5
S5		1					1	1	1			1									1		1		7
Всего		3					2	2	1		1	1	1					1			2		1		15

Так, в нарративах участников 2, 7, 8, 11, 12, 13, 18, 21, 23 исследуемой группы не были упомянуты от одной до трех сцен фильма. В то же время в пересказах детей ТР такие случаи не отмечены. Статистическая обработка подтверждает очевидное различие по этому показателю ($U_{ЭМП} = 168 < U_{КР} = 174$

при $p \leq 0.01$). Также статистически значимыми являются различия, полученные в выборках относительно отсутствия сцен S4 и S5 (при $p \leq 0.05$ и $p \leq 0.01$ соответственно, подробнее см. Приложение 6, Рис. 24, Рис. 25)

Данные рассуждения относительно неспособности достаточно полно пересказать просмотренный фильм и составить краткое резюме могут лечь в основу частной методики выявления аутистических черт личности.

3.1.4.2. Искажение и додумывание сюжета при пересказе

В рассказах группы РАС можно отметить высказывания, которые противоречат сюжетной линии фильма. В некоторых случаях это может являться результатом неверного понимания и ложной интерпретации увиденного. Отдельные такие проявления нами уже были приведены при анализе конкретных сцен в подпунктах 3.1.1.1., 3.1.1.2., 3.1.1.3., 3.1.1.4. В данном параграфе мы дополним этот аспект на примере других эпизодов. С учетом того, что по окончании пересказа дети отвечали на дополнительные вопросы, считаем целесообразным проанализировать и эти фрагменты полученного материала. Здесь же будет освещена еще одна особенность детей с РАС, на которую невозможно не обратить внимание, а именно – додумывание истории, отмечаемое в рассказах каждого третьего участника из исследуемой группы.

Фраза из пересказа первого участника группы РАС «…(0.8) А дядя им таскал» подразумевает, что главный герой – садовник – собирал груши не для себя, что не соответствует реальному сюжету.

Из рассказа следующего участника (№ 2) у слушателя складывается неверное представление о персонажах и их действиях. Также ребенок вплетает в пересказ избыточную недостоверную информацию:

(26) …(2.7) Ну, жену я его не увидел. …(2.3) Я видел чьих-то детей. …(1.0) <…> …(3.2) Они тоже собирали урожай …(0.5) из груш. <…> …(0.8) Они упаковывали …(1.2) в больших мешках. …(1.9) Это для дома так много они взяли. …(0.5) Для дома, возможно, вероятно. Пошли домой. …(0.4) <…> …(1.8) Аа(0.4) …(0.4) дома я их не увидел. …(1.1) Ну, квартиру я их не увидел.

У этого же нарратора при описании сцены «падения мальчика с велосипеда» прослеживаются додуманные подробности и искажение реальных событий.

(27) ..(0.4) Ну, то есть никаких травм, ни ушибов. То есть, легкий был довольно ..(0.9) пад. Ну и потом он самостоятельно восстановился. ... (0.5) {Отлично.} На велосипедах.(1.4) Без подсказки, без помощи, ... (0.6) без поддержки.

В диалоге с этим же ребенком видим приписывание ошибочных качеств мальчику на велосипеде: уже упомянутая ситуация после падения расценивается как проявление смелости и храбрости.

(28) ... (0.6) Смелость. ..(0.3) {Смелость, ага, кто был смелым?} Вот этот вот ..(0.3) случай с велосипедом. ... (0.6) Это называется смелость и храбрость. Но не трусость вот так вот повалиться и это считать, что для меня трагедия, умер.

Далее нарратор начинает рассказывать о похожем событии из собственной биографии, что было явно неуместно:

(29) Когда я катался на самокате, вот, к сожалению, со мной такое тоже было, но я не== были конечно, больно было, ..(0.4) но я не ... (0.9) не застыл на земле, я сразу же встал ... (1.0) и покатился дальше.

Эпизод сбора рассыпавшихся груш неверно трактует и участница 21, также утверждая, что герой справился с проблемой самостоятельно:

(30) {А ей кто-то помогал собирать?} Мм, сама.

Как мы помним по сюжету фильма, мальчик подъехал к грушевому дереву и аккуратно положил велосипед на землю, чему противоречит высказывание участника 4:

(31) Ээ мальчик ээ подошел, Ø бросил ... (2.5) ээ Ø бросил велосипед и ..(0.3) Ø взял корзину груш, и Ø поехал, ..(0.3) Ø поднял велосипед и Ø поехал дальше.

У пятого участника возникает диссонанс также в самом начале рассказа: неверно была описана сюжетная ситуация с корзинами, которые стояли у дерева до кражи.

(32) Ну, ... (2.2) а корзина, одна из корзин, оказалась ... (1.6) вдруг пустой, хотя была полной. ..(0.4) Потом пришел==, приехал, вернее, мальчик.

Последний эпизод с участием мальчика – главного героя описывается не совсем верно в некоторых пересказах. После того, когда ребята уже отдали шляпу и стали уходить, наш герой пошел пешком, а не поехал на велосипеде, как утверждали участники 6, 7, 11, 14, 16:

(33) Он поднял шляпу и отнес ... (0.8) ээ мальчику шляпу. И они пое= и он поехал себе по дороге.

(34) И он стал ..(0.4) мммм(3.6) дальше ехать.

(35) А потом ааа(0.5) как …(0.5) он взял …(0.6) Ø взял панамку ии(0.4) поех= ии(0.4) Ø поехал.

(36) Вот, …(0.8) ну потом уже когда срывали яблоки, и …(0.5) человек на велосипеде упавший снова сел и Ø поехал. <…> И, вот, дальше он уехал без следа.

(37) И Ø уехал на велосипеде {неразб.}.

Помимо вышеприведенной неточности нарратор № 7 в ходе дополнительного диалога, в котором уточнялось, в том числе, наличие девочки в ролике, подтвердил, что она там присутствовала, и добавил, что девочка тоже собирала груши, что, естественно, является примером додумывания.

Из рассказа № 8 может сложиться впечатление, что ребенок из увиденного сделал вывод о заранее спланированных действиях мальчика и девочки, названной в данном случае мальчиком:

(38) Ммм(0.9) а как только он положил яблоки и Ø уехал, …(1.2) то навстречу ему выехал еще один мальчик.

В пересказе № 9 имеется как отклонение от реальной сюжетной линии, так и привнесенные элементы, характеристики и действия:

(39) Повар готовил яблоки. <…> Яблоки и …(1.3) повар готовил <…> Мальчик {неразб.} играл в игрушки. {А что за игрушки?} …(1.1) Машины. <…> {Какая погода была?} Холодная.. …(1.4) холодная.. …(1.8) холодная. {В фильме, да?} В фильме холодная погода.

Участница 10 была единственной, кто предположил, что события фильма развивались в течение двух дней. Это подтверждается следующим высказыванием:

(40) На следующий день, ааа(0.5) вот как нуу(0.3), дядя удивлялся, что было три корзины, …(0.5) аа(0.4) осталось …(0.6) две корзины.

У участника 12 наблюдаем масштабные внедрения в пересказ фантазийных блоков. Приведем лишь небольшой колоритный фрагмент, но в целом почти весь рассказ выдуман, пожалуй, только начало отражает актуальные события, после нарратор возвращался к сюжету лишь по настоянию интервьюера:

(41) Вот, и он …(0.4) взял …(0.7) и маленькие груши Ø забрал себе домой. …(0.6) На ферму, чтобы их продать, …(0.5) Ø повез их на рынок на велике, Ø сел на велик и Ø уехал, …(1.1) вот. …(1.0) Иии(0.6) ээ(0.4) …(1.3) потом он взял велик …(0.7) и Ø поехал домой к жене, и Ø сказал: «Жена, чего это у меня так много= много груши …(0.6) есть?» …(0.8) Он сказал, сказал: «Да, есть, …(1.7) ты мне сырых яблок {неразб.}». Он принес ей полн=

полную корзину яблок. …(0.4) Ø Приносит ей, Ø говорит: «А че это у меня так много яблок?» …(0.6) И он принес ей яблоки и Ø сказал: «Давай зреть суп». …(0.3) Они согрели суп, поели, поспали и снова пошли есть суп. …(0.5) Потом …(0.3) поужинали и стали кушать суп. …(1.8) Поехали на ферму продавать вот эти груши, которые он с-собрал.. с-с дерева.

Нарраторы № 12, 18 и 24 неверно интерпретируют взаимосвязь мальчика-главного героя и ребят, безосновательно полагая, что они состоят в дружеских отношениях:

(42) Вот, потом …(1.5) его трое друзей тоже забрали себе груши и съели их все.

(43) Потом Ø встречает своих ребят, …(1.4) Ø отдает им груши, Ø делится, в смысле.

(44) То, что нельзя подставлять друзей, …(0.4) ии(0.4) …(0.7) не надо красть, …(0.6) это в том числе.

Помимо этого, 18 участник ложно вовлек персонажа-девочку в события, не соответствующие фильму:

(45) Девочка …(0.5) тогда …(1.3) увидела этого мальчика ии(0.3) с ним поехала. …(0.4) Потом они повстречали ребят и тогда уже передали груши. <…> …(1.6) А девочка без== нуу(0.5) была пешком.

Участник № 19 неверно истолковывает суть финальных событий видеоролика (мальчишки не шли специально к садовнику и не относили ему груши):

(46) Иии(0.5) …(2.0) потом мальчики …(1.6) пошли к дяде. <…> …(0.7) Отнесли вот эти …(0.9) груши.

Рассказчица № 21 на вопрос, чем заканчивается фильм, отвечает не по реальному сценарному финалу, а выдумывает продолжение просмотренной истории:

(47) {А чем кончается? Что в конце было?} …(4.9) Тем что дев= …(1.3) дев= де=девушка домой приходит …(1.4) к этому дяденьке. …(1.3) И жи= и Ø живет дома.

Участник № 22 отрицал наличие в фильме персонажа-девочки, а участник № 23, наоборот, предполагает, что их было несколько

(48) {Мальчишки, а девчонки там были?} Девчонок не было.

(49) {Сколько девочек было?} …(0.5) Сколько девочек? …(3.9) Ну, наверное, несколько.

Подобных проявлений в пересказах детей-нормы не наблюдалось, что 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.

3.1.4.3. Затруднения половозрастной идентификации персонажей

Еще в ходе проведения эксперимента было отмечено, что нарративы детей-аутистов изобиливали ошибками в определении гендерного статуса персонажей фильма. Показательным в данном аспекте будет следующий пересказ одного из участников исследуемой группы (участник №15). Целесообразно привести его полностью, поскольку во всем рассказе прослеживается отклонение от верной идентификации пола героев. Фрагменты, в которых имеются обсуждаемые случаи, выделены курсивом:

Ну, история начинается, вот ээ(0.3). ..(0.3) Место съемки была это холмистая такое ... (0.5) равнина. Погода была прекрасная. ..(0.4) Аа(0.3) вокруг вот этой поляны были леса. ... (0.8) Значит, ..(0.4) ээ(0.4) ... (0.5) **мужчина** там с= собирал вот фрукты. ..(0.4) А все собранные фрукты, вот, ээ(0.4) это вот, груши, **он** перекладывал в встроенных такой этот ... (0.6) ну фартук э с кармашком, где у-удобно было туда складывать. ... (0.6) **О** Спускался вниз там по лестнице, и уже от стороны сумочки, вот, фартука, ..(0.3) **О** перекладывал в корзины. ... (1.5) Значит, ... (0.9) затем там проходил, это, ..(0.3) мимо человек вот с козой, наверно, у которой, наверно, еще рогов, может быть, нет, ... (0.5) вот. Либо она {неразб.}. ... (0.6) Они, вот, пошли, вот, в сторону подъема этого вот холма. ... (1.0) Затем ... (0.5) там опять продолжается съемка. **Он** всё срывал там фрукты с каждой веточки, вот. ..(0.3) *Ехала девочка на велосипеде, вот. ... (0.7) Ну, наверно, старом, похоже. ... (0.6) **О** Остановилась, вот. Это просто **О** положила велосипед, вот, на бок, потому что подножки нет, ... (0.5) вот. Она взяла корзинку, вот, ... (0.8) с фруктами, 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. А корзину **О** положила спереди, вот, велосипеда, как у многих, вот, всех велосипедов {неразб.}. А дальше она поехала. ... (0.9) Вот, аа(0.4) **тот мужчина, который срывал там** ..(0.3) **груши**, и не подозревал, что у него там ..(0.3) увезли корзину. ... (0.6) По пути, вот, *девочка, там ... (0.9) это ... (0.5) у нее там упали, падали, вот, некоторые груши, вот. ... (0.6) Она спокойно себе ехала и ехала, ..(0.4) вот. ... (0.8) Затем за= навстречу ей ээ(0.4) ехал другой== другая девочка, вот.* Она на том же велосипеде, вот, ... (0.8) ну там, ну такой же типу. Вот, дальше, вот, они едут друг на друга, как будто это съемки издалека, вот. ... (0.9) *Вот задела там, видимо, ей шляпу, девочке, вот, основной. ... (0.7) А потом она загляделась, вот: «Кто, где, кто, меня там спихнул там?» А потом она ..(0.3) врезалась, вот, камнем, вот, передним колесом и **О** упала. ... (0.3) Все фрукты у нее вывалились ... (0.6) из корзины. А причем она, вот, остановилась перед лесом, вот. ... (0.4) А напротив *ней* там ..(0.3) были, вот, ... (0.6) три, наверно, девочки, похоже, или там один== двое мальчишек, похоже, такое ощущение. Вот они== ... (0.8) один из== у одного из там ... (0.5) девочек там или мальчиков, просто лохматого... ..(0.3) играла там в этот самый такой... ..(0.9), ну это... ..(1.2) подбрасывание мячика. А мячик был подвешен на тросе, вот. ..(0.4) Что который не позволял ей далеко упасть. И там и ... (0.6) это вот. Пока он играл, он даже не помог девочке, аа(0.4) остальные они, вот, помогли там. Один зн= из девочек там поменьше, видимо, ..(0.3) стала там помогать тряхать одежду от пыли, вот. А другая= ии(0.5) ... (0.6) а другая из них, вот, она собрала фрукты, вот, ..(0.4) вот упавшие, ... (0.7) вот. ... (1.6) Эээ(0.5)... ..(0.8) Ии(0.5) после того, как она отряхивается от пыли, и, вот, другая девочка тоже стала помогать, вот, собирать ему фрукты. ... (0.6) Вот, ..(0.3) когда все положили, *девочка {неразб.} там ..(0.3) не села на велосипед, а просто **О** покатила велосипед, вот, рядом, поскольку там была крутой ну подъем там. ... (0.4) Было тяжело, это велосипед старой модели на одной звездочке, вот. ... (0.6) Потом, когда стали, вот, ребята мимо проходить, вот. Вот, и они перешли в свою сторону. А они ... (0.9) ээ(0.4) просто ... (1.1) эээ(0.6) заметили какую-то шляпу. А один из мальчиков, который играл на==, ... (0.7) вот, это, подбрасывал мячик, вот, свистнул ээ(0.3) девочке, вот. ... (0.4) Подошел к ней, вот, и отдал ей шляпу. ... (0.8) Девочка пошла дальше, вот, ..(0.3) на подъем. ... (1.1) История заканчивается таким образом. Когда ... (0.5) ээ(0.4) ..(0.4) спускался вот **мужчина, вот, срывающий яг= фрукты** вот там. ..(0.4) Ии(0.5) **О** спустился, **О** увидел, что= нуу(0.4), **О** хотел переложить, а **он** заметил, что одной корзины не хватает. И **он** стал его считать. ... (0.6) «Вот где же, куда делся, вот». ..(0.4) И **он** че-то встал, вот, сзади, вот, спиной к дереву, вот. И че-то ... (0.5) **О** рассматривал. *И, вот, слева и справа от него там ... (0.7) пошли эти, вот, ... (0.8) мальчишки и девочки, вот.* Просто спокойно себе там один из них играл. ... (0.7) А так, вот, они наслаждались, вот, природой. ... (0.5) И они все шли в сторону подъема. ... (0.7) Вот, так и закончилась история.***

Прокомментируем отдельные высказывания данного нарратора. Упомянув второго главного героя (мальчика на велосипеде), рассказчик с уверенностью представляет его как девочку в течение всего повествования, что вводит слушателя в заблуждение и не отражает истинной картины. В отношении персонажа «девочка на велосипеде» испытуемый изначально хотел преподнести его как лицо мужского пола («ехал другой»), но сразу же исправился:

(50) Затем за= навстречу ей эээ(0.4) *ехал другой*= другая девочка вот.

Три мальчика вводятся в рассказ как три девочки с использованием маркеров неуверенности «наверное», «похоже». В последующем наблюдаем неоднократные колебания в номинализации этих персонажей:

(51) А напротив ней там …(0.3) были, вот, …(0.6) *три, наверное, девочки, похоже, или там один== двое мальчишек*, похоже, такое ощущение. Вот они== …(0.8) *один из== у одного из там …(0.5) девочек там или мальчиков*, просто лохматого… …(0.3) играла там в этот самый такой… …(0.9), ну это… …(1.2) подбрасывание мячика.

Также в ряде случаев нарратор разделяет группу ребят на мальчиков и девочек:

(52) И, вот, слева и справа **от него** там …(0.7) пошли эти, вот, …(0.8) *мальчишки и девочки*, вот.

В целом, данный ребенок с РАС при упоминании трех мальчиков не придерживался единой стратегии и именовал их достаточно небрежно.

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

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

В пересказе аутичной девочки наблюдался более сложный случай. Во-первых, слились воедино два персонажа – мальчик (второй главный герой) и мужик, ведущий козу (второстепенный персонаж). Во-вторых, получившийся интегративный персонаж преподносится как герой женского пола. В-третьих, завышена возрастная характеристика.

(54) … а ок= оказалось, это был там козленок, *она* вела его из леса на поводке. {Это девочка вела козленка?} …(0.3) Это тетень= *это тетенька*, да.

Позднее у этой же рассказчицы «тетенька» именуется как «девушка», причем вербализация сопровождается обрывами слов и длительной паузой:

(55) Тем что дев= …(1.3) дев= де= девушка домой приходит …(1.4) к этому дяденьке. …(1.3) И жи= и Ø живет дома.

Аналогичное затруднение половозрастной идентификации встречаем у очередного ребенка с РАС. Участник колеблется при номинализации персонажей-друзей, что сопровождается речевыми сбоями, а один из трех мальчиков (мальчик с ракеткой) преподносится как «женщина».

(56) 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.

Ложная трактовка возрастных характеристик может быть проиллюстрирована еще целым рядом примеров из пересказов других аутичных детей.

Так, усатый мужчина средних лет, собирающий на дереве груши, описывается как молодой человек:

(57) Он …(0.4) начал== **который молодой человек** срывал, Ø клал.

(58) Там Ø был=, там был мальчик в шляпе, ээ(0.4) че= **молодой человек** иии(0.7) и мальчики, …(0.7) ну мальчики там были.

В рассказе другого ребенка с РАС видим противоположное, более удачное оценочное суждение:

(59) Увидел, как там ээ(0.5) **взрослый человек** ээ(0.6) …(0.5) яблок= ой, точнее груши там с дерева собр= собирал.

Занижение возраста отмечается еще в одном нарративе, в этом случае – в отношении трех ребят, которых с позиции рассказчика-ребенка неуместно именовать «деткишками» и «детками»:

(60) Затем за это мальчик поде= поделился с тремя …(0.4) ээ(0.4) *детьми*, *деткишками* грушами, …(0.9) в общем, *детками*.

Еще более неудачным лексическим выбором другого нарратора можно считать именование этих же персонажей «деточками»:

(61) А потом вот дальше хорошо, что хотя бы вот возле этих вот этих *деточек*.

Отметим, что затруднения в определении половозрастных характеристик могли усугубиться в силу отсутствия аудиосопровождения фильма, вследствие чего

испытываемые опирались прежде всего на визуальную информацию. Такого рода ошибки совершил каждый третий ребенок с расстройством аутистического спектра.

В отличие от детей с РАС, указанные проблемы не имели места у детей-нормы. Лишь один ребенок испытал незначительное затруднение в номинализации персонажа, ехавшего на велосипеде навстречу мальчику, укравшему груши, но позже сориентировался и уточнил:

(62) ... ему повстречался еще ээ *какой-то мальчик или девочка*== ... (1.1) ээ (0.3) еще, еще *какой-то мальчик или девочка*, кото= ... (0.8) который тоже ехал на велосипеде. ... (0.9) Э когда они про= *когда эта девочка проехала мимо мальч*= ... (0.8) мимо мальчика...

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-изданиях¹⁹ взрослые люди с РАС упоминают о своих проблемах, связанных с узнаванием даже знакомых и близких людей. Такие дополнительные признаки, как одежда, прическа, жесты и голос, являются существенным подспорьем при распознавании лиц.

В целом, при наличии проблем восприятия, описанных в данном параграфе, дети с РАС, возможно, нуждаются в специальных обследованиях на предмет выставления дополнительного диагноза по МКБ-10 (например, R48.1 – агнозия). Также отметим, что лицевая слепота и другие известные формы агнозии не подходят под описание рассмотренных выше случаев, что может являться поводом для разработки научного инструментария, в том числе новой терминологии. Кроме того, представляется целесообразным создание для детей-аутистов с проблемами половозрастной идентификации комплексных обучающих методик для улучшения их социализации.

¹⁹ Электронные ресурсы: <http://www.the-village.ru/village/people/experience/260968-sindrom-aspergera>, <http://www.aspergers.ru/node/45> и др.

3.1.4.4. Акцентуализация на малозначимых предметах и избыточная детализация

В ходе анализа полученных нарративов было обращено внимание на то, что некоторые дети-аутисты при пересказе вдавались в несущественные малозначимые подробности, которые, по сути, не помогали донести до слушающего общий смысл фильма. Значительная часть испытуемых данной группы подробно описывали цвет и форму одежды и головных уборов героев, устройство велосипеда, подмечали несущественные детали, как, например, ошейник козы.

(63) Ехала девочка на велосипеде, вот. ... (0.7) Ну, наверное, *старом*, похоже. <...> Это просто О *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. *Было тяжело, это велосипед старой модели на одной звездочке*, вот. <...> Вот, ... (0.3) когда все положили, девочка {неразб.} там ... (0.3) *не села на велосипед, а просто О покатила велосипед, вот, рядом*, поскольку там была крутой ну подъем там.

Такого детального описания устройства велосипеда и связанных с ним событий, как в вышеизложенном примере, не дал ни один ребенок из группы-нормы.

Некоторые дети с РАС подробно описывали внешний облик героев фильма и подмечали яркие и необычные детали одежды:

(64) Он был с *бородой*, ... (0.5) в *штанишках*, ... (0.5) в *кофточке*, в *каске*, в *шапочке*. <...> Она была с *длинными волосами*, в *брючках*, в *кофточке*, ... (1.5) в *шапке* тоже.

(65) У него была *шляпа* и у него была *какая-то бандана* ... (0.6) *красная*.

(66) А все собранные *фрукты*, вот, ээ (0.4) это вот, *груши*, он *перекладывал в встроенных такой этот* ... (0.6) ну *фартук* э с *кармашком*, где у-удобно было туда *складывать*.

(67) Ну, там ... (2.8) был ... (0.3) мужчина, ... (1.1) он собирал *груши*, ... (2.7) он ... (0.4) ээ (0.4) ... (1.4) *был одет в* ... (0.9) *синюю рубашку с фартуком*. ... (1.5) Ии (0.5) *еще* ... (3.2) мм (0.4) ... (1.4) *еще он* имел *темные волосы* ... (2.9) и *красную шляпу*.

(68) 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} О клал. ... (1.6) Ии (0.4) *мимо проезжал мальчик на велосипеде красном, у него была тоже шляпа*. ... (0.5) Эээ (0.8) ... (0.9) у него была *майка* ... (0.7) к= ... (0.4) *бежевая*, ... (0.9) *галстук*, ... (2.3) *коричневые штаны* ... (1.7) ээ (0.4) ... (1.9) и *коричневые ботинки*.

(69) Ээ (0.3) *пошел ещ= еще мужчина в* ... (0.4) *шапке*, в *голубой майке* и в *коричневых штанах*.

Кроме того, зафиксированы случаи, когда дети подмечали несущественные детали, приведем следующие примеры:

(70) ... это был там козленок, она *вела его* из леса *на поводке*.

(71) К козлу был *привязан* ..(0.3) к шее ... (1.0) *ве=* ..(0.4) *как это сказать* ... *веревка*.

Один ребенок из исследуемой группы акцентировал внимание на том, что шляпа мальчика – ковбойская:

(72) Он ..(0.4) *потерял шляпу ковбоя*, когда Ø 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 ковбойску=* ..(0.3) *и отдать ему ковбойскую шляпу*. ... (1.1) Этот мальчик отдал им ..(0.3) *два=* ..(0.3) *одну пару груш* ..(0.3) и Ø *взял* ... (0.5) *ковбойскую шляпу*.

Отметим, что некоторые аутисты, подробно описав несущественные детали, в своих пересказах не отразили более важные эпизоды фильма-стимула. Однако избыточная детализация не повлияла непосредственно на полноту пересказа. 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 свою очередь, выявленная особенность может в последующем быть предметом самостоятельного, более развернутого научного исследования фрагментарности восприятия детей с РАС и чрезмерного внимания к перцептивно ярким и необычным свойствам объектов, не имеющим сущностного значения при передаче информации.

3.1.4.5. Использование цитаций

Как уже отмечалось, стимульный материал, демонстрируемый участникам исследования, не содержал звучащей речи персонажей. Однако ряд детей с РАС (участники 1, 5, 10, 11, 12, 15, 22, 24, то есть каждый третий) в своих пересказах использовали прямое цитирование для передачи мыслей и намерений героев, что заслуживает отдельного внимания:

(73) ...и он *думал*: «*Куда дел= куда же делась третья?*»

(74) Какой-то ... (0.7) *мужчина с козой* прошел мимо, он *сказал*: «*А че это у меня мало в козе молока?*»

(75) А козел подумал: ... (0.6) «Можно съесть ... (0.3) грушу?»

(76) Например, вместо того чтобы сказать: ... (0.4) «Можно я возьму груши?» ... (1.1) Просто О увез. Ни слова О не сказал.

(77) ... ну он свистнул и сказал: «Это ваша панамка?». Он сказал: «Моё».

(78) Когда фермер спустился, **он** подумал: ... (0.6) «А где эта корзина груши?»

(79) **О** Приносит ей, **О** говорит: «А че это у меня так много яблок?» ... (0.6) И **он** принес ей яблоки и **О** сказал: «Давай греть суп» ... Он сказал: «Нет у меня никаких груш». Он сказал: «Нет», он сказал: «Ноу». <...> Он сказал: «А че это у меня мало в козе молока?» ... Потом ... (0.4) **он** приехал обратно домой к жене и **О** сказал: «А почему я принес много яблок и много груш?» ... И он приехал к маме: «Что там у меня с рукой? Что там у меня с ногой? Что у меня болит? И что у меня сегодня с головой?» ... Он лежал и плакал: «Где моя мама? Где мой папа? Где мои родители, куда они ушли?»

(80) А потом она загляделась, вот: «Кто, где, кто, меня там спихнул там?»

(81) И он стал его считать: «Вот где же, куда делся вот».

(82) ... и по его выражению лица **он** типа сказа= ... (0.3) типа сказал: «Ага, это они взяли груши».

(83) Вот, **он** посмотрел на них косо: «Не они ли украли у меня корзину»

Среди участников выборки типичного развития подобная стратегия оформления высказывания была отмечена только у одного подростка из группы детей типичного развития:

(84) Иии(0.5) они его окликнули ... (0.4) эээ(0.5) и спро=, ну как бы спросили: «Шляпа твоя?». Он сказал: «Да».

Данное обстоятельство может свидетельствовать о том, что детям с РАС удобнее оформлять высказывания в виде прямой речи, нежели косвенной.

3.1.5. Восприятие смысла фильма в целом и попытка его именования

Для проверки понимания детьми из группы РАС общего смысла просмотренного фильма после выполнения основной части задания ребятам задавались соответствующие вопросы (например, «Какой смысл фильма?»). При этом показательны и ответы на просьбу дать емкое название видеоролику. К сожалению, сопоставительного материала в отношении детей-нормы не имеется (т. к. эти материалы собирались на кафедре ФИПЛ ранее для других исследовательских задач), однако полученные в рамках актуального эксперимента результаты весьма интересны.

Так, некоторые дети с аутизмом (участники 7 и 13) вовсе не смогли выполнить это, казалось бы, несложное задание:

(85) {А какой смысл фильма?} ... (1.7) *Не знаю.* {А как бы ты его назвал? Как бы ты назвал этот фильм?} ... (2.1) *Не-не-не знаю.*

(86) {А как бы ты назвал этот фильм?} ... (5.6) Эээ(0.5) {Придумай ему название} *Я бы назвал...* ... (1.1) {Как?} ... (4.9) {Давай название ему придумаем.}... ... (7.4) {Давай придумаем.} *Не знаю, как.* ... (2.2) {Что самое главное в фильме?} ...

Для участницы № 10 задание оказалось затруднительным, но больше удивляет то, что, по ее мнению, фильм она не смотрела. Возможно, видеоролик был воспринят ею как отрывок полнометражной картины:

(87) {А какой смысл фильма?} *Смысл? Не знаю.* ... (1.6) {Чему-нибудь учит этот фильм?} ... (0.8) *Мм(0.4) не помню.* ... (0.5) {Как бы ты назвала его?} *Ой, я такой фильм не смотрела.* ... (0.5) {А если придумать?} *А может быть ааа(0.8) ... (0.7) может быть, ..(0.3) как это называется, ... (1.2) ммм(0.5) щас{сейчас}, ... (1.7) не помню. ..(0.4) Ну я правда фильм не смотрела.* {Это был целиком фильм, как бы ты его назвала?} *Называется фильм? {Про что фильм?} Ну... прооо(0.9) ... (0.8) ну про мальчика какого-то... четыре мальчика было, ну три мальчика было, ну как вот в фильме.*

Участники 2, 15 и 20 из всего увиденного существенным отметили факт помощи и концепт благодарности за оказанную помощь, при этом один из них все-таки сумел сформулировать близкое к каноническому именованию фильма («О грушах»):

(88) {...о чем вообще этот фильм-то?} ... (6.0) *О грушах.* ..(0.4) {О грушах. Какой-то есть у него смысл?} *Надо помогать тем, кто нуждается в помощи.*

(89) {Ага, а как бы ты назвал этот фильм? Вот, как бы он назывался, если бы тебе нужно было придумать название?} Эээ(0.5) *я бы назвал его так* ... (1.7) эээ(0.7) ... (2.2) {неразб.} *похоже* ... (0.5) *«Помощь друг другу», вот.*

(90) {А вот если в двух словах сказать об этом фильме, то фильм про что? Вот он..} ... (2.0) {неразб.} {Да.} *Ну то, что иногда, э ну, когда== ..(0.4) если человек сначала поможет кому-то другому, то другой тоже помо= э ..(0.4) за это отблагодарит.*

Участник 12, несмотря на неоднократные наводящие вопросы интервьюера, пытался давать оценку фильму как произведению искусства, комментируя отсутствие титров, год возможной съемки, качество ролика, актеров и режиссера. А подытожены эти рассуждения не вполне состоятельно. Предложенное название лишь включает в себя перечисление отдельных персонажей:

(91) {Какой смысл этого фильма?} ... (1.0) *Смысл этого фильма* ... (0.7) *в= он* ..(0.4) *был...* ... (2.3) *хороший, но без титров,* ... (0.9) *без титров.* ... (1.1) *Титров не было никаких, никаких титров не было.* {А смысл какой? Зачем этот фильм?} ... (0.5) Эээ(0.3)

ф-фильм, ... (1.2) он ... (0.7) основан где-то в это 1995 году. ... (1.0) 1995 год, это то {неразб.} фильм. ... (0.8) Очень много лет фильму, где-то 50 ему где-то лет, ... (1.0) фильму. ... (1.1) {неразб.} ... (0.4) его снял американский р= р= режиссёры его снимали. ... (1.4) Хороший американский фильм. ... (0.5) Играли многие хорошие ... (0.5) актёры, ... (0.7) люди. ... (2.0) {А как бы ты назвал этот фильм?} Я бы назвал фильм ... (0.9) «Дядя и мальчик, и трое мальчиков», трое братьев» {неразб.}.

В умозаключении участника 3, которое может быть расценено как ранее услышанная цитата, находят отражение моральные и ценностные воззрения, свойственные сформировавшимся личностям:

(92) Не бывает плохих детей, бывают плохие родители.

Своеобразное отношение к смыслу и именованию демонстрирует участник 5. Он попытался передать две основные понятия им идеи фильма, а именно наличие хороших манер у мальчишек-друзей и необходимость быть внимательным. Название фильму было дано исходя из привязки к главному герою, что зачастую используется в реальном кинематографе. При этом не бесспорна трактовка фермера как главного персонажа:

(93) Вот этот фильм точно учит. Хорошим манерам. {Хорошим манерам. Ага. Так, у кого были хорошие манеры?} ... (0.3) У мальчиков, которые помогли мальчику там встать, груши собрать. {Так, хорошие манеры, может еще чему-то учит этот фильм?} Учит тому, что не надо быть рассеянным, надо смотреть по сторонам. {Отлично, отлично.} А то вот О смотрел только на груши. И вот и ... (0.6) результат. {Угу, так, хорошо. Как бы ты назвал этот фильм? Вот если бы у тебя была возможность дать ему название?} ... (2.1) «Фермер». ... (0.4) {Фермер.} Он там главный герой.

Помимо предыдущего примера, еще у двух участников группы РАС (4 и 14) в качестве общего смысла фильма была названа «внимательность». При этом в первом случае не вполне понятно, о чьей внимательности идет речь: садовника или мальчика:

(94) { Какой-то вот смысл есть в этом фильме?... Учит чему-то этот фильм?} ... (2.4) Мм(0.3) быть внимательным.

(95) { В чем основная идея, смысл?} ... (0.8) Ну идея э ну как-то заключается здесь, то что ааа(0.5) то что ааа(0.6) есть {неразб.}, во-первых, быть внимательным на дороге, не {неразб.} - происшествий не будет, потому что если ... (0.5) скорость была бы чуть выше у велосипеда, вот, {неразб.} камнем бы, ... (0.4) вот, ... (0.6) ааа(0.6) колесом камень {неразб.} ... (0.5) с царапинами, ... (2.2) вот так вот.

Достаточно близка к предыдущей идее точка зрения участника 17, который, очевидно, расценил корзины с грушами как оставленные без должного внимания личные вещи садовника:

(96) {А фильм вообще о чем? Ты можешь в двух словах сказать краткое содержание, это про что вообще было?} ... (1.2) Ээ(0.5) ..(0.3) нельзя оставлять свои вещи.

Концепт помощи при описании смысла фильма упоминал и участник 6, но ключевым, по его мнению, все же стала негативная оценка воровства, что нашло отражение и в предложенном названии «Воровство и доброта». Кроме того, данный испытуемый высказал неожиданное суждение относительно возможных последствий, если события происходили бы не в сельской местности, а в городе:

(97) {Скажи, чему-то учит этот фильм?} Ну, фильм, ааа(0.5) конечно, что-то учит, учит том, то что низя {нельзя} воровать что-тонибудь. Если своруешь== Но если было там про город был бы, ..(0.3) то бы могла милиция забрать к себе. ... (3.1) Ну, и показывает то, что надо помогать всем людям, всем людям. {Ага, понял, и самое последнее, если у тебя была бы возможность придумать название этому фильму, как бы ты его назвал?} Ну, я бы назвал как== Ну, ... (4.2) как-то== Ну не просто как-то в упрощенном варианте {неразб.} как, ... (2.5) {неразб.} ... (0.6) как-то во=, ну, там «Воровство», ... (1.7) «Воровство и доброта».

При попытке именовании фильма негативная оценка усматривается и у участника 16. Он дает несколько вариантов, причем не вполне отражающих действительность. А финальный – «Мальчишки-плохиши» – показывает, что данный испытуемый либо не понял реальный смысл видеоролика, поскольку данные персонажи не совершали плохих действий (им вменена незаслуженная вина), либо сделал такое ошибочное заключение в силу большого количества персонажей-мальчишек, иначе говоря, запутался:

(98) {Если бы тебе надо было придумать название этому фильму, как бы ты его назвал? Про что этот фильм?} ... (1.8) «Груш(0.3)ии мальчика». ... (0.9) Нет, ..(0.4) «Мальчишки-воры». ... (0.5) Нет, «Плохиши». «Мальчишки-плохиши».

Участница 19 не смогла передать смысл фильма, но емко и вполне уместно назвала его «Груши»:

(99) {В чем основная идея, про что ты смотрела? Про что фильм?} ... (3.1) Там {неразб.} ..(0.3) {Ага. Вот если бы тебе надо было название придумать этому фильму, ты бы его как назвала?} ... (4.5) Груши.

Участник 11 относительно смысла фильма смог только воспроизвести ключевые фрагменты, а при именовании сделал опору на один из главных эпизодов – «кража корзины с грушами»:

(100) {Есть какой-нибудь смысл у этого фильма?} ... (0.7) Нууу(0.7) смысл?... ... (3.5) ну смысл есть. {Какой?} ... (2.3) Нууу(0.9) {неразб.} смысл ... (2.7) ну то, что, вот, ... (1.8) один мальчик утащ= украл корзину, ааа(0.9) ... (0.6) вот этот сельский жит= сельский житель не заподозрил, что= что ребята украли. ... (1.1) {А как бы ты назвал фильм? Фильм названия не имеет.} *Имеет! Просто я это название не знаю.* {Ну а ты как бы назвал?} ... (1.2) Нууу(0.8)... ... (9.6) кража корз= корзин=, ну щас {сейчас}, ну кража корзины с яблоками==, кража корзины с фруктами==, лучше с яблокам=, с грушами.

Испытуемые 8 и 21 дали название фильму или описали смысл не с позиции сюжетной линии, а исходя из места действий в первом случае и времени года во втором.

(101) А вот о чем этот фильм? Вот если коротко сказать, о чём он.} ... (0.9) *Он про деревню.* {Про деревню, угу. И как бы ты его назвал? Вот если придумать название для этого фильма.} ... (7.5) Ммм(0.5) ... (6.2) {Как назвать?} ... (4.3) *Не знаю.* {Ну какой-нибудь вариант. Вот ты сейчас пойдешь друзьям рассказывать, какой ты фильм смотрел, ты что им скажешь? Что за фильм?} ... (1.9) *Я бы назвал его ... (4.3)... просто... ... (10.4) {Как? Я не слышу} «Деревня».*

(102) {Да, а вот если в двух словах сказать, о чем этот фильм? Если в одном предложении совсем коротко, про что этот фильм? 5 минут про что?} ... (1.2) *Про ... (0.4) осень.*

Один из участников (23) вместо предполагаемого лаконичного ответа стал повторно пересказывать сюжет:

(103) *Смысл в том, что== ммм(0.5) смысл в том, что, наверно, эээ(0.6) эм ... (0.7) о том, что муж= о том, что этот садовн= этот садовник, который вз= взял так, трудился, груши там собирал, в корзины Ø положил. ... (0.5) А потом== а еще мальчик даже ... (0.3) в корзину положил яблоки, и тогда он ... (0.3) на велосипед на велосипед, и он уехал. ... (0.7) А потом он упал.* {неразб.} *Вот еще что я помню.*

Неожиданные умозаключения сделал участник 9. Возможно, в условиях мыслительной трудности ребенок неуместно воспроизвел ранее услышанные имя и фамилию писателя А. И. Солженицына:

(104) {А какой смысл фильма, который ты посмотрел?} *Фильм про.. ... (0.9) Александр... ... (2.8) Солженицына.*

Участник исследования 24 сделал своеобразный вывод («нельзя подставлять друзей») и расценил дарение груш мальчиком как отрицательный поступок, связав воедино всю сюжетную линию от непосредственно кражи до

встречи мальчишек с садовником. Это демонстрирует способность данного ребенка прогнозировать возможные негативные последствия (реакция со стороны садовода), которые хоть и не наступили в данном ролике, но потенциально могли иметь место в отношении ребят:

(105) {А смысл фильма какой?} ..(0.4) *То, что нельзя подставлять друзей,* ..(0.4) *и(0.4) ... (0.7) не надо красть,* ... (0.6) *это в том числе.*

Аналогичную прогностическую способность можно заметить и в ответах ребенка № 22 из группы РАС, который на этот раз акцентируется на неожиданных последствиях кражи, причем не конкретной, а абстрактной:

(106) {Как бы ты назвал фильм?} ... (0.8) *Ааа(0.9) ... (2.1) «Тихое воровство груш».* ..(0.4) {Как?} ..(0.3) *«Тихое воровство груш».* {А смысл фильма какой?} ... (0.7) *Э смысл фильма, что ... (1.5) если забрать груши, тьфу ты, ну, все что угодно,* ... (0.7) *тоо(0.4) это может привести к неожиданным последствиям вообще.*

Дополнительные вопросы участнику 18 относительно общего смысла фильма не задавались, так как в завершение пересказа он сделал уверенное и емкое умозаключение относительно своей интерпретации исхода фильма:

(107) *Вот так все и кончилось. ... (2.3) Можно сказать, преступление не раскрыто.*

Указанные примеры демонстрируют, что дети с расстройством аутистического спектра 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 налицо также явные различия. Не представляется возможным утверждать применительно ко всем детям с РАС, что это задание для них посильно или, наоборот, невыполнимо. В целом, можно считать, что 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.

3.1.6. Когнитивная глубина пересказов

Еще в ранних трудах, посвященных анализу рассказов «О грушах», например, в работе [Du Bois 1980], был предложен оригинальный подход деления высказываний на два типа – дескриптивный (высказывания этого типа продвигают основную линию повествования) и нарративный модусы (высказывания этого типа категоризируют объекты повествования и описывают их). В последующих исследованиях оппозиция нарративный vs дескриптивный получила свое развитие – клаузы разделяются на четыре типа: «Descriptive Clauses (setting for the narrative and specific actions, content of speech predicates), Evaluation Clauses (speaker's opinions and assessments of the events; expressed both by predicate structures or discourse markers), and Other (structural components of the narrative that set up and conclude the story)» [Бергельсон 2010; Бергельсон и др. 2014].

В нашем случае наиболее удачным для анализа собранных нарративов представляется подход, предложенный в работе [Kruger 2012], где введено понятие так называемой когнитивной глубины («cognitive score», «cognitive depth»). Эта мера соотносится с ранее упомянутой моделью психического и позволяет дать оценку каждому высказыванию нарратора:

- дескрипция;
- интерпретация;
- нарративизация.

К **дескриптивным** мы будем относить предложения, в которых рассказчик излагает события фильма по принципу «camera-eye» [Kruger 2012] без каких-либо субъективных суждений. Например, «Дядя собирал груши», «Корзин было три», «Груши рассыпались», «А потом она врезалась вот камнем= вот передним колесом и упала».

В качестве **интерпретационных** расценивались предложения, в которых нарраторы давали оценочные комментарии при описании событий и героев фильма, а также отдельных предметов. Кроме того, к таковым относились высказывания, передающие мысли и намерения персонажей. В некоторых

случаях интерпретация отражалась на уровне отдельных слов-суждений, что позволяло относить предложения к интерпретационным. Предложения с интерпретационными и *частично* интерпретационными именованьями героев рассматривались также в рамках этого типа. Так, в эту группу были включены такие высказывания как, например, «Один *деревенский житель* собирал яблоки.», «Он *думал*, куда же делась третья», «Он *заметил*, что одной корзины не хватает», «Он всех *угостил* грушами».

И, наконец, к третьему – **нарративному** – типу относились предложения наиболее сложные для порождения с точки зрения задействования когнитивного потенциала рассказчика. Прежде всего, таковыми являлись высказывания, в которых отражались причинно-следственные связи («...*врезался* об камень, *потому что* улетела шляпа него...», «Он *посмотрел*, *потому что* шляпа упала назад», «Затем он снова *залез* на дерево, *чтобы собрать* груши»). Также в эту категорию были включены предложения, в которых рассказчик не просто описывал события с позиции одного из героев фильма (как в предыдущем типе), но и передавал его мысли и суждения относительно мыслей, намерений и поступков другого персонажа («Мужчина *ээ увидел* их, что они жуют груши *и наверняка подумал*, что это они украли у него корзину с тем, что он насобирал», «*Ээ он увидел* этих мальчишек, которые ели груши *и, видимо, подумал*, что это они украли у него»). Данное обстоятельство несколько отличает наш подход от исходного [Павлов 2018с].

Вместе с тем, если для присваивания когнитивного типа высказываниям из пересказов детей-нормы не возникло трудностей, то в отношении нарративов аутичных детей в ряде случаев возникали сложности. Во-первых, не все дети пересказали сюжет самостоятельно от начала до конца. Та часть высказываний, которая составила ответы на конкретные вопросы интервьюера, не учитывалась для анализа (за исключением побуждения к продолжению рассказа, например «А что было дальше?»). Во-вторых, не подлежали анализу отрывки пересказов,

являющиеся вымыслом, то есть не соответствующие реальному сюжету фильма, поскольку такие высказывания невозможно отнести ни к одному из предложенных типов («... вот и бабушка какая-то старенькая купила кукурузу себе домой, чтоб у них хлеб был...»), «...девушка домой приходит к этому дяденьке. И жи= и живет дома...»). Данная стратегия позволила осуществить более корректное сопоставление полученного материала.

Так, было проанализировано 409 предложений из пересказов детей типичного развития и 342 предложения из пересказов детей с РАС. Соотношение высказываний по заявленным типам выглядит следующим образом (Рис. 5):

- предложения дескриптивного типа – 210(51 %) vs 220(64 %);
- предложения интерпретационного типа – 177(43 %) vs 114(33 %);
- предложения нарративного типа – 23(6 %) vs 8 (2 %).



Рис. 5. Соотношение высказываний по типам в пересказах детей обеих групп

Для дальнейшего анализа предложения дескриптивного типа оценивались в 1 балл, интерпретационного – 2 балла, нарративного – 3 балла.

Коэффициент когнитивной глубины (ККГ) рассчитывался для каждого рассказчика в отдельности по следующей формуле: сумма баллов за все предложения делилась на количество проанализированных предложений. Результаты расчетов представлены в Табл. 21 и Табл. 22.

Расчет когнитивной глубины пересказов детей типичного развития

Участник	Дескриптивный тип		Интерпретационный тип		Нарративный тип		Общее кол-во предл.	Общее кол-во баллов	Коэффициент когнитивной глубины
	Кол-во предл.	Баллы (x1)	Кол-во предл.	Баллы (x2)	Кол-во предл.	Баллы (x3)			
1	16	16	20	40	0	0	36	56	1.56
2	7	7	11	22	3	9	21	38	1.81
3	9	9	7	14	1	3	17	26	1.53
4	8	8	2	4	0	0	10	12	1.20
5	12	12	6	12	1	3	19	27	1.42
6	16	16	7	14	0	0	23	30	1.30
7	12	12	6	12	0	0	18	24	1.33
8	11	11	6	12	2	6	19	29	1.53
9	4	4	2	4	2	6	8	14	1.75
10	9	9	9	18	2	6	20	33	1.65
11	8	8	11	22	4	12	23	42	1.83
12	7	7	13	26	1	3	21	36	1.71
13	8	8	5	10	0	0	13	18	1.38
14	8	8	11	22	0	0	19	30	1.58
15	4	4	4	8	0	0	8	12	1.50
16	8	8	3	6	1	3	12	17	1.42
17	5	5	5	10	1	3	11	18	1.64
18	6	6	6	12	2	6	14	24	1.71
19	4	4	5	10	0	0	9	14	1.56
20	7	7	10	20	0	0	17	27	1.59
21	5	5	5	10	0	0	10	15	1.50
22	15	15	9	18	1	3	25	36	1.44
23	11	11	9	18	0	0	20	29	1.45
24	10	10	5	10	2	6	17	26	1.53
Итого	210	210	177	354	23	69	409	633	–
Ср. значение	8.75	8.75	7.38	14.75	0.96	2.88	17.04	26.38	1.54

Отметим, что 13 участников из контрольной группы (т. е. более половины) использовали в своих пересказах от одного до четырех предложений нарративного типа. Вместе с тем предложения этого типа замечены только у каждого четвертого из группы детей с аутизмом (не более двух в одном рассказе). Также стоит обратить внимание на то, что у отдельных детей из экспериментальной группы (участники 8, 9) в анализируемом материале присутствуют исключительно дескриптивные конструкции. Доля дескриптивных предложений от общего количества предложений в пересказах детей с РАС составляет 65 %, у детей типичного развития этот показатель ниже – 50 %.

Расчет когнитивной глубины пересказов детей-аутистов

Участник	Дескриптивный тип		Интерпретационный тип		Нарративный тип		Общее кол-во предл.	Общее кол-во баллов	Коэффициент когнитивной глубины
	Кол-во предл.	Баллы (x1)	Кол-во предл.	Баллы (x2)	Кол-во предл.	Баллы (x3)			
1	7	7	6	12	0	0	13	19	1.46
2	6	6	2	4	0	0	8	10	1.25
3	18	18	14	28	1	3	33	49	1.48
4	16	16	6	12	2	6	24	34	1.42
5	8	8	4	8	0	0	12	16	1.33
6	8	8	4	8	1	3	13	19	1.46
7	5	5	1	2	0	0	6	7	1.17
8	5	5	0	0	0	0	5	5	1.0
9	4	4	0	0	0	0	4	4	1.0
10	10	10	5	10	0	0	15	20	1.33
11	5	5	5	10	0	0	10	15	1.5
12	5	5	2	4	0	0	7	9	1.29
13	3	3	1	2	0	0	4	5	1.25
14	15	15	6	12	0	0	21	27	1.29
15	31	31	18	36	2	6	51	73	1.43
16	11	11	4	8	0	0	15	19	1.27
17	10	10	3	6	0	0	13	16	1.23
18	4	4	8	16	0	0	12	20	1.67
19	10	10	2	4	0	0	12	14	1.17
20	5	5	6	12	1	3	12	18	1.50
21	17	17	1	2	0	0	18	19	1.06
22	6	6	4	8	0	0	10	14	1.40
23	6	6	3	6	0	0	9	12	1.33
24	5	5	9	18	1	3	15	26	1.73
Итого	220	220	114	228	8	24	342	470	–
Ср. значение	9,17	9,17	4,75	9,5	0,33	1	14,25	19,58	1,33

Разброс полученных коэффициентов для детей-нормы составил от 1.2 до 1.83 при среднем арифметическом 1.54, тогда как для детей с РАС показатель колебался от 1.0 до 1.73 при среднем значении 1.33. Упорядоченные по возрастанию значения коэффициентов когнитивной глубины пересказов детей ТР и детей с РАС представлены на Рис. 6.

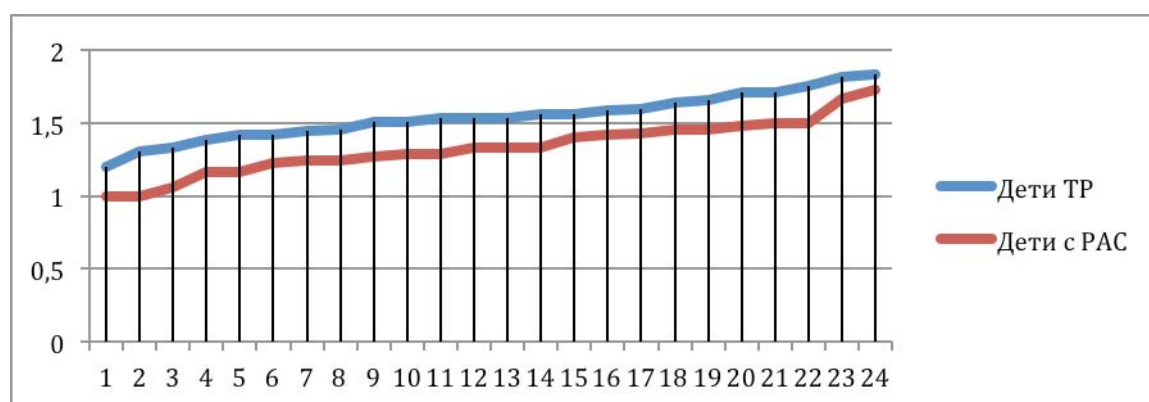


Рис. 6. Упорядоченные по возрастанию значения коэффициентов когнитивной глубины пересказов детей ТР и детей с РАС

У 22 детей с РАС значение коэффициента когнитивной глубины оказалось ниже среднего показателя ККГ детей из группы ТР. В то же время только у 2 детей из контрольной группы ККГ не достиг среднего значения ККГ аутичных детей. Статистическая проверка подтвердила существенное различие показателей коэффициентов когнитивной глубины в выборках (при $p \leq 0.01$, подробнее см. Приложение 6, Рис. 26). Анализ наглядно продемонстрировал, что дети-аутисты склонны в большей степени придерживаться дескриптивной стратегии повествования. Вероятно, когнитивная глубина может служить одним из параметров для диагностики аутизма и его проявлений.

3.2. Особенности повествования при пересказе фильма

3.2.1. Некоторые общие характеристики нарративов

Представляется возможным дать отдельные общие характеристики нарративам, полученным у детей типичного развития и детей с расстройствами аутистического спектра при пересказе фильма «О грушах», сравнить количественные данные и на их основе выявить особенности устного дискурса детей с РАС.

В рамках данного исследования к общим характеристикам устного дискурса условно отнесем длину нарратива, количество предложений, особенности паузации, наличие оборванных слов и фальстартов. Анализ осуществлялся на основе расшифровок пересказов с разметкой, в которой отражены все перечисленные выше особенности дискурса.

Представление о длине каждого исследуемого нарратива необходимо не только для построения сравнительной характеристики, но и для вычисления доли пауз хезитации в пересказах.

Расчет длительности пересказов детей обеих групп производился при помощи уже упоминавшейся программы «Linguistic Annotator ELAN» без учета реплик интервьюера. Полученные данные приведены к единому формату «минуты:секунды» (в необходимых случаях – «часы:минуты:секунды») и размещены в таблицах для дальнейшего наглядного сопоставления (Табл. 23 и Табл. 24).

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, объем нарративов экспериментальной группы оказался больше суммарной продолжительности нарративов контрольной группы: 1:01:16 у детей с РАС и 52:06 у детей типичного развития.

В исследуемой группе нарративы с минимальной и максимальной длиной обладают наименьшим и наибольшим количеством предложений соответственно: 5 (00:50) и 100 (12:07). В контрольной группе такая пропорциональность наблюдается только у максимальных величин: 37 предложений при длине пересказа 05:26. Минимальное же количество предложений у детей ТР – 8.

Сумма всех предложений нарративов детей с РАС больше суммы предложений детей-нормы на 137 единиц (546 vs. 409), среднее количество предложений в этой выборке также выше (22,8 vs. 17).

Различные характеристики нарративов детей из группы ТР

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	Итого
Длина, м:с	05:26	03:45	01:42	01:15	01:59	02:14	01:39	02:43	01:16	01:55	02:54	04:07	01:06	03:15	01:08	01:42	01:33	01:48	01:40	01:48	01:01	02:13	02:05	01:52	52:06 (3126 с)
Предложения, ед.	37	21	17	9	19	23	18	20	8	21	22	22	12	19	8	12	11	15	9	18	10	23	20	15	409
Паузы хезитации, с	127,4	57	23,1	13,9	20,9	32	25,5	56,6	31,6	26,7	50,8	91,2	15,2	58,9	15,9	27,7	38,4	32,7	42,4	22,3	14,6	43,6	40,5	39,4	948,3 (15:48,3)
Доля пауз хезитации от общей длины рассказа, %	39	25,3	22,7	18,5	17,6	23,9	25,8	34,7	41,6	23,2	29,2	36,9	23	30,2	23,4	27,2	41,3	30,3	42,4	20,7	23,9	32,8	32,4	35,2	30,3
Заполненные паузы, с	20	27,9	6,5	1,3	5,5	8,1	1,8	11	4,7	5,9	10	21,2	2,2	16,3	3,4	5,5	5,2	4,7	7,7	6,5	2,1	9,8	3,4	12,7	203,4 (3:23,4)
Доля заполненных пауз, %	15,7	48,9	28,1	9,3	26,3	25,3	7,1	19,4	14,9	22,1	19,7	23,3	14,5	27,7	21,4	19,9	13,5	14,4	18,2	29,2	14,4	22,5	8,4	32,2	21,5
Абсолютные паузы, с	107,4	29,1	16,6	12,6	15,4	23,9	23,7	45,6	26,9	20,8	40,8	70	13	42,6	12,5	22,2	33,2	28	34,7	15,8	12,5	33,8	37,1	26,7	744,9 (12:24,9)
Доля абсолютных пауз, %	84,3	51,1	71,9	90,7	73,7	74,7	92,9	80,6	85,1	77,9	80,3	76,7	85,5	72,3	78,6	80,1	86,5	85,6	81,8	70,8	85,6	77,5	91,6	67,8	78,5
Кол-во оборванных слов, ед.	5	5	12	0	4	5	1	0	4	5	5	25	6	8	6	8	4	3	9	10	1	8	9	3	146
Кол-во фальстартов, ед.	4	1	3	0	1	1	0	3	1	1	2	3	0	5	1	0	0	0	2	1	0	1	1	0	31
Краткие паузы, ед.	57	43	17	9	20	11	25	17	12	15	26	34	8	34	11	8	10	14	10	18	6	22	16	23	466 (33,7 %)
Средние паузы, ед.	85	55	19	10	21	33	12	33	13	19	41	48	13	52	12	21	16	13	35	23	12	37	18	43	684 (49,5 %)
Долгие паузы, ед.	35	3	4	4	1	5	6	16	14	9	11	29	3	10	3	10	10	12	11	0	2	10	20	4	232 (16,8 %)

Таблица 24

Различные характеристики нарративов детей из группы РАС

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	Итого
Длина, м:с	01:28	2:27	05:30	03:56	00:53	01:24	01:12	00:50	3:27	1:58	1:01	12:07	01:09	2:15	4:41	02:09	01:15	01:09	01:05	01:08	02:54	01:44	01:58	02:21	1:01:16 (3676 с)
Предложения, ед.	15	34	35	26	12	14	6	5	44	19	13	100	6	21	62	15	13	14	11	14	23	14	11	19	546
Паузы хезитации, с	14,2	75,5	99,1	73,5	17,1	12,6	45,5	16,1	107,1	28	8,7	165,1	43,2	34,4	53,7	47,8	45,5	24,1	25,1	13,4	57,6	36,2	49,4	42,8	1135,7 (18:55,7)
Доля пауз хезитации от общей длины рассказа, %	16,14	51,4	30,03	31,14	32,3	15	63,2	32,2	51,7	23,7	14,3	22,7	62,6	25,5	19,1	37,05	60,7	34,9	38,6	19,7	33,1	34,8	41,9	30,4	30,9
Заполненные паузы, с	0	0,4	41,6	22,4	1,4	2,2	5,9	0,9	0	12,2	2,2	8,6	0	5,1	6,7	0	1,3	1,4	0	0,4	2,2	4	5,9	8,9	133,7 (2:13,7)
Доля заполненных пауз, %	0	0,5	41,9	30,5	8,2	17,5	12,9	5,6	0	43,6	25,3	5,2	0	14,8	12,5	0	2,9	5,8	0	3	3,8	11,05	11,9	20,8	11,8
Абсолютные паузы, с	14,2	75,1	57,5	51,1	15,7	10,4	39,6	15,2	107,1	15,8	6,5	156,5	43,2	29,3	47	47,8	44,2	22,7	25,1	13	55,4	32,2	43,5	33,9	1002 (16:42)
Доля абсолютных пауз, %	100	99,5	58,1	69,5	91,8	82,5	87,1	94,4	100	56,4	74,7	94,8	100	85,2	87,5	100	97,1	94,2	100	97	96,2	88,95	88,1	79,2	88,2
Кол-во оборванных слов, ед.	2	2	22	17	1	10	1	1	0	6	2	25	2	9	6	2	0	3	3	9	9	4	7	2	145
Кол-во фальстартов, ед.	0	1	5	4	1	2	0	1	1	0	0	2	0	1	6	1	2	1	0	2	0	3	1	1	35
Краткие паузы, ед.	2	12	53	30	7	11	4	2	8	18	3	40	0	23	38	12	8	9	4	10	4	16	10	14	338 (29,8%)
Средние паузы, ед.	3	14	59	29	4	9	6	2	14	27	7	63	4	28	50	11	8	11	6	8	11	17	22	37	450 (39,7%)
Долгие паузы, ед.	6	26	24	22	7	2	10	5	36	4	2	62	15	5	6	18	17	9	12	4	17	13	14	10	346 (30,5%)

Как уже говорилось выше, в расшифровках нарративов отображаются различные аспекты речепорождения. Паузы хезитации являются значимым показателем речевого затруднения, следовательно, анализ их характера может дать важные результаты для исследования дискурса детей с РАС.

В рамках данного анализа паузы хезитации разделялись на абсолютные и заполненные, сверхкраткие паузы в расшифровках не фиксировались, а краткие длительностью от 0.3 с регистрировались. Так, будем различать три типа пауз: краткие (0.3–0.4), средние (0.5–0.9) и длинные (>1.0).

В рассказах контрольной группы минимальная длительность пауз хезитации составляет 14,6 с (23,9 % от всей длины нарратива), максимальная – 127,4 с (39 % всей длины). Минимальная же доля хезитационных пауз от всей длины составила 17,6 %, максимальная – 42,4 %.

Паузы хезитации у участников экспериментальной группы распределились от минимального значения – 8,7 с (14,3 %), до максимального – 165,1 с (22,7 %), следовательно, амплитуда значений пауз у аутичных детей гораздо шире, чем в нарративах детей типичного развития. Минимальная доля пауз хезитации от всей длины составляет 14,3 %, максимальная – 63,2 %. В целом, у детей с РАС в пересказах отмечена большая продолжительность пауз хезитации, чем зафиксирована в группе ТР.

Общая сумма всех пауз хезитации в нарративах исследуемой группы 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 группах 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). У пяти детей с РАС заполненных пауз в

нарративах отмечено не было. 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 (Рис. 7.).

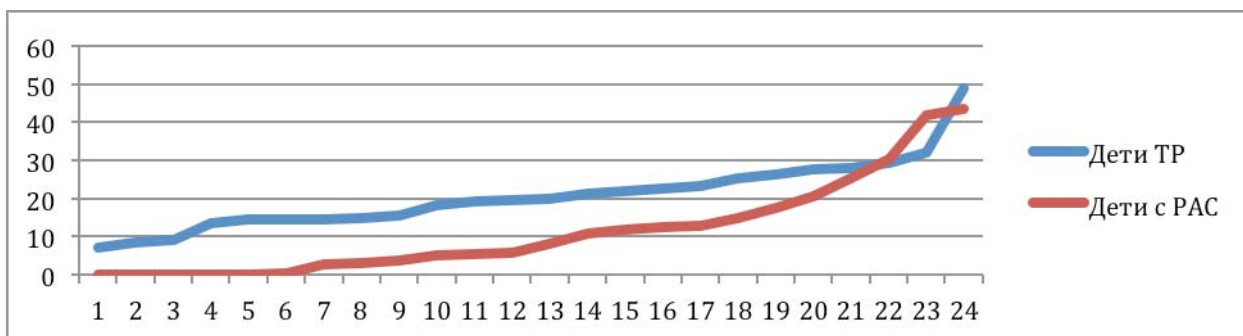


Рис. 7. Ранжированный по возрастанию показатель «Доля заполненных пауз относительно общей длительности пауз» в выборках (%)

Доли абсолютных и заполненных пауз в выборках распределились следующим образом. Минимальная доля заполненных пауз у детей типичного развития – 7,1 %, максимальная – 48,9 %. У детей с РАС: 0 – минимум, 43,6 % – максимум. Минимальная доля абсолютных пауз у участников контрольной группы – 51,1 %, максимальная – 92,9 %. В экспериментальной группе: 56,4 % и 100 %.

В целом в контрольной группе преобладает средняя длина пауз (49,5 %), меньше всего у участников этой группы зафиксированы долгие паузы (16,8 %) (Рис. 8).

У участников экспериментальной группы также чаще фиксировались паузы средней длины (39,7 %), чуть реже – долгие паузы (30,5 %), затем – краткие (29,8 %).

Интересна особенность пауз длительностью больше 1.0 с в нарративах экспериментальной группы: долгие паузы у детей-аутистов достигали до 9.0 с (21 участник) и имели большой разброс значений в пределах одного нарратива (например, 1.5; 2.5; 3.5; 5.5; 6.1; 7.6 – значения долгих пауз в

расшифровке 7-го участника исследуемой группы). У детей типичного развития долгие паузы не превышали 2,8 с (12 участник). Статистический анализ показывает значимое различие в выборках: доля долгих пауз у аутистов выше, чем у группы сравнения ($U_{ЭМП}=134 < U_{КР}=174$ при $p \leq 0.01$).

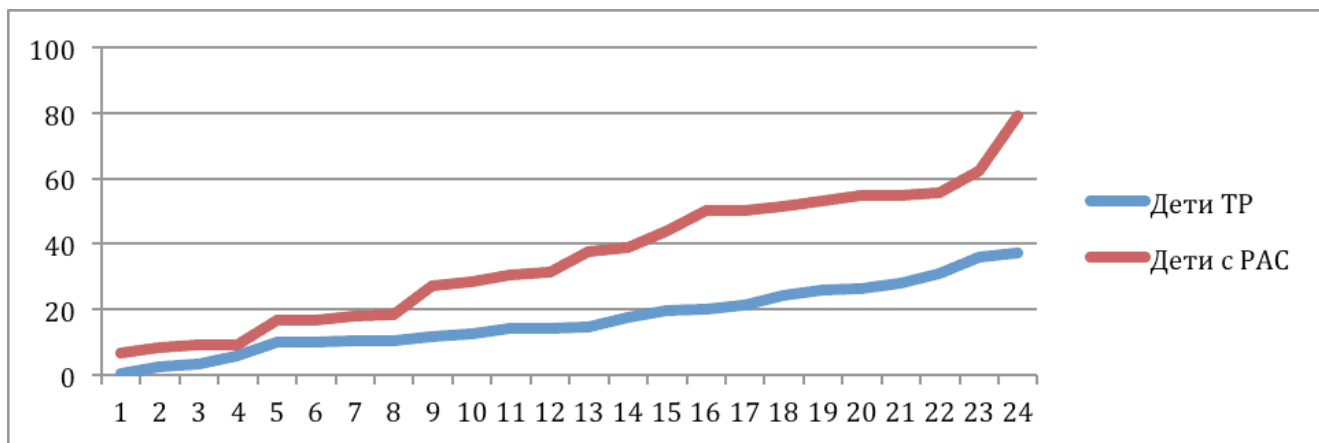


Рис. 8. Ранжированный по возрастанию показатель «Доля долгих пауз относительно общей длительности пауз» в выборках (%)

Кроме пауз в разметке расшифровок отмечались такие речевые сбои, как оборванные слова («=») и фальстарты («==»).

В контрольной группе оборванные слова не отмечены в пересказах двух участников, фальстарты – восьми. В экспериментальной группе имеем схожие результаты: в нарративах 2 участников нет оборванных слов, у 7 детей не было зафиксировано фальстартов. Максимальное количество оборванных слов у детей группы ТР и у детей с РАС идентично – 25; максимальный показатель фальстартов – 5 у группы нормы, 6 у детей-аутистов.

Всего оборванных слов в контрольной группы лишь на 1 больше, чем у экспериментальной: 146 vs. 145, а сумма фальстартов незначительно выше у детей с РАС: 35 vs. 31.

Итак, при анализе пересказов фильма «О грушах» детьми с аутизмом и детьми типичного развития отмечено следующее: длительность нарративов у экспериментальной группы имеет больший разброс; продолжительность нарративов участников экспериментальной группы больше

соответствующего показателя в контрольной группе; общее количество предложений, которые породили участники экспериментальной группы, превысило данный показатель в контрольной группе (среднее количество предложений у аутистов также больше: 22 vs. 17); амплитуда значений пауз хезитации оказалась гораздо шире у детей с РАС, а самих пауз хезитации у аутистов больше, чем в группе сравнения; у аутистов чаще фиксировались паузы средней длины (39,7 %), следующие по частоте были долгие паузы (30,5 %) и краткие (29,8 %), в то время как дети типичного развития намного реже использовали долгие паузы (16,8 %); в экспериментальной группе оборванные слова и фальстарты фиксировались практически с той же частотой, что и в контрольной группе.

3.2.2. Особенности лексического уровня

3.2.2.1. Лексическое разнообразие

Лексическое разнообразие (ЛР) характеризует устную и письменную речь с точки зрения богатства словарного запаса. Данный параметр исследуется для оценки речевого потенциала как у людей без патологий, так и у имеющих те или иные расстройства, связанные с коммуникацией. Например, в рамках масштабных исследований под руководством М. Б. Бергельсон в отношении пациентов с афазией изучался в том числе и словарный запас [Худякова 2016].

В данном разделе мы будем использовать понятие коэффициента лексического разнообразия (КЛР). КЛР служит показателем эффективного построения речи, поэтому исследование данной характеристики является для нас важным. Для вычисления КЛР мы будем использовать отношение числа отдельных лексем к общему числу всех слов текста, т. е. в нашем случае КЛР будет равен количеству разных слов, поделенному на общее количество всех вхождений слов в рассказе. При подсчете лексем, необходимо учитывать, что разные словоформы считаются за одну единицу (подробнее см. [Павлов 2018a]).

Выясним, отличается ли коэффициент лексического разнообразия у участников экспериментальной группы от КЛР детей типичного развития на материале пересказов участниками исследования фильма «О грушах». В процессе анализа применялись методы подсчета показателей лексического разнообразия: вычисление количества лексем, всех слов текста и отношения полученных данных (КЛР).

Анализ полученных данных показал, что у детей типичного развития КЛР (округленные до десятых долей) колеблются от 0,4 у одной половины участников до 0,5 у другой. Коэффициенты лексического разнообразия у детей-аутистов, расшифровки нарративов которых имеют большую разницу по длине и количеству отдельных лексем, значительно варьируются: от 0,3 до 0,8. У значительной части экспериментальной группы КЛР составляет 0,4 (7 человек), вторым по частоте является коэффициент 0,5 (5 человек), по остальным значениям распределилось от 2 до 4 человек (см. Рис. 9). Более подробные данные представлены в Табл. 25 и Табл. 26.

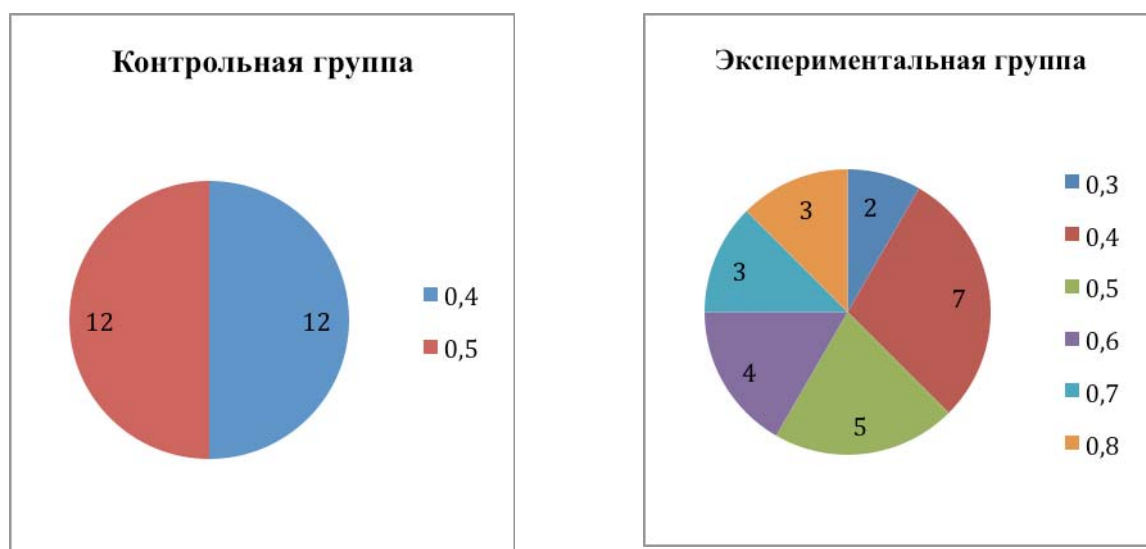


Рис. 9. Коэффициент лексического разнообразия в выборках

Таблица 25

Коэффициент лексического разнообразия в пересказах детей ТР

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Все слова	397	345	200	119	227	214	156	230	99	214	271	372	126	286	111	144	130	196	111	185	113	238	212	186
Лексемы	184	147	87	63	99	96	82	93	54	94	131	131	62	108	56	77	57	87	59	94	59	93	96	80
КЛР (до десятых долей)	0,5	0,4	0,4	0,5	0,4	0,4	0,5	0,4	0,5	0,4	0,5	0,4	0,5	0,4	0,5	0,5	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,4	0,5	0,4
КЛР (до сотых долей)	0,46	0,43	0,44	0,53	0,44	0,45	0,53	0,40	0,55	0,44	0,48	0,35	0,49	0,38	0,50	0,53	0,44	0,44	0,53	0,51	0,52	0,39	0,45	0,43
Отклонение от среднего значения	+0,01	-0,02	- 0,01	+0,08	-0,01	0	+0,08	-0,05	+1,00	-0,01	+0,03	-0,10	+0,04	-0,07	+0,05	+0,08	-0,01	-0,01	+0,08	+0,06	+0,07	-0,06	0	-0,02

Таблица 26

Коэффициент лексического разнообразия в пересказах детей с РАС

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Все слова	76	150	354	253	73	126	28	42	107	161	85	1220	39	225	598	113	93	100	67	135	172	185	120	258
Лексемы	53	87	143	101	45	68	20	30	46	57	63	308	29	91	199	62	49	65	37	69	76	86	56	115
КЛР (до десятых долей)	0,7	0,6	0,4	0,4	0,6	0,5	0,7	0,8	0,4	0,4	0,8	0,3	0,8	0,4	0,3	0,5	0,6	0,7	0,6	0,5	0,4	0,5	0,5	0,4
КЛР (до сотых долей)	0,70	0,58	0,40	0,40	0,62	0,54	0,71	0,71	0,43	0,35	0,74	0,25	0,74	0,40	0,33	0,55	0,53	0,65	0,55	0,51	0,44	0,46	0,47	0,45
Отклонение от среднего значения	+0,29	+0,17	-0,01	-0,01	+0,21	+0,13	+0,3	+0,3	+0,02	-0,06	+0,33	-0,16	+0,33	-0,01	-0,07	+0,09	+0,12	+0,24	+0,14	+0,1	+0,03	+0,05	+0,06	+0,04

Таким образом, если в группе сравнения отмечен стабильный средний показатель КЛР (0,4–0,5), то у группы с аутичными расстройствами отмечается существенный разброс данного параметра. И хотя статистически значимой разницы по этому признаку не обнаружено (уровень асимптотической значимости >0.05 , подробнее см. Приложение 6, Рис. 27), расчеты показали, что среднее квадратичное отклонение от среднего значения ряда у группы ТР почти втрое меньше, чем у аутистов (0.053 и 0.136 соответственно).

3.2.2.2. Частеречные соотношения

В рамках исследования устного дискурса возможен анализ еще одной из его важнейших составляющих – частеречного состава. С самого рождения ребенок шаг за шагом постигает грамматические категории языка и к определенному возрасту усваивает необходимую для коммуникации основу. Как уже отмечалось выше, уровень развития языковой компетенции школьников типичного развития в возрасте 10–12 лет предполагает умение строить связные высказывания, используя все части речи. Следовательно, сравнение частеречного состава дискурсов детей ТР и детей с РАС является ценным дополнительным источником для нашего исследования.

Предметом анализа в рассматриваемом аспекте являются все основные знаменательные части речи: существительное, глагол, деепричастие, прилагательное, причастие, числительное, местоимение, наречие, а также служебные части речи. Слова категории состояния и модальные слова в рамках данного исследования условно причисляются к наречиям. Служебные части речи рассматриваются как единое множество, к которому условно относятся междометия.

Общий объем образцов речи детей обеих групп в среднем одинаков, поэтому общее количество проанализированных слов у типично развивающихся детей превышает количество слов детей-аутистов всего лишь на 83 единицы (Рис. 10).

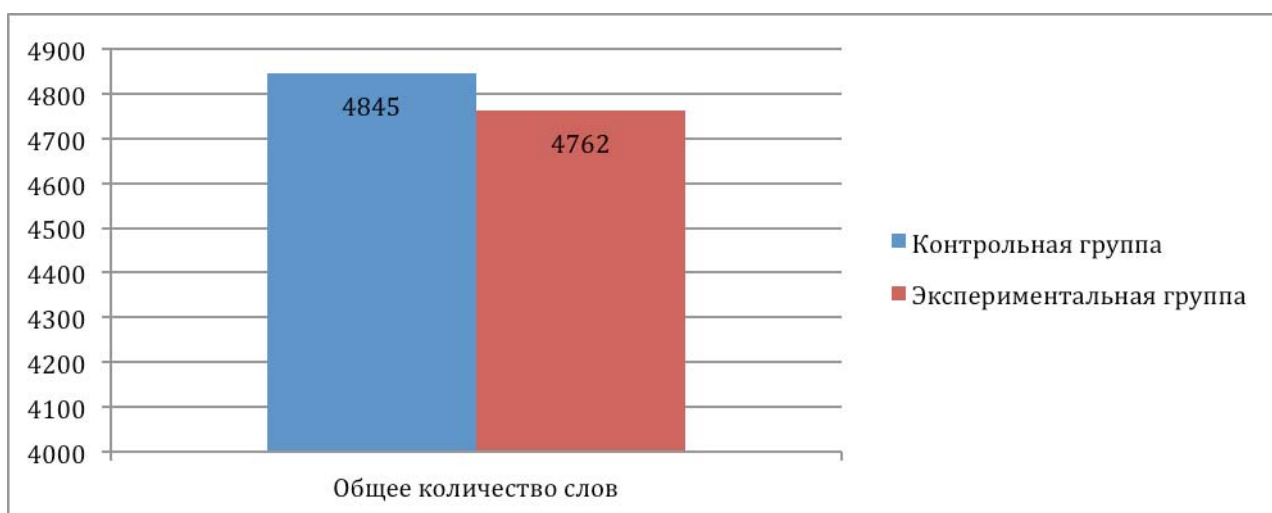


Рис. 10. Общее количество слов в нарративах обеих групп

Результаты исследования образцов речи контрольной группы следующие: существительное – 1070 слов (22 % от общего числа слов группы), глагол – 1045 слов (21,6%), деепричастие – 12 слов (0,25 %), прилагательное – 80 (1,7 %), причастие – 14 (0,3 %), числительное – 143 (3 %), местоимение – 920 (19 %), наречие – 371 (7,7 %), служебные части речи составили 1186 слов (24,5 %).

Данные частеречного анализа экспериментальной группы: существительное – 1011 слов (21,2 % от общего числа слов группы), глагол – 901 слово (18,9 %), деепричастие – 1 слово (0,02 %), прилагательное – 140 (2,9 %), причастие – 17 (0,4 %), числительное – 99 (2 %), местоимение – 709 (14,9 %), наречие – 489 (10,3 %), служебные части речи – 1405 слов (29,5 %).

В целом, частеречный состав пересказов всех испытуемых разнообразен. Результаты частеречного анализа обеих групп представлены в Табл. 27 и на Рис. 11 и Рис. 12.

Таблица 27

Частеречный состав пересказов исследуемых групп

Часть речи	Группа	Количество слов	%
Существительное	Контрольная	1070	22
	Экспериментальная	1011	21,2
Глагол	Контрольная	1045	21,6
	Экспериментальная	901	18,9
Деепричастие	Контрольная	12	0,25
	Экспериментальная	1	0,02

Часть речи	Группа	Количество слов	%
Прилагательное	Контрольная	80	1,7
	Экспериментальная	140	2,9
Причастие	Контрольная	14	0,3
	Экспериментальная	17	0,4
Числительное	Контрольная	143	3
	Экспериментальная	99	2
Местоимение	Контрольная	920	19
	Экспериментальная	709	14,9
Наречие	Контрольная	371	7,7
	Экспериментальная	489	10,3
Служебные части речи	Контрольная	1186	24,5
	Экспериментальная	1405	29,5

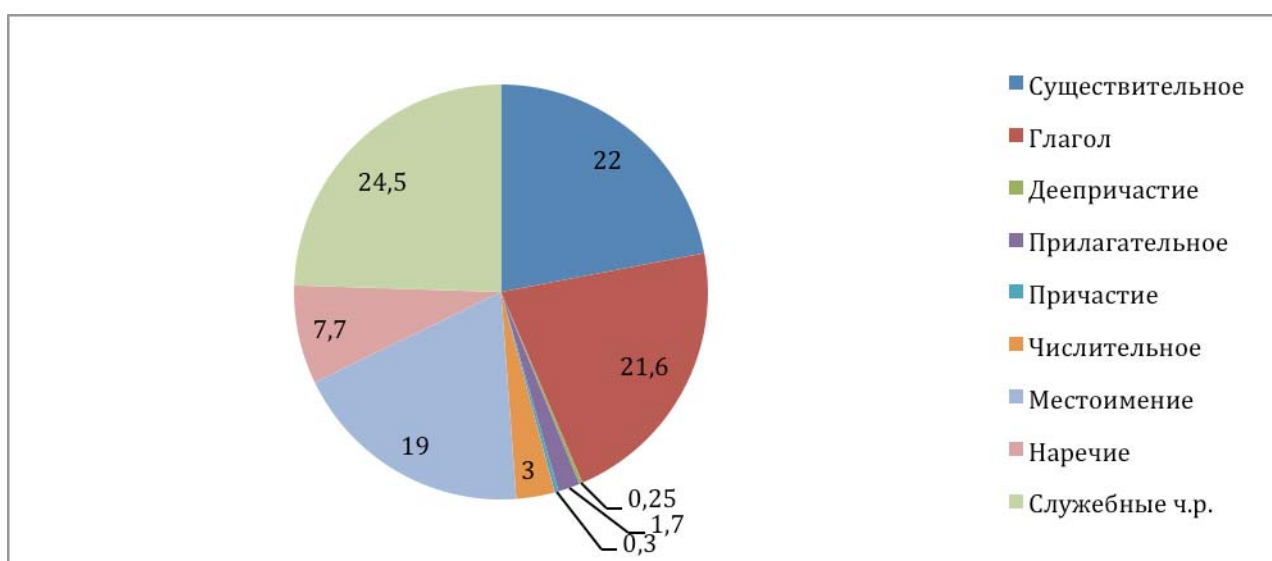


Рис. 11. Частеречный состав в пересказах группы ТР, %

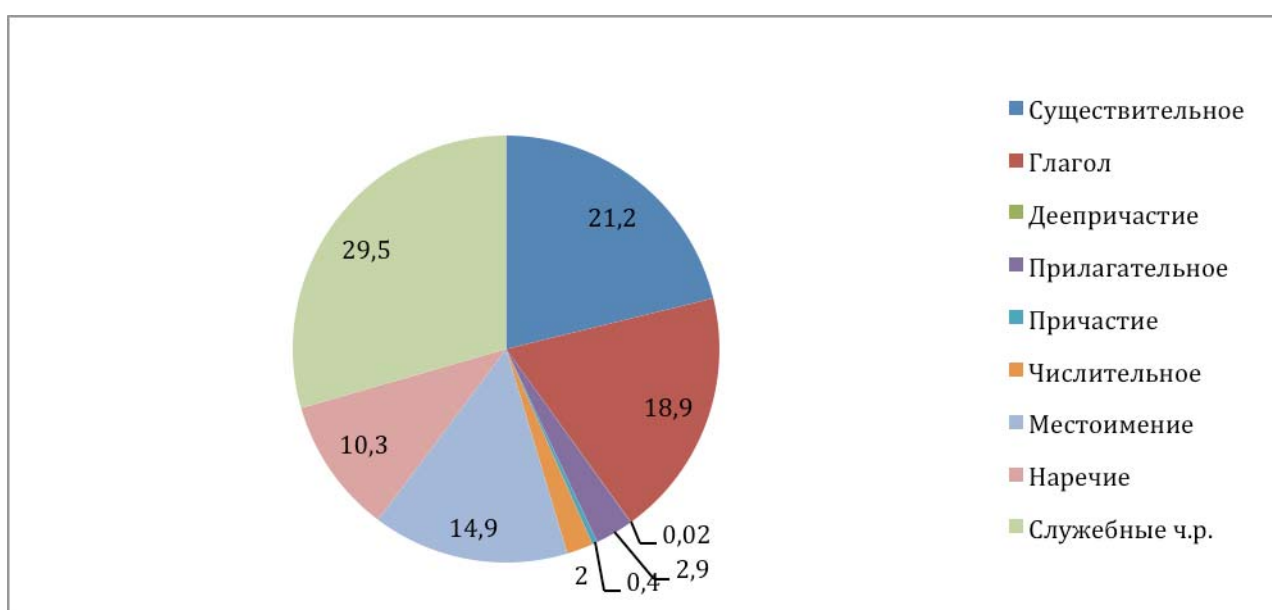


Рис. 12. Частеречный состав в пересказах группы PAC, %

Количественное распределение частоты встречаемости грамматических категорий в обеих группах по некоторым показателям почти идентично. Так, дети и с типичным развитием, и с РАС практически одинаково часто используют такие основные знаменательные части речи, как имя существительное и глагол. Если проанализировать результаты анализа в процентах по убыванию (Табл. 28), то совершенно ясно, что основные показатели частеречного состава почти совпадают, кроме соотношения числительных и прилагательных.

Таблица 28

Распределение по убыванию процентного соотношения частей речи, %

Контрольная группа		Экспериментальная группа	
Служебные части речи	24,5	Служебные части речи	29,5
Существительное	22	Существительное	21,2
Глагол	21,6	Глагол	18,9
Местоимение	19	Местоимение	14,9
Наречие	7,7	Наречие	10,3
Числительное	3	Прилагательное	2,9
Прилагательное	1,7	Числительное	2
Причастие	0,3	Причастие	0,4
Деепричастие	0,25	Деепричастие	0,02

При подробном рассмотрении количественных результатов (Рис. 14) по некоторым категориям можно сделать вывод, что у детей с РАС реже встречаются деепричастия, числительные и местоимения, тогда как у их ровесников, детей типичного развития, показатели по этим категориям выше. Возможно, аутисты сталкиваются со сложностью в образовании и порождении деепричастия как добавочного действия к основному. В отношении несколько меньшего использования числительных можно предположить, что для аутичных детей информация о количестве предметов и лиц явилась несущественной для передачи в пересказе. На количественное соотношение в категории «местоимения» могло повлиять то, что дети с РАС предпочитают использовать не анафорические местоимения, а другие референциальные средства.

По некоторым грамматическим категориям испытуемые экспериментальной группы превзошли детей типичного развития. Так, дети-аутисты чаще используют прилагательные, причастия и наречия. Скорее всего, это объясняется тем фактом, что участники исследования с РАС при пересказе акцентуализируются на ярких или необычных предметах, местах действия, описывая такие детали, которые для группы нормы не казались важными и остались незамеченными.

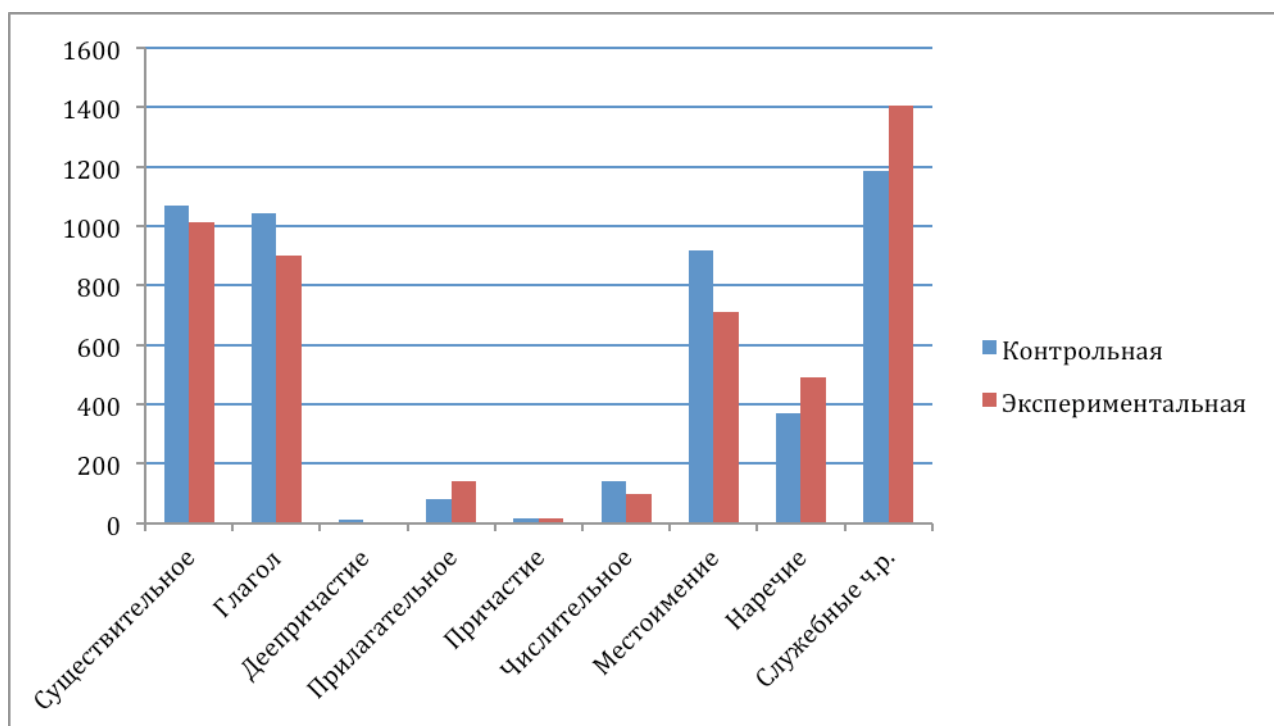


Рис. 14. Количество использованных частей речи в обеих выборках, ед.

Таким образом, несмотря на практически одинаковое общее количество слов и почти равное распределение частот грамматических категорий, сравнив отдельные частеречные показатели, можно сказать, что в составе частей речи экспериментальной группы преобладают прилагательные, причастия и наречия, но в то же время происходит отставание по числу деепричастий, числительных и местоимений (Табл. 29 и Табл. 30). Такие результаты можно объяснить определенными экстралингвистическими факторами в развитии речи детей с РАС.

Таблица 29

Использованные части речи, контрольная группа

	Номер участника																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Сущ.	97	68	44	35	54	46	45	53	23	46	55	70	23	64	26	37	26	35	24	40	23	44	51	41
Глагол.	80	63	49	31	49	55	39	46	22	53	54	68	28	63	21	29	29	41	27	37	22	50	48	41
Дееп.	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4	2	0	0	0
Прил.	20	11	1	1	1	5	3	7	0	2	7	3	0	6	0	2	0	2	0	2	0	3	4	0
Прич.	1	5	0	0	1	0	0	2	0	0	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Числ.	6	9	6	3	8	11	4	7	6	1	8	8	4	10	2	6	3	9	2	4	3	13	6	4
Мест.	61	63	41	20	44	44	24	36	20	43	52	87	27	42	18	22	33	46	20	31	25	50	36	35
Наречие	35	34	9	2	12	12	11	20	5	23	20	35	11	21	7	13	7	14	6	24	9	13	15	13
Служ.	93	85	47	27	57	40	30	58	21	45	69	96	31	78	37	31	31	44	32	43	28	62	51	50

Таблица 30

Использованные части речи, экспериментальная группа

	Номер участника																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Сущ.	17	42	74	46	15	28	5	7	41	30	19	264	9	44	106	36	15	19	19	34	43	30	29	39
Глагол.	18	26	61	53	16	30	8	9	29	37	21	209	12	40	93	23	18	23	16	24	32	33	18	52
Дееп.	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Прил.	1	5	9	21	5	1	0	0	7	1	2	50	0	1	11	3	3	3	0	1	1	1	8	6
Прич.	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	5	0	1	2	0	0	0	2	0	2
Числ.	1	1	9	8	3	2	0	1	0	6	5	19	0	6	5	5	2	5	0	5	1	10	4	1
Мест.	14	18	34	34	9	24	5	9	8	24	10	209	4	22	85	16	18	11	5	25	30	31	12	52
Наречие	9	18	37	16	5	7	3	4	4	21	6	153	3	19	59	8	6	13	12	6	13	21	16	30
Служ.	16	38	128	72	20	32	7	12	17	41	22	316	11	90	232	22	40	24	15	40	52	56	33	69

После выявления статистически достоверных различий в группах при помощи U-критерия Манна-Уитни получаем следующее: имеются значимые различия в использовании существительных (при $p \leq 0.05$), глаголов (при $p \leq 0.01$), деепричастий (при $p \leq 0.01$), числительных (при $p \leq 0.05$) и местоимений (при $p \leq 0.01$). Подробнее см. Приложение 6, Рис. 34–39.

3.2.2.3. Использование гипонимов, гиперонимов и неуместной лексики

Известно, что слово, выражающее частную сущность по отношению к другому, более общему понятию, называется **ГИПОНИМОМ**, тогда как **ГИПЕРОНИМОМ** является понятие, выражающее более общую сущность в

отношении к другому понятию [Кобозева 2009]. Гипероним – это результат логической операции обобщения.

В речи аутичных детей при достаточно развитом словарном запасе отмечается более частое использование *обобщающих слов*, то есть *гиперонимов*. Так, в пересказах многих испытуемых группы РАС плоды, которые собирает мужчина в видеоролике, именуется «фруктами», «урожаем» или «ягодами», коза – «скотом» или «животным», мальчики – «детьми», «людьми» и «стадом».

Например, в пересказах четырех участников группы РАС груши систематически описывались через лексему «фрукты»:

(108) Нуу(0.4) ребята и **сельский житель, который собирал *фрукты***.

(109) 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.

(110) Э женщина пока там ···(1.3) ребя= ре= собирала *фрукты*, вы= упавшие с корзины, вот.

(111) 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*, ·(0.4) Ø села и ·(0.4) Ø поехала, ·(0.4) это вот.

В одном рассказе было употреблено слово еще более высокого порядка – «урожай»:

(112) Однажды **один мужчина, пастух**, допустим, ···(1.2) собирал урожай из== собирал *урожай*.

Один участник исследуемой группы на протяжении всего рассказа старался избегать конкретных именовании фруктов, которые мужчина собирал с дерева, а в одном фрагменте дискурса (пример 137) замечаем попытку назвать груши «ягодами», правда, существительное не было произнесено до конца, а автокорректировка произошла без использования пауз или дискурсивных маркеров.

(113) Когда ···(0.5) ээ(0.4) ·(0.4) спускался вот **мужчина, вот, срывавший яг= фрукты** вот там.

Двое участников из экспериментальной группы, возможно, испытывая затруднение с идентификацией, использовали лексемы «животное» и «скот»:

(114) Ещё там был дядя, ···(4.5) выгуливающий какое-то *животное* {неразб.}.

(115) Пока там спокойно он срывал фрукты, значит, …(0.9) ээ(0.5) проходила там ну мужчина там со своим *скотом*.

Также было обращено внимание на следующие примеры, когда мальчишки-друзья в четырех рассказах были вербализованы как «люди», «родственники» и «стадо»:

(116) А потом, когда уже уходили, вот, трое под= трое ээ(0.5) *людей* уходили, …(0.7) вот, …(1.2) ээ(0.4) увидели: чья-то шляпа лежит, вот.

(117) Ну а там эти трое че= *людей* просто спокойно мимо него прошли.

(118) Мальчик достал вот этот велосипед, …(0.9) там все свои *родственники*, который человека.

(119) Она там свистнула {неразб.} этим вот так {свистит}, при этом там должен большим *стадом*, которые грушу достал.

Отметим, что в последнем примере слово «стадо» является гиперонимом для группы животных, находящихся рядом, а не людей. Лексема «толпа», обозначающая скопление людей, могла бы быть более уместной применительно к людям, но, опять же, не при описании трех ребят из сюжета.

Избегая возможных ошибок в номинализации главного персонажа – мальчика и девочки на велосипеде, четверо детей с аутизмом использовали универсальную лексему «человек» (которую отдельные дети из контрольной группы тоже иногда использовали, но применительно к взрослым героям ролика):

(120) Иии(0.6) …(0.3) один из мальчишек, вот, свистнул, вот, этому человеку, …(0.4) вот, и …(0.7) отдали шляпу …(0.5) ему.

(121) А потом эта дев= …(0.4) человек на велосипеде главный там спотыкается об камень, вот, колесом и Ø падает на землю, вот.

(122) Вот, …(0.8) ну потом уже когда срывали яблоки, и …(0.5) человек на велосипеде упавший снова сел и Ø поехал.

(123) Потом по пути, вот, э она== …(0.5) ээ(0.4) ну там …(1.3) едет другой, это другой *человек* на велосипеде там, вот.

Так, при необходимости употребить *видовой термин (гипоним)* дети с РАС систематически использовали слова более высокого порядка – из *родового множества (гипероним)* (подробнее см. [Павлов 2016b]). Только у одного из 24 детей группы ТР (участник 23) отмечалось подобное: он два раза описал груши

лексемой «фрукты» и однократно употребил обобщенное «человек», описывая садовника, собиравшего груши.

В корпусе нарративов детей-аутистов также отмечены некоторые особенности, связанные *ложным выбором лексем в пределах видового множества*.

В трех рассказах детей с РАС вместо лексемы «корзины» используются «пакет» и «мешок»:

(124) Груши вот так ... (0.6) {иллюстративный жест – “срывает грушу”} Ø складывал в пакет. ... (1.0) Не пакет, а мешок.

(125) Они упаковывали ... (1.2) в больших мешках.

(126) И он собирал, Ø собирал яблоки, а потом Ø клал в мешок.

У одного участника аналогичные трудности возникают при упоминании поводка, на котором мужик ведет козу (используется лексема «веревка»), а у двух – веревки, на которой к ракетке подвешен шарик (используется лексема «трос»):

(127) К козлу был привязан ... (0.3) к шее ... (1.0) ве= ... (0.4) как это сказать ... *веревка*.

(128) ... там один мальчик {неразб.} играл в какую-то там, это, эээ (0.5) ну там на веревочке подвешен шарик {неразб.}, и он там это играл как бы так подбрасывали мячик на тросе. На тросе {неразб.}

(129) А мячик был подвешен на тросе, вот.

В одном рассказе участница из исследуемой группы при описании головного убора героя-мужчины, употребила лексемы «каска» и «шапочка», хотя в видеоролике он был в шляпе:

(130) Он был с бородой, ... (0.5) в штанишках, ... (0.5) в кофточке, в каске, в шапочке.

Нельзя не упомянуть и следующий факт. Одиннадцать аутичных детей в своих рассказах называли груши из фильма «яблоками», причем лексема была единственной используемой на протяжении всего рассказа или чередовалась с лексемой «груши». Согласно фразе из примера (131) в фильме вовсе демонстрировались и груши, и яблоки:

(131) Дальше ммм (0.8) ему ... (0.3) пом-м-могли со-собрать ... (0.6) *г-груши* ... (0.4) и яблоки.

Некоторые участники эксплицитно выражали сомнение при выборе лексемы («груша» или «яблоко»). В примере (132) к тому же наблюдаем уже

реализованную словоформу «яблоки» с последующим дискурсивным маркером «ой» и исправлением на «груши», однако сразу же после самоисправления ребенок с аутизмом вновь выражает неуверенность:

(132) Э один деревенский житель собирал яблоки, ой, собирал груши... Или яблоки?

В группе сравнения находим только один случай не до конца вербализованной лексемы «яблоко» с последующим исправлением:

(133) Он, ээ(0.4) ..(0.3) возможно, благодарит их, дая= дая каждому три ябло= три груши.

Помимо существительных в нарративах исследуемой группы также можно обнаружить глаголы, которые были выбраны неудачно из группы глаголов с частично схожими семантическими компонентами, например, «взгромождать» вместо «поднимать», «смещать» и «подходить» вместо «ехать» и др.:

(134) Ммм(0.7) и она яблоки взгромождала на велосипед.

Употребленный в примере (134) глагол «взгромождать» был бы оправдан в той ситуации, если в описываемой сцене герой ставил на раму не одну корзину с фруктами, а сразу несколько (громоздить – беспорядочно складывать что-то горкой, а приставка «вз» в данном случае обозначает направленность действия вверх).

(135) Это потом уже там в конце они друг к другу сме= смещали свои велосипеды вот так {иллюстративный жест}.

В примере (135) рассказчик описывает сцену, где навстречу мальчику едет девочка, и использует глагол «смещать», определяя тем самым, что герои изменяли местоположение велосипедов. При этом данный глагол кажется не вполне удачным: нельзя точно понять, например, везли ли герои велосипеды рядом собой или непосредственно на них передвигались. Иллюстративный жест, завершающий высказывание, помогает слушающему понять, что велосипеды двигались в противоположных направлениях (навстречу друг другу). Вероятно, участнику было трудно выразить это лексически.

В следующем фрагменте дискурса ребенок с РАС использует две словоформы, описывающие контактирование двух поверхностей (формально в

первом случае, когда мальчик падает с велосипеда, штаны соприкасаются с землей, а во втором, когда герою помогают отряхнуться – с ладонями).

(136) Он натер свои ..(0.3) штаны, ..(0.9) потом к нему ..(0.8) пошли три мальчика.(1.2) Потерли ему штаны.

Однако в глаголе «натереть» основной семантический компонент включает в себя именно повторяющийся контакт, а не следствие такого контакта: брюки испачкались. Во втором случае набор смысловых компонентов выбранного глагола также является недостаточным для описания ситуации (более уместным можно считать глагол «отряхивать»).

(137) Подходит к нему мальчик на велосипеде(1.1) и отнимает у него корзину.

В примере (137) мы, во-первых, наблюдаем замену глагола «подъезжать» (или тождественного ему по плану содержания) на «подходить». Обе лексемы являются гипонимами глагола «приблизиться», однако в демонстрируемом материале герой передвигался не пешим образом, а с помощью транспортного средства, поэтому использованный глагол при этом обстоятельстве неуместен. Во-вторых, употребленный глагол «отнимать» (вместо «забирать» со схожими семантическими компонентами) подразумевает присваивать что-либо против воли обладателя, возможно, с применением силы, хотя в ролике эти составляющие реализованы не были.

Что касается контрольной группы, только в пересказе *одного участника* обнаруживаем трудность при выборе лексемы из видового множества. Корзины называются лексемой «коробы», что, отчасти, может объясняться незнанием ребенком редко используемой в быту людей современного мегаполиса такой хозяйственной емкости, как корзина:

(138) Когда= э когда он спустился с лестницы, ..(0.5) он сложил груши в *коробы* тем самым, в короб= *короба*, тем самым заполни= заполнив целых два.

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.

3.2.2.4. Употребление диминутивов

Дети как контрольной, так и экспериментальной группы в своих пересказах использовали *диминутивы*, в том числе уменьшительно-ласкательные формы значимых частей речи. В связи с этим, логично было произвести количественные подсчеты по данному параметру. Обозначим, что в научной литературе не представлено как таковых жестких возрастных рамок в употреблении уменьшительно-ласкательных форм; существуют лишь нормы их освоения детьми – до семи лет [Седов 2008]. То есть у обеих групп детей 10–12 лет данные словообразовательные формы должны употребляться уместно и осознанно.

Примеры употребления диминутивов детьми с РАС:

(139) Один из них играл, это, ... (0.7) не знаю, что за игра, короче, ... (0.9) мячиком об эту д= доску ударялась. ... (1.2) На *веревочке*, точно, точно.

(140) Он ... (0.4) взял ... (0.8) *к-к-корзинку*... и *яблочки*.

(141) Ещё там был дядя, (4.5) выгуливающий какое-то животное {неразб.} {А какое животное?} ... (0.7) *Козочку*.

(142) Вот, и он ... (0.4) взял ... (0.7) и *маленькие* груши Ø забрал себе домой. <...> Эта коза была ... (0.4) такая серая такая, рога у неё на голове, ... (1.9)... *колокольчик* на шее. <...> Вот и бабушка какая-то *старенькая* купила кукурузу себе домой, чтоб у них хлеб ... (0.4) был. <...> ... (0.8) Умер его дедушка, ... (0.5) который был *старенький* и ходил с палочкой, ... (1.0) вот.

(143) Ну ... (2.9) там под комбинезоном была рубашка, кажется, ... (0.9) такая *беленькая*. <...> Описания ну описания груши: *зелененькие* такие.

(144) *Дядень-ка* увидел, ... (0.9) что груши унесли. <...> Еще мальчик украл у *дяденьки* корзину.

(145) У одного из троих мальчиков был ээ(0.4) {неразб.} штука, которая штука с *мячиком* ... (1.2) ну с мячиком на *веревочке*. <...> Затем за это мальчик поде= поделился с тремя ... (0.4) ээ(0.4) детьми, *детушками* грушами, ... (0.9) в общем, *детками*.

(146) Там был *дяденька*, который собирал яблоки. Он был с бородой, ... (0.5) в *штанишках*, ... (0.5) в *кофточке*, в каске, в *шапочке*. <...> Она была с длинными волосами, в *брючках*, в *кофточке*, ... (1.5) в шапке тоже. <...> А этому *дяденьке* послышался звук какой-то "мее" {имитирует бляние козы}, а ок= оказалось, это был там *козленок*, она вела

его из леса на поводке. <...> А потом *тетенька* еще, у груши у нее были. <...> ... *девушка* домой приходит ... (1.4) к этому *дяденьке*.

(147) Ну были там звуки *козочки* там, *овечек*, ... (0.9) ноо (0.4) ... (0.7) по сути их не было.

(148) Сначала показывают ... (0.3) *дядечку, который* ... (0.4) *собирает груши с дерева*.

(149) *Дядеюшка* такой... Там собака мелькнула, что-то рыжее...

Таким образом, половина испытуемых экспериментальной группы использовали уменьшительно-ласкательные формы. Особо выделялись малоприемлемые для употребления в данной ситуации слова «*дяденька*», «*тетенька*», «*детушки*». Что касается группы-нормы, то лишь четверть ее участников использовали диминутивы, причем менее разнообразно. В результате частота использования уменьшительно-ласкательных форм испытуемыми экспериментальной группы значимо выше аналогичных показателей группы сравнения. Поскольку не представляется возможным выявить, насколько типичным для конкретных испытуемых является применение указанных форм в повседневной жизни, целесообразно изучение отмеченной неоправданной «детскости» речи аутичных подростков в рамках отдельного исследования.

3.2.2.5. Затруднения в номинации при описании незнакомого предмета

Фильм «О грушах», как уже упоминалось, был снят по продуманному сценарию, который в том числе предполагал создание потенциальных затруднений для нарраторов при описании малознакомого предмета, не имеющего однозначного названия в языках мира. Таким предметом является, в частности, *ракетка (похожая на ракетку для настольного тенниса) с привязанным к ней шариком*. Анализируя результаты нашего эксперимента, видим, что, выполняя задание, дети из группы РАС в ходе основного пересказа постарались избежать описания неизвестного предмета. Лишь пять из них фрагментарно упомянули игрушку, не создав ее полного, понятного для слушающего образа:

(150) Один из них играл, это, ... (0.7) *не знаю, что за игра, короче*, ... (0.9) *мячиком об эту д= доску ударялась*. ... (1.2) *На веревочке, точно, точно*.

(151) Вот они== …(0.8) один из== у одного из там …(0.5) девочек там или мальчиков, просто лохматого… …(0.3) играла там в этот самый такой… …(0.9), ну это… …(1.2) подбрасывание мячика. А мячик был подвешен на тросе, вот. …(0.4) Что который не позволял ей далеко упасть.

(152) И Ø заметил трех мальчиков …(0.4) с …(0.7) какой-то ракеткой …(2.9) и грушами.

(153) У одного из троих мальчиков был ээ(0.4) {неразб.} штука, которая штука с мячиком …(1.2) ну с мячиком на веревочке.

(154) Вот, один мальчик, кстати, был ээ(0.3) с ракеткой, …(1.3) которую вниз ударяют… …(0.5) короче, не помню.

Вместе с этим можно предположить, что остальные дети опускали этот аспект как несущественный, так как после дополнительных вопросов по поводу необычных предметов они давали комментарии про «ракетку с привязанным мячиком»:

(155) {А вот эта вот штука как называлась?} …(0.5) Я не знаю. {Как бы ты ее назвал?} Пинг-понг что ли? {Придумай название, как она устроена?} …(0.7) К ней шарик прикручен коричневый, ии(0.5) …(0.5) надо всё делать движения вверх и прицеливаться, чтобы попадала по= …(0.4) э ну по ракетке.

(156) {Какие-то интересные предметы там ещё были?} …(0.7) Да, были. …(2.6) Нууу(0.5), …(0.6) были ракетка такая теннисная, которая у мальчика была за пазухой. У этого мальчика, который= …(1.3) который {неразб.} …(0.4) {А это какой мальчик?} …(0.9) Американский, …(0.5) он с ракеткой этой ходит всегда в шк= школу. …(0.6) Играет там с мальчишками, на американской физкультуре играет. …(1.2) Вот всё, что было в фильме, вот.

(157) {А какие-нибудь подробности помнишь, кто-нибудь во что-нибудь играл или…} Ну да {неразб.}, там один мальчик {неразб.} играл в какую-то там, это, эээ(0.5) ну там на веревочке подвешен шарик {неразб.}, и он там это играл как бы так подбрасывали мячик на тросе. На тросе {неразб.}

(158) … Ааа, это мальчик был. …(1.4) {А зачем ему ракетка?} Ну, чтобы играть, разумеется. …(1.6) Такие пинг-понг ракетки есть. …(0.3) Там привязан шарик, …(0.9) и вот его подбрасываешь.

Дети-нормы, вероятнее всего, в ряде случаев также опускали эпизод как малозначимый при описании общего сюжета фильма в целом. Однако же те участники, которые упомянули игрушку, преодолевали запланированную исследовательскую трудность успешнее, чем дети-аутисты, описывая соответствующий эпизод достаточно понятно для слушающего:

(159) У одного ракетка ээ(0.3) для …(0.8) пинг-понга мм(0.4) с привязанным к ней шариком.

(160) Один из них играл ээ(0.4) в ну что-то вроде йо-йо.

(161) ... сбоку у него стоят три мальчишки и *один с ракеткой для пинг-понга и привязанной к ней мячик= мячиком на резинке.*

(162) А там оказалось еще т= трое мальчи= трое мальчиков, ... (0.6) которые *играли в игрушку, ну теннисная раке=, маленькая эта, пи= ракетка для пинг-понга, и к ней привязан мячик для того же самого пинг-понга.*

(163) Он сказал: «Да», ... (0.3) аа(0.4) и ма=, а ма=, тот мальчик, который нашел шляпу, у него была ракетка и привязанный на ниточке мячик.

Так, в рассказы детей ТР, как правило, 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.

Кроме того, следует отметить, что в пересказах аутичных детей отмечаются звукоподражания, которые могли использоваться в связи со сложностью подбора нужных слов для описания предметов и ситуаций:

(164) Потом сегодня достала вот этот вот этот с палочкой вот этот, то есть с кружком вот держала «*тын-тын-тын-тын*».

(165) Ветер сдул его шляпу. Ø Улетел и «*бах*».

(166) А тот= тот мальчик в синей куртке заметил шляпу, ... (1.3) который ему позвал вот так {свист + иллюстративный жест «свистит в свисток»}. {Посвистел, да?} Да, да, да.

(167) А этому дяденьке послышался звук какой-то «*мее*» {имитирует бляение козы}, а ок= оказалось, это был там козленок, она вела его из леса на поводке.

Среди выборки группы типичного развития ни одного подобного примера выявлено не было.

3.2.3. Особенности дискурсивного уровня

3.2.3.1. Использование дискурсивных маркеров

В речи детей с РАС в значительно большем количестве, чем у группы-нормы, были отмечены *дискурсивные маркеры* [Павлов 2017b] – компоненты речи, обеспечивающие внутринаративную связность и регулирующие дискурсивный процесс между участниками речевого акта [Кибрик, Подлеская 2009]. Для удобства обсуждения дискурсивных маркеров (ДМ) факты их употребления каждым участником представлены в Табл. 31. и Табл. 32.

Дискурсивные маркеры, использованные в пересказах
детей типичного развития

ДМ	Номер участника																								Итого
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
вот (выделительное)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	6
вот (ударное)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3
ну	0	3	1	0	0	0	0	0	0	1	1	4	0	4	0	0	0	0	2	0	4	1	1	1	23
там	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	7
так	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
значит	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
да	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
допустим	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
то есть	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
сейчас	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
секунду	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
возможно	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
вероятно	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
просто	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	6
точней/точнее	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
точно	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
вроде	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
ой	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
короче	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
в общем	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
в смысле	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
как бы	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	5
типа	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
можно сказать	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
думаю	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
вернее	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
наконец-то	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
как его	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
как это	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
как	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
как сказать	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
вдруг	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
даже	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
прямо	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
может быть	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
наверно(е)	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3
наверняка	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
похоже	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
видимо	1	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	6
такое ощущение	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
кстати	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
если честно	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
к счастью	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
явно	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
получается	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
соответственно	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
скорее	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
как раз	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	7
все-таки	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Всего	15	11	4	0	0	1	2	1	1	7	6	10	2	12	2	0	3	1	2	1	5	6	5	2	99

Дискурсивные маркеры, использованные в пересказах детей с РАС

ДМ	Номер участника																								Итого
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
вот (выделительное)	1	0	2	0	0	1	1	0	1	2	1	15	0	10	34	0	0	1	1	0	1	3	0	0	74
вот (ударное)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24	0	13	39	0	0	0	0	0	0	3	2	7	88
ну	0	6	2	2	7	1	0	0	0	11	2	2	0	7	9	0	1	2	0	3	0	5	5	4	69
там	1	0	0	3	0	0	0	0	0	4	0	24	0	15	27	0	0	0	1	0	2	4	10	0	91
так	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	4	0	0	2	0	0	1	0	0	0	1	0	0	10
значит	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	2	0	0	0	0	1	1	0	0	0	10
да	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1	0	0	0	1	2	0	0	1	0	0	0	10
допустим	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
то есть	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
сейчас	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
секунду	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
возможно	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
вероятно	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
просто	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	2	0	1	11
точней/точнее	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
точно	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7
вроде	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
ой	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3
короче	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	2	7
в общем	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	4
в смысле	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
как бы	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
типа	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
можно сказать	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2
думаю	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
вернее	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
наконец–то	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
как его	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
как это	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
как	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
как сказать	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
вдруг	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	7
даже	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	4	0	8
прям(о)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
может быть	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
наверно(е)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5
наверняка	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
похоже	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
видимо	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
такое ощущение	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
кстати	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
если честно	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
к счастью	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
явно	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
получается	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
соответственно	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
скорее	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
как раз	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
все–таки	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Всего	3	13	18	7	10	4	1	0	2	22	7	79	1	53	131	0	2	9	4	5	6	24	23	24	448

ДМ, выделенные жирным шрифтом, встретились только в пересказах группы детей с РАС.

Всего в пересказах обеих групп было выделено 48 различных дискурсивных маркеров. Статистически также выявлено различие в количестве употреблений ДМ в пересказах двух выборок ($U_{\text{эмп}}=170 < U_{\text{кр}}=174$ при $p \leq 0.01$). При этом если дети типичного развития 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. Представляется целесообразным более подробно остановиться на отдельных аспектах использования ДМ.

Наиболее употребительными дискурсивными маркерами как в исследуемой, так и контрольной выборках стали процессуальные «вот» и «ну». Так, в пересказах 16 аутичных детей 162 раза встречался маркер «вот», в том числе 88 «ударных» и 74 «выделительных». В то же время видим, что «вот» использовали лишь 7 детей из группы нейротипиков, причем всего в 9 случаях.

Маркер «ну» использовался среди участников с РАС 69 раз в основном при речевых затруднениях. Как видно из представленных таблиц, у детей типичного развития упомянутые маркеры встречаются в разы меньше («вот» – 9 раз, «ну» – 23).

Сгруппируем остальные дискурсивные маркеры, обнаруженные в речи. Так, были использованы:

– маркеры «самоисправления»: «точнее», «вернее», «в смысле», а также маркер осознания произошедшей при речепорождении ошибки «ой»:

(168) Увидел, как там эээ(0.5) **взрослый человек** эээ(0.6) …(0.5) яблок= ой, точнее груши там с дерева собр= собирал.

(169) Потом Ø встречает своих ребят, …(1.4) Ø отдает им груши, Ø делится, в смысле.

(170) Потом пришел==, приехал, *вернее*, мальчик.

– маркеры вывода и обобщения предшествующих высказываний «можно сказать», «короче», «в общем, «то есть».

(171) Вот так все и кончилось. …(2.3) *Можно сказать*, преступление не раскрыто.

(172) Иии(0.7) …(1.0) ему пришлось поднимать эти==, ему помогли, *короче*, …(0.4) вот.

(173) Когда мальчик уехал, он забыл шляпу. ..(0.3) Затем за это мальчик поде= поделился с тремя ..(0.4) ээ(0.4) детьми, детишками грушами, ... (0.9) *в общем*, детками.

(174) Ну, *то есть* никаких травм, ни ушибов.

(175) Потом Ø встречает своих ребят, ... (1.4) Ø отдает им груши, Ø делится, *в смысле*.

Отдельные маркеры «вывода» – «соответственно» и «получается» – были обнаружены только в нарративах детей группы типичного развития:

(176) *Соответственно*, догадываются, что это его шляпа.

(177) Ии(0.3) он, *получается*, украл эти груши у пастуха.

– маркеры (в том числе, эвиденциальные) выражения говорящим степени достоверности сообщаемого: «допустим», «возможно», «вероятно», «может быть», «наверное», «похоже», «видимо», «вроде», «скорее» (только у группы ТР), «такое ощущение», «наверняка» (только у группы ТР), «явно» (только у группы ТР), «думаю»:

(178) Однажды один мужчина, пастух, *допустим*, ... (1.2) собирал урожай из== собирал урожай.

(179) Они упаковывали ... (1.2) в больших мешках.<...>Для дома, *возможно*, *вероятно*.

(180) Происходит в какой-то жаркой стране, ну или, *может быть*, в не очень жаркой, но летом, это точно.

(181) Значит, ... (0.9) затем там проходил, это, ..(0.3) мимо человек вот с козой, *наверно*, у которой, *наверное*, еще рогов, *может быть*, нет, ... (0.5) вот.

(182) Ну, наверное, старом, *похоже*.

(183) Вот задела там, *видимо*, ей шляпу, девочке, вот, основной.

(184) П-по дороге ... (1.0) эээ(0.6) аа(0.4) по дороге Ø видит ... (1.0) девчонку какую-то, которая тоже на велосипеде, на синем, *вроде бы*.

(185) А напротив ней там ..(0.3) были, вот, ... (0.6) три, наверное, девчонки, *похоже*, или там один== двое мальчишек, *похоже*, *такое ощущение*.

(186) Ммм(0.9) *думаю*, ка= казалось, что три человека.

– оценочные маркеры, выражающие чувства говорящего: «к счастью», «наконец-то», «если честно»:

(187) *К счастью*, рядом шли мальчики, ... (1.1) эээм(0.6) ..(0.3) и они помогли все ему собрать, все украденные ему груши== им груши ..(0.4) вот.

(188) Аа(0.4) ... (1.9) **фермер** ..(0.4) *наконец-то* слез опять с грушами.

(189) Качество не очень, *если честно*, видеоролика.

– маркер с акцентно-выделительным значением «кстати»:

(190) Вот, один мальчик, *кстати*, был ээ(0.3) с ракеткой, …(1.3) которую вниз ударяют… …(0.5) короче, не помню.

– маркеры затруднения речепорождения «как его», «как это», «как», «как сказать», «сейчас», «секунду»:

(191) Он, …(0.7) *как его*, …(0.5) он встр= он не один= неотчаянно встретил== врезался об камень.

(192) Один играл в свою *как это*, игрушку, не знаю, я даже про это не знаю {неразб.}.

(193) Ааа(0.7) …(1.7) уух(0.3), *как сказать*, …(0.7) он поехал …(1.8) иии(0.6) …(0.6) ээ Ø встретил девочку, потом он на нее загляделся, она тоже была на велосипеде, девочка.

(194) …(1.5) Так, *сейчас, секунду*.

– маркеры неуверенности и недостаточности знаний с условно-предположительным значением: «как бы», «как будто», «типа»:

(195) Аа(0.3) …(0.9) вот, …(0.4) ууу(0.5) …(0.4) он *как бы* их отблагодарил украденными грушами…

(196) Вот, дальше, вот, они едут друг на друга, *как будто* это съемки издалека, вот.

(197) И, в общем, **мимо него** прошли эти мальчики, и он== …(0.5) и по **его** выражению лица **он** типа сказа= …(0.3) *типа* сказал: “Ага, это они взяли груши”.

– маркеры-частицы, выражающие эмоциональное усиление или подчеркивание: «прямо», «даже», «просто»:

(198) Было плохо, у нее болела рука вот здесь прям, *прямо* ломило руку.

(199) Ребята спокойно мимо проходили, и **он** *даже* не заподозрил, что они.

(200) *Просто* проходили мимо.

– маркеры подтверждения корректности сказанного встречаются в речи 8 аутичных детей: «да» у шести участников исследования и «точно» у двух. В контрольной группе такого не отмечается.

Дискурсивный маркер «да» в качестве маркера обратной связи, а также противоположное ему «нет» зафиксированы в речи 13 детей из исследуемой группы в процессе ответов на дополнительные вопросы (Табл. 33), несмотря на предположение, что навыками использования этих маркеров дети-аутисты не обладают или испытывают значительные трудности в этой сфере. В связи с тем, что испытуемым группы типично развивающихся детей дополнительные

вопросы после пересказов не задавались, дискурсивные маркеры обратной связи не могли быть обнаружены в их речи. Однако нет сомнения, что они способны корректно использовать эти ДМ (собственно, такие отклонения для детей типично развивающихся в научной литературе не обсуждались).

Таблица 33

Использование детьми с РАС маркеров обратной связи «да» и «нет»

ДМ	Номер участника																								Итого
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
да	3	2	1	0	0	1	3	0	0	0	0	2	1	1	0	0	1	1	2	0	1	0	0	0	19
нет	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3

В целом, с полной очевидностью предстает картина, что количество дискурсивных маркеров в речи детей с РАС значительно, а в некоторых случаях в десятки раз превышает показатели группы типично развивающихся детей, а само разнообразие ДМ существеннее. При этом обращает на себя внимание сам факт использования отдельными аутичными детьми маркеров, взаимосвязанных с когнитивными процессами, в том числе маркеров «вывода», «обобщения» и т. д.

3.2.3.2. Введение «данной» – «новой» информации и особенности референциального выбора

В процессе порождения устной речи, в том числе и при пересказе, говорящий, продуцируя информационный поток, должен учитывать, что он уже довел до сведения слушающего, то есть помнить об известной (данной) собеседнику информации и с учетом этого преподносить новую информацию. Прогнозировалось, что дети с РАС не способны оценивать базу знаний собеседника, что может приводить к различного рода конфликтам в понимании их речи. С целью проверить эту особенность нарративы детей-аутистов и детей нормы были проанализированы с точки зрения подачи «данной» и «новой» информации, а также опоры на «доступную».

Оказалось, что каждый третий аутичный ребенок начал свой рассказ фразой, которая уже изначально не позволяла слушающему сориентироваться о месте, где разворачиваются события:

(201) *Это* был про груши.

(202) Ааа(0.3) вокруг *вот этой поляны* были леса.

(203) *Там была* хорошая погода.

(204) Ну, *там* ... (2.8) был ... (0.3) **мужчина**...

(205) *Там было* ... (2.1) **вот этот** ... (0.3) **дяденька** там собирал груши.

(206) *Там был* дяденька, который собирал яблоки.

(207) Э ну, короче, *там садовод* ... (0.5) собирал груши.

(208) Увидел, как *там* ээ(0.5) **взрослый человек** ээ(0.6) (0.5) яблок= ой, точнее груши там с дерева собр= собирал.

Так, в рассказах детей с РАС отмечаются ошибки в интродуктивной номинации (ситуации, когда местность, предмет или лицо упоминается в дискурсе впервые), поскольку у референтов «там», «это», «этой» и «этот» отсутствует антецедент.

Участник 9, например, начал рассказ с нулевой анафоры:

(209) « \emptyset Собирал яблоки. ... (3.2) Яблоки \emptyset собирал.»

В ходе пересказа некоторые дети с РАС некорректно вводили новых персонажей и предметы:

(210) И *этот* три ребята помогли.

(211) \emptyset Ездил на велосипеде.

(212) *Ребята* спокойно мимо проходили, и **он** даже не заподозрил, что они... (ранее про ребят не упоминалось).

(213) Вот, и **он**, ... (0.9) когда этот мальчишка подъехал на велике, и **он** забрал у **него** груши.

(214) Вначале **он** ... (0.5) пытается= ... (1.2) пытается собрать груши... (ранее про мужчину не упоминалось).

(215) Но **он** поделился *ребятами* (ранее про ребят не упоминалось). ... И этот мальчик на велосипеде дал ему ... (0.6) груши. (персонаж, которому дали груши, ранее не упоминался).

(216) Ну, главное там ... (0.8) ээ(0.8) ээ(0.6) ... (1.0) помогли мальчику, когда увидели *они* эту травму (имеются в виду мальчики, но ранее о них не упоминалось).

Приведенные примеры показывают, что у аутистов имеются затруднения в обсуждаемой сфере.

В целом, при порождении устного и письменного дискурса в речи употребляются референциальные средства, с помощью которых нарратор повторно обозначает ранее упомянутые лица и неодушевленные объекты. В качестве референциальных средств могут выступать именные группы (ИГ), местоимения и нулевые анафоры. В рамках исследования представлялось интересным рассмотреть функционирование вышеупомянутых средств в устной речи детей с аутистическими расстройствами в сравнении с группой типичного развития.

В пересказах каждого участника экспериментальной и контрольной групп были подсчитаны ИГ, эксплицитные и нулевые местоимения (нули Ø), использованные при упоминании различных героев фильма, а также их суммарное значение с дальнейшим занесением полученных результатов в таблицы (Табл. 34, Табл. 35). Помимо количества референциальных средств, использованных в отношении различных персонажей, в приведенных ниже таблицах находит отражение тип референциального средства при первом упоминании героев: первое упоминание участника выделяется жирным шрифтом в соответствующей ячейке таблицы.

Так, если при пересказе главный герой – мужчина – первый раз называется, например, «садовником», «фермером» или «мужиком на дереве», выделяется жирным шрифтом цифра в ячейке с общим количеством именных групп при упоминании этого персонажа ребенком.

В случае, если по какой-то причине первое упоминание любого персонажа осуществляется через местоимение, то выделяется жирным шрифтом цифра в ячейке с количеством местоимений при упоминании этого персонажа ребенком.

Когда же первое упоминание персонажа не выражено эксплицитно (нулевая анафора, как в примере «Там Ø собирал груши»), выделяется жирным

шрифтом цифра в ячейке с количеством нулевых анафор при упоминании этого персонажа ребенком.

Таблица 34

Типы референциальных средств, использованных детьми ТР при упоминании героев фильма

Персонаж	Тип референц. средства	Номер участника																								Итого
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Садовник	ИГ	3	4	3	4	4	2	5	4	3	3	6	2	2	5	2	3	2	3	2	2	2	3	6	4	79
	мест.	4	6	4	0	5	7	0	3	2	6	4	5	3	7	2	5	7	4	0	2	0	6	6	4	92
	Ø	6	4	2	1	3	4	5	4	1	4	3	1	1	2	3	1	1	5	0	2	0	2	1	2	58
	всего	13	14	9	5	12	13	10	11	6	13	13	8	6	14	7	9	10	12	2	6	2	11	13	10	229
Мальчик-воришка	ИГ	7	6	6	4	5	3	4	4	3	3	4	6	2	5	3	4	2	1	3	4	3	1	7	4	94
	мест.	16	9	10	9	9	19	7	10	7	12	17	19	9	13	3	4	9	12	6	11	9	15	14	9	258
	Ø	8	6	5	4	4	3	4	6	3	9	6	11	2	5	6	3	3	8	8	5	1	3	2	5	120
	всего	31	31	21	17	18	25	15	20	13	24	27	36	13	23	12	11	14	21	17	20	13	19	23	18	482
Человек с козой	ИГ	2	1	2	0	1	1	1	1	0	1	1	2	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	20
	мест.	0	1	1	0	1	2	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	9
	Ø	1	1	0	0	0	2	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	1	12
	всего	3	3	3	0	2	5	4	3	0	2	1	3	0	1	1	1	0	0	0	2	0	3	1	3	41
Коза	ИГ	1	1	2	0	1	1	1	1	0	1	1	2	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	19
	мест.	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
	Ø	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	всего	2	1	3	0	1	1	1	1	0	3	1	5	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	26
Девочка	ИГ	1	1	1	2	2	1	1	1	0	1	1	4	1	1	1	0	1	2	0	1	1	1	2	1	28
	мест.	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	1	9
	Ø	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	всего	1	2	2	2	2	1	2	1	0	1	1	5	2	1	1	0	1	2	0	1	2	3	2	2	37
Мальчики-друзья	ИГ	5	6	4	2	2	3	4	3	2	3	3	5	4	3	2	2	2	4	2	3	3	5	4	3	79
	мест.	0	5	6	2	3	3	1	4	5	2	8	4	5	3	1	0	3	7	5	4	4	6	7	7	95
	Ø	5	1	5	4	4	1	3	2	1	2	2	2	3	2	0	1	0	1	3	2	3	1	5	5	58
	всего	10	12	15	8	9	7	8	9	8	7	13	10	12	8	3	3	5	12	10	9	10	12	16	15	231
Мальчик низкого роста	ИГ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	мест.	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2

Персонаж	Тип референц. средства	Номер участника																								Итого
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
	∅	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	всего	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Мальчик высокий	ИГ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	мест.	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	∅	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	всего	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Мальчик ракеткой	ИГ	2	1	0	2	0	0	0	0	0	1	0	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	10	
	мест.	2	0	0	1	1	1	0	3	0	0	1	2	1	2	1	0	0	0	0	0	0	2	0	17	
	∅	1	0	0	6	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	11	
	всего	5	1	0	9	1	1	0	3	0	2	1	5	2	3	1	2	0	0	0	0	2	0	0	38	
Итого	ИГ	21	20	18	14	15	11	16	14	8	13	16	23	9	17	10	12	7	10	7	12	9	12	21	14	329
	мест.	24	22	23	12	19	32	9	23	14	23	30	33	19	25	7	9	19	23	11	17	14	31	27	23	489
	∅	22	12	12	15	11	10	15	13	5	16	11	17	7	9	9	6	4	14	11	10	4	8	8	13	262
	всего	67	64	53	41	45	53	40	50	27	52	57	72	35	51	26	27	30	47	29	39	27	51	56	49	1088

Таблица 35

Типы референциальных средств, использованных детьми с РАС при упоминании героев фильма

Персонаж	Тип референц. средства	Номер участника																								Итого
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Садовник	ИГ	3	7	4	4	2	3	0	1	5	2	2	11	1	2	3	2	2	3	3	2	3	2	6	2	75
	мест.	1	1	4	7	2	4	0	0	0	0	3	21	1	2	7	1	8	3	0	2	3	7	1	6	84
	∅	0	2	5	2	0	2	0	0	8	1	2	18	2	1	6	1	1	4	0	0	2	2	0	0	59
	всего	4	10	13	13	4	9	0	1	13	3	7	50	4	5	16	4	11	10	3	4	8	11	7	8	218
Мальчик-воришка	ИГ	1	0	2	4	1	6	1	1	5	6	1	8	2	5	8	3	1	1	3	5	4	2	5	2	77
	мест.	3	1	13	9	4	7	4	4	0	3	0	20	0	4	16	9	3	2	1	5	10	7	2	15	142
	∅	4	0	7	11	5	4	0	2	5	3	2	19	1	5	6	3	3	4	1	2	3	2	1	5	98
	всего	8	1	22	24	10	17	5	7	10	12	3	47	3	14	30	15	7	7	5	12	17	11	8	22	317
Человек с козой	ИГ	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	11
	мест.	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	∅	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4
	всего	2	0	3	0	1	0	0	0	0	0	0	5	0	2	2	0	0	0	0	1	0	1	0	2	19
Коза	ИГ	2	0	3	0	1	0	0	0	0	0	3	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	3	16	

Персонаж	Тип референц. средства	Номер участника																							Итого	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23		24
	мест.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
	Ø	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	всего	2	0	3	0	1	0	0	0	0	0	5	0	1	2	0	0	0	0	1	0	1	0	3	19	
Девочка	ИГ	0	0	1	1	0	0	0	1	0	4	0	3	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	2	16	
	мест.	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5	
	Ø	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	
	всего	0	0	2	2	0	0	0	2	0	4	0	11	0	1	2	1	0	0	0	1	0	0	4	30	
Мальчики-друзья	ИГ	1	0	3	2	1	2	0	0	0	3	1	3	0	5	8	2	1	2	2	5	0	2	0	1	44
	мест.	0	0	5	4	1	2	0	0	0	4	2	2	0	0	9	1	4	2	0	0	0	2	6	7	51
	Ø	0	0	4	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	3	1	3	2	0	0	0	0	3	1	1	24
	всего	1	0	12	7	3	4	1	0	0	8	4	6	0	8	18	6	7	4	2	5	0	7	7	9	119
Мальчик низкого роста	ИГ	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
	мест.	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
	Ø	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	всего	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	5	
Мальчик высокий	ИГ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
	мест.	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4	
	Ø	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	всего	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	6	
Мальчик с ракеткой	ИГ	1	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7	
	мест.	0	0	4	2	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	6	0	0	0	1	0	0	0	0	17	
	Ø	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	2	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	8	
	всего	1	0	4	2	0	3	0	0	3	2	0	5	0	1	9	0	0	0	1	0	0	0	1	32	
Итого	ИГ	10	7	15	11	6	12	1	3	12	15	4	32	3	17	23	8	4	6	8	15	7	8	11	12	250
	мест.	5	2	27	25	7	14	4	5	0	8	5	47	1	8	44	11	15	7	2	7	13	16	9	30	312
	Ø	4	2	17	14	6	7	1	2	14	6	5	49	3	10	17	7	6	8	1	2	5	7	2	7	202
	всего	19	11	59	50	19	33	6	10	26	29	14	129	7	35	84	26	25	21	11	24	25	31	22	49	765

Отметим, что дети из группы ТР вводят 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 именованными 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 именованными 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.

Проанализировав общее количество упоминаний каждого героя обеими группами (Рис. 15, Рис. 16), можно сделать следующие выводы. Распределение результатов по убыванию, приведенное в Табл. 36 показывает, что по отдельным показателям наблюдаем различия по частоте включения в рассказ, кроме положения главного героя – мальчика-воришки на первом месте рейтинга и мальчика низкого роста на последнем. Все участники исследования в своих пересказах чаще всего упоминали мальчика-воришку, но дети типичного развития упоминали его значительно чаще детей с РАС (482 vs. 317). Участники экспериментальной группы гораздо реже включали в рассказ мальчиков-друзей (119 vs. 231 группы ТР), также как и человека с козой (19 vs. 41). Дети с РАС одинаково часто упоминали человека с козой и козу (по 19 раз). В отношении остальных героев фильма разница в числе их упоминаний в обеих группах не превышает одного десятка.

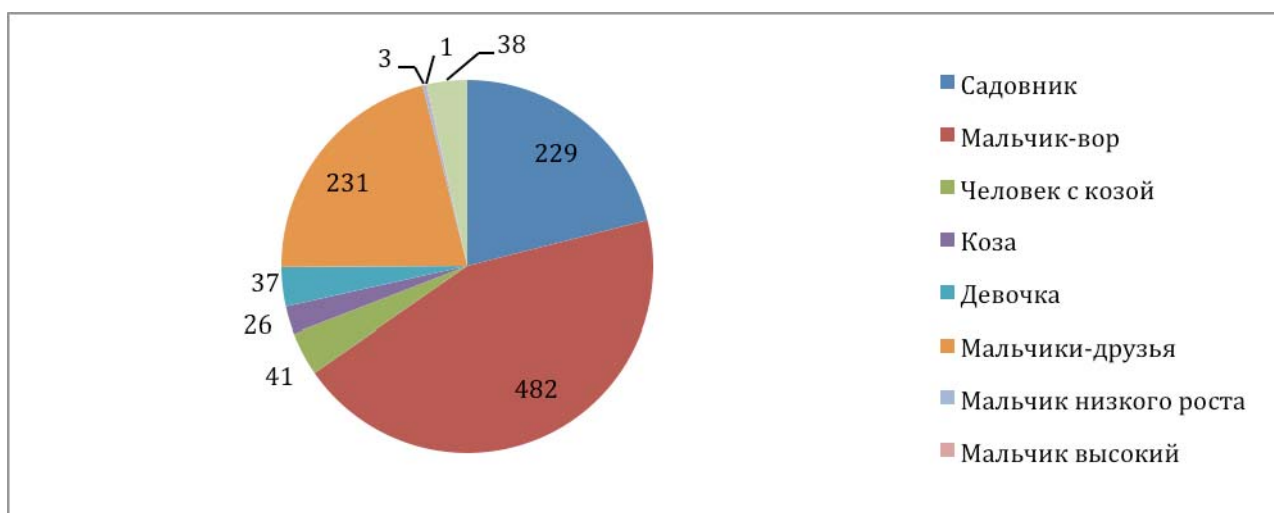


Рис. 15. Количество упоминаний каждого персонажа детьми ТР

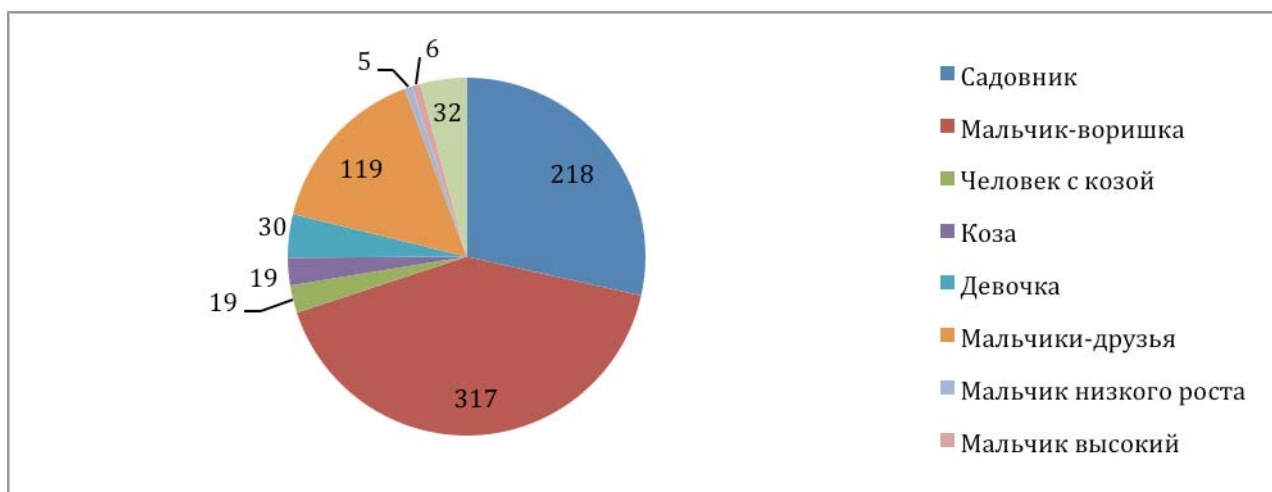


Рис. 16. Количество упоминаний каждого персонажа детьми с РАС

Таблица 36

Количество упоминаний детьми ТР и детьми с РАС
каждого героя фильма в сравнении

Герой (персонаж)	Дети ТР		Герой (персонаж)	Дети с РАС	
	Кол-во	%		Кол-во	%
Мальчик-воришка	482	44,3	Мальчик-воришка	317	41,4
Мальчики-друзья	231	21,2	Садовник	218	28,5
Садовник	229	21	Мальчики-друзья	119	15,6
Человек с козой	41	3,8	Мальчик с ракеткой	32	4,2
Мальчик с ракеткой	38	3,5	Девочка	30	3,9
Девочка	37	3,4	Человек с козой	19	2,5
Коза	26	2,4	Коза	19	2,5
Мальчик низкого роста	3	0,3	Мальчик высокий	6	0,8
Мальчик высокий	1	0,1	Мальчик низкого роста	5	0,6
Всего	1088	100	Всего	765	100

Из Рис. 17 и Рис. 18, на которых представлено суммарное количество использования каждого типа референциальных средств в обеих группах, наблюдаем, что частота распределения схожа. И дети ТР, и дети с РАС при упоминании тех или иных героев чаще всего использовали эксплицитные местоимения, а уже затем именные группы и нулевые анафоры. Однако статистически значимым является различие в количестве использований именных групп, местоимений и «нулей» (при $p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,01$ соответственно, подробнее см. Приложение 6, Рис. 28–30), которое выше в контрольной группе.

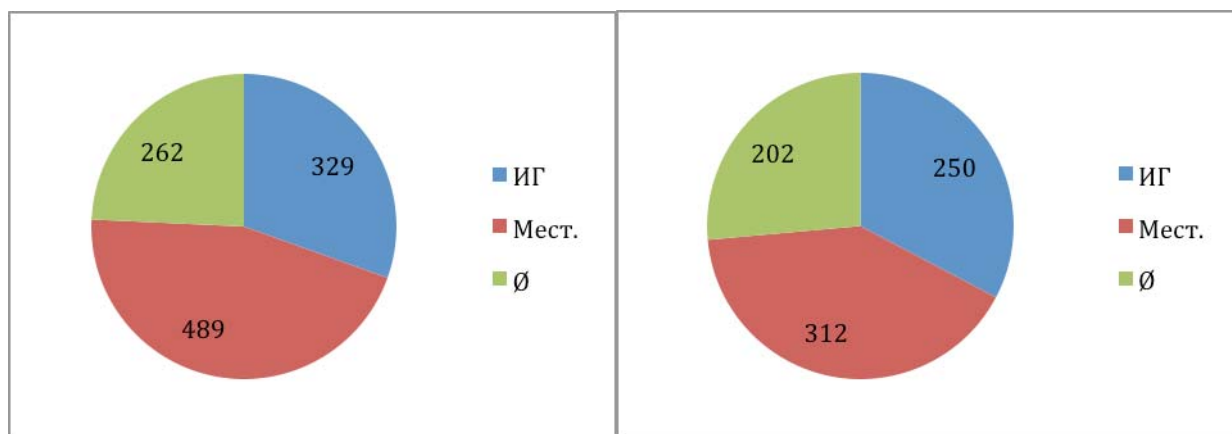


Рис. 17–18. Типы референциальных средств, зафиксированных при упоминании персонажей фильма в группе детей из группы TP (слева) и детей с РАС (справа)

Упомянув в референциальных цепочках человека, собирающего груши, участники обеих групп почти одинаково использовали нулевые анафоры (58 в группе TP и 59 в группе с РАС) и ИГ (79 и 75, соответственно). Дети TP несколько чаще употребляли местоимения (92 и 84) (Рис. 19).

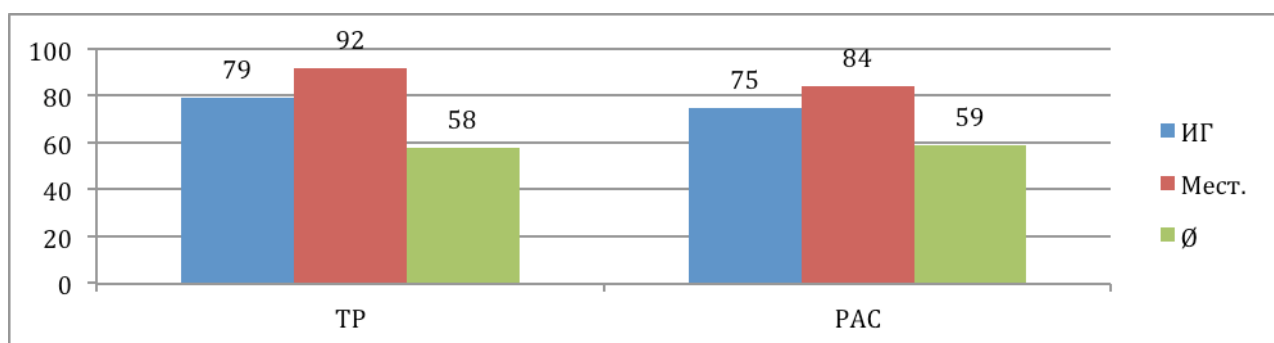


Рис. 19. Стратегии упоминания человека, собирающего груши, в обеих выборках

Дети из группы РАС использовали существенно меньше местоимений в качестве референта при включении в рассказ мальчика-воришки (258 vs. 142). Группа нормы чаще использовала ИГ и нулевое маркирование (94 vs. 77, 120 vs. 98, соответственно) (Рис.20).

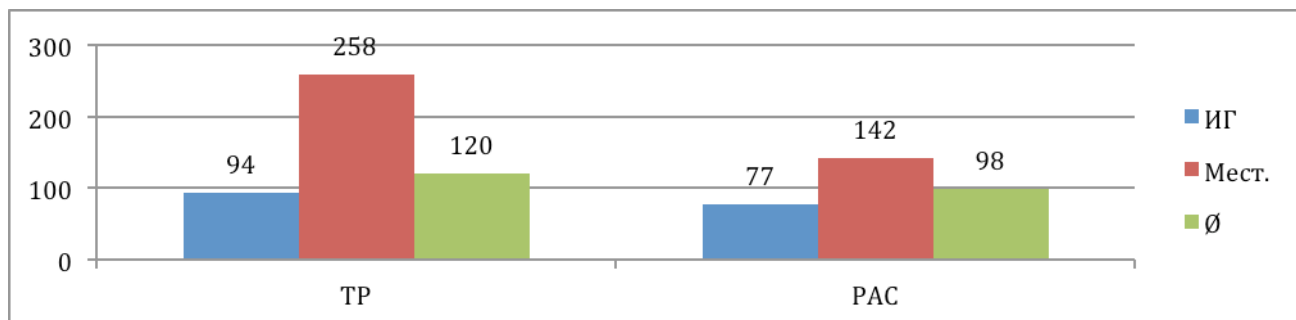


Рис. 20. Стратегии упоминания мальчика-воришки в обеих выборках

Участники из экспериментальной группы, включая в рассказ человека с козой, одинаково часто употребляли местоимения и нулевые анафоры (4 и 4, соответственно). Дети типичного развития задействовали меньше местоимений (9), но гораздо больше именных групп и «нулей» по сравнению с показателями детей-аутистов.

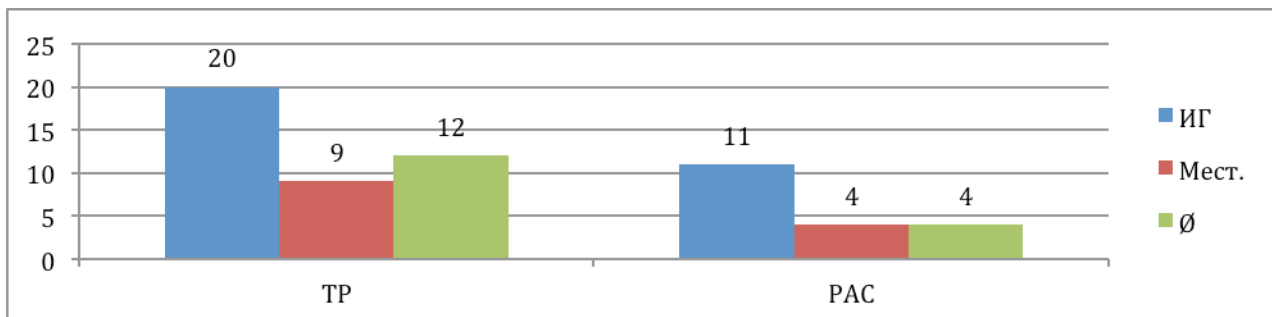


Рис. 21. Стратегии упоминания человека с козой в обеих выборках

В обеих выборках в качестве наиболее частого референта применительно к персонажу «коза» выступали именные группы (19 в контрольной группе и 16 в исследуемой) (Рис. 22).

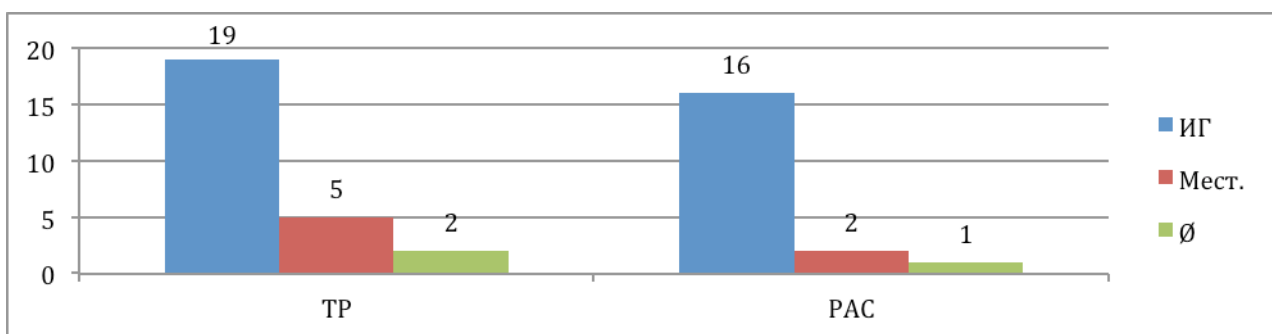


Рис. 22. Стратегии упоминания козы в обеих выборках

В группе типичного развития не зафиксировано ни одной нулевой анафоры в качестве референта для героя-девочки на велосипеде, тогда как в экспериментальной группе отмечено 9 случаев нулевого маркирования (Рис. 23).

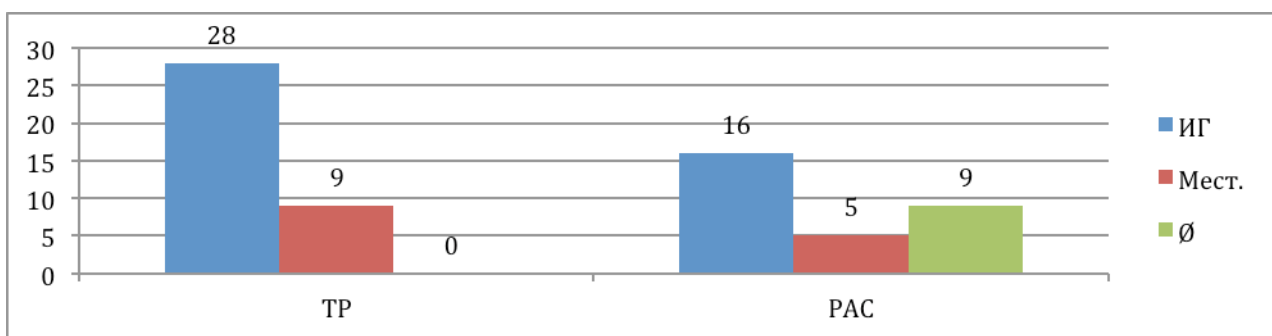


Рис. 23. Стратегии упоминания девочки на велосипеде в обеих выборках

При упоминании в референциальных цепочках мальчиков-друзей распределение референциальных средств оказалось практически одинаковым, но группа участников с аутизмом количественно реже использовала все три типа (79 и 44, 95 и 51, 58 и 24) (см. Рис. 29).

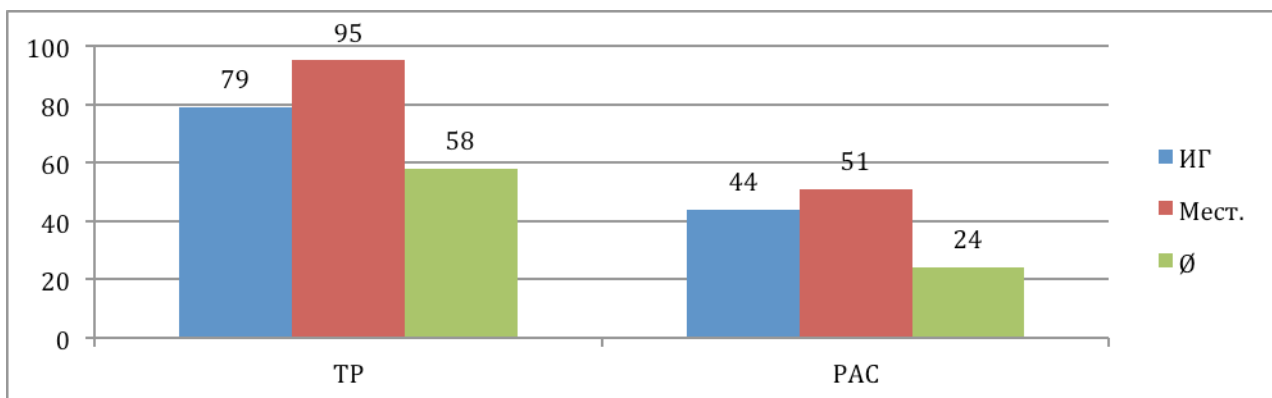


Рис. 24. Стратегии упоминания мальчиков-друзей в обеих выборках

Анализируя полученные результаты по каждому мальчику-другу в отдельности, можно сделать вывод, что обе группы чаще всего упоминали мальчика с ракеткой, задействовав одинаковое количество местоимений (17), что отражено на Рис. 25.

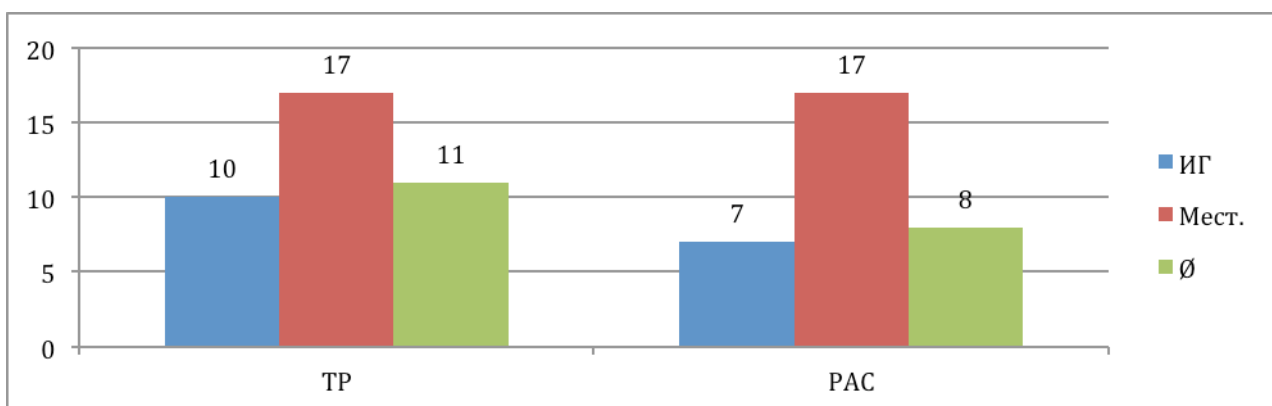


Рис. 25. Стратегии упоминания мальчика с ракеткой в обеих выборках

Упомянув мальчиков низкого и высокого роста, дети-аутисты не использовали в качестве референта нулевые анафоры. В группе типичного развития не использовались именные группы при включении в рассказ мальчика низкого роста, а местоимения – при упоминании мальчика высокого роста (см. Рис. 26, Рис. 27).

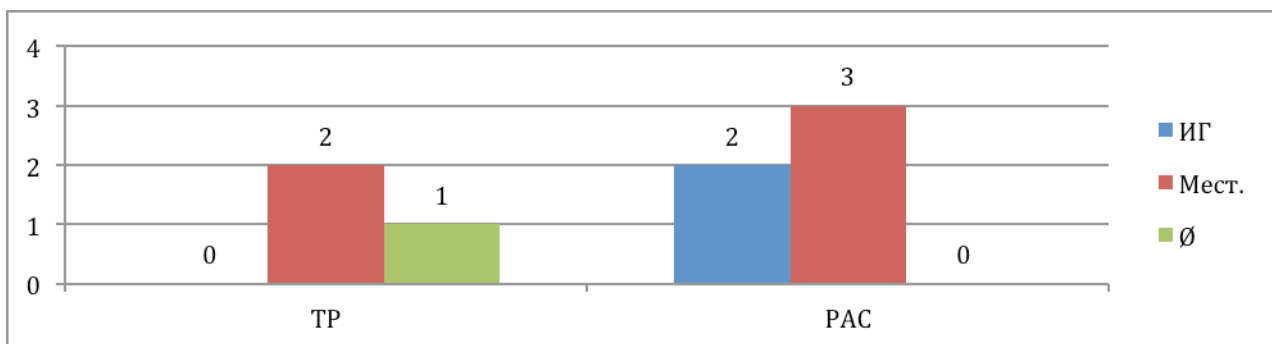


Рис. 26. Стратегии упоминания мальчика низкого роста в обеих выборках

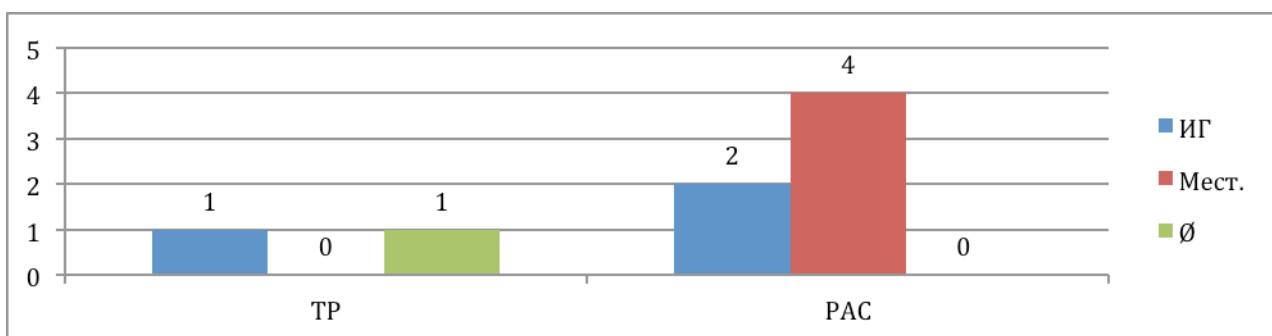


Рис. 27. Стратегии упоминания мальчика высокого роста в обеих выборках

В целом, несмотря на навыки включения в речь различные референциальные средства, основной очевидной трудностью для аутичных детей можно считать корректное введение новых персонажей в рассказ именными группами, что может свидетельствовать о сложности в оценивании базы знаний собеседника.

3.2.4. Грамматико-синтаксические стратегии и ошибки

3.2.4.1. Выбор глагольных времен

В европейских исследованиях пересказов фильма «О грушах» (Tannen 1980; Mazur, Chmiel 2012) рассматривается аспект использования нарраторами в своей повествовательной стратегии тех или иных глагольных времен. Достаточно логично выделяются четыре возможных варианта пересказа:

- (1) только прошедшее время;
- (2) только настоящее время;
- (3) прошедшее и настоящее времена в смешанном порядке;

(4) сначала прошедшее время, а затем настоящее (здесь не учитывалось начало пересказа с интродуктивного предложения типа «Фильм начинается так»);

(5) сначала настоящее время, а затем прошедшее.

Приводятся данные, что, например, голландские испытуемые в 87,5 % использовали только настоящее время, а немецкие – только в 25 % настоящее, а 75 % представителей других стран использовали смешанный порядок.

По вышеуказанной аналогии, в Табл. 37 и Табл. 38 представлены результаты анализа пересказов детей исследуемой и контрольной групп.

Таблица 37

Результат анализа употребления глагольных форм
в пересказах детьми типичного развития

Вариант употребления глагольных времен	Номер участника																								Итого
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
(1) только прошедшее время					1					1	1			1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	13
(2) только настоящее время				1			1																		2
(3) прошедшее и настоящее времена в смешанном порядке	1	1				1															1			4	
(4) сначала прошедшее время, а затем настоящее.												1												1	
(5) сначала настоящее время, затем прошедшее			1					1	1				1											4	

Таблица 38

Результат анализа употребления глагольных форм
в пересказах детьми с РАС

Вариант употребления глагольных времен	Номер участника																								Итого
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
(1) только прошедшее время	1	1		1	1	1	1		1		1				1			1	1	1	1	1	1	14	
(2) только настоящее время																								0	
(3) прошедшее и настоящее времена в смешанном порядке			1							1		1	1	1	1									6	
(4) сначала прошедшее время, а затем настоящее.																	1	1						2	
(5) сначала настоящее время, затем прошедшее								1															1	2	

В целом, значимого различия по рассматриваемому аспекту среди выборок выявить не удалось. В обеих выборках более половины участников придерживались стратегии описания событий исключительно в прошедшем времени. Статистически значимые различия при помощи U-критерия Манна-

Уитни выявлены не были, поскольку уровень асимптотической значимости составил более 0.05. (Результаты расчета представлены в Приложении 6, Рис. 31).

Единственное, что можно отметить, так это тот факт, что среди исследуемой группы не было зафиксировано пересказов, в которых действия описывались бы только в настоящем времени, хотя в контрольной группе насчитывается два таких пересказа.

3.2.4.2. Отношение простых и сложных предложений

В отношении речи рассказчиков, задействованных в сборе корпуса «рассказы о сновидениях», А. А. Кибрик справедливо отмечает, что «в устном нарративном дискурсе понятие предложения сохраняет свою валидность» [Кибрик 2010]. В свою очередь и мы в результате аналитической обработки полученных нарративов смогли представить расшифровки записей, восстанавливая синтаксис и оформляя высказывания в виде предложений. Это дало нам возможность проанализировать использованные детьми типы предложений. Первоначально мы рассмотрим простые и сложные предложения, а затем проанализируем виды сложных предложений, встречающихся в пересказах экспериментальной и контрольной групп.

Общее количество проанализированных предложений у детей-аутистов больше количества предложений из пересказов типично развивающихся детей на 137 единиц (Рис. 28).



Рис. 28. Общее количество проанализированных предложений из пересказов типично развивающихся детей (слева) и детей-аутистов (справа)

По Табл. 39 и Рис. 34 хорошо видно, что такое численное превосходство объясняется большим количеством простых предложений у экспериментальной группы.

Таблица 39

Типы предложений, использованных детьми ТР и детьми с РАС

Тип предложения	Группа	Количество предложений	% от общего числа предложений данной группы
Простое	Контрольная	188	46
	Экспериментальная	375	69
Сложное	Контрольная	221	54
	Экспериментальная	171	31

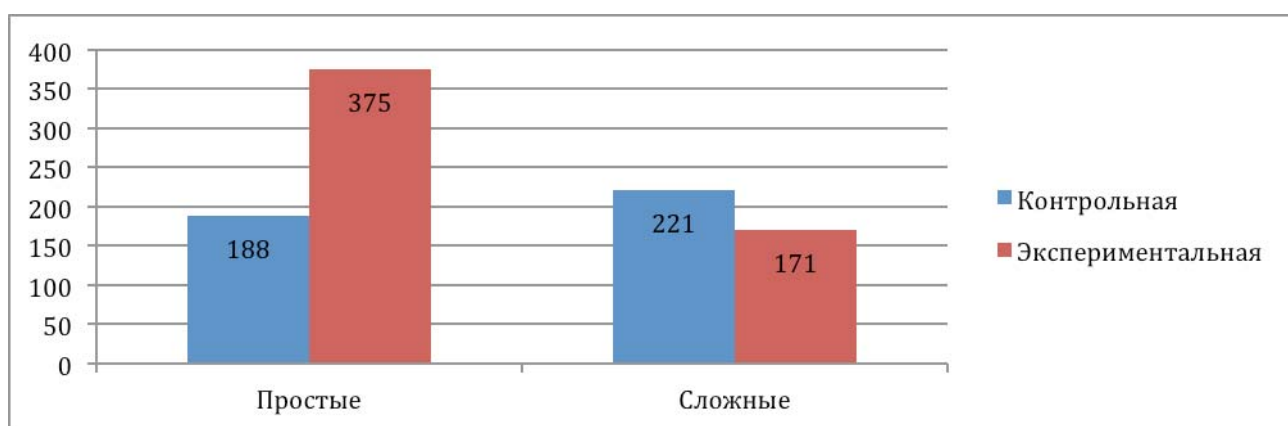


Рис. 29. Количество сложных и простых предложений в пересказах обеих групп.

В то же время количество сложных предложений у детей-аутистов меньше, чем у детей с типичным развитием (Рис. 29). И, хотя большое численное различие, как в случае с простыми предложениями, отсутствует, опираясь на данные Табл. 39, находим статистически значимое различие в выборках ($\chi^2 = 10.82$, $df=1$, $p<0.01$). Так, дети с аутизмом, в отличие от группы ТР, чаще используют именно простые предложения (см. Табл. 40 и Табл. 41).

Таблица 40

Типы предложений, использованных детьми контрольной группы (ТР)

Тип	Номер участника																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Простые	17	8	8	2	10	10	9	11	3	11	10	9	8	6	5	5	3	7	5	10	5	10	9	7
Сложные	20	13	9	7	9	13	9	9	5	10	12	13	4	13	3	7	8	8	4	8	5	13	11	8

Таблица 41

Типы предложений, использованных детьми экспериментальной группы (РАС)

Тип	Номер участника																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Простые	12	30	22	10	12	9	6	3	41	13	8	59	5	15	49	11	11	10	9	6	18	7	4	5
Сложные	3	4	13	16	0	5	0	2	3	6	5	41	1	6	13	4	2	4	2	8	5	7	7	14

Статистически значимые различия были выявлены при помощи U-критерия Манна-Уитни. Критерий был выбран, поскольку он является непараметрическим (а значит, не требует проверки распределения на нормальность), подходит для независимых выборок и эффективен на данном количестве респондентов.

Таким образом, группы имеют значимые различия при уровне асимптотической значимости 0,05 и 0,01, соответственно (подробнее см. Приложение 6, Рис. 39–40)

Подробный анализ сложных предложений раскрывает, какие типы используются в обеих группах: мы будем разделять сложносочиненные предложения (ССП), сложноподчиненные предложения (СПП), бессоюзные предложения (БСП) и сложные синтаксические конструкции (ССК), т. е. предложения, в которых присутствуют разные типы синтаксических связей. Для наглядности результаты подсчетов представлены в Табл. 42 и на Рис. 35.

Таблица 42

Типы сложных предложений, использованных детьми ТР и детьми с РАС

Тип СП	Группы	Количество предложений	% от общего числа предложений данной группы
ССП	Контрольная	29	13,1
	Экспериментальная	23	13,5
СПП	Контрольная	110	49,8
	Экспериментальная	72	42,1
БСП	Контрольная	23	10,4
	Экспериментальная	49	28,7
ССК	Контрольная	58	26,2
	Экспериментальная	28	16,4

Проанализировав распределение типов сложных предложений в выборках, обнаруживаем, что различия статистически значимы ($\chi^2 = 22.95$, $df=3$, $p<0.01$).

Ниже представлены таблицы (Табл. 43 и Табл. 44) с количеством использованных различных видов сложных предложений каждым участником:

Таблица 43

Количество использованных различных видов сложных предложений
каждым участником контрольной группы (ТР)

Тип	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
ССП	3	1	0	3	2	2	1	1	2	4	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	2	1	1
СПП	13	6	5	1	6	6	5	5	3	4	8	5	3	2	0	5	3	7	2	4	2	5	8	2
БСП	1	1	1	2	0	2	3	2	0	1	1	1	0	0	0	1	2	0	0	1	0	1	1	2
ССК	3	5	3	1	1	3	0	1	0	1	3	7	1	10	2	1	2	1	1	2	2	4	1	3

Таблица 44

Количество использованных различных видов сложных предложений
каждым участником экспериментальной группы (РАС)

Тип	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
ССП	1	0	3	3	0	0	0	0	0	1	0	2	0	1	1	1	0	2	0	0	1	4	0	3
СПП	2	0	4	5	0	4	0	1	1	1	1	20	1	3	7	2	1	0	1	8	2	0	4	4
БСП	1	4	2	7	0	0	0	0	1	3	2	12	0	1	2	1	1	2	1	0	1	1	2	5
ССК	0	0	4	1	0	1	0	1	1	1	2	7	0	1	3	0	0	0	0	0	1	2	1	2

Таким образом, группы имеют значимые различия в вариантах «ССП» при уровне асимптотической значимости 0.01 и «ССК» при уровне асимптотической значимости 0.01 (подробнее см. Приложение 6, Рис. 41–42).

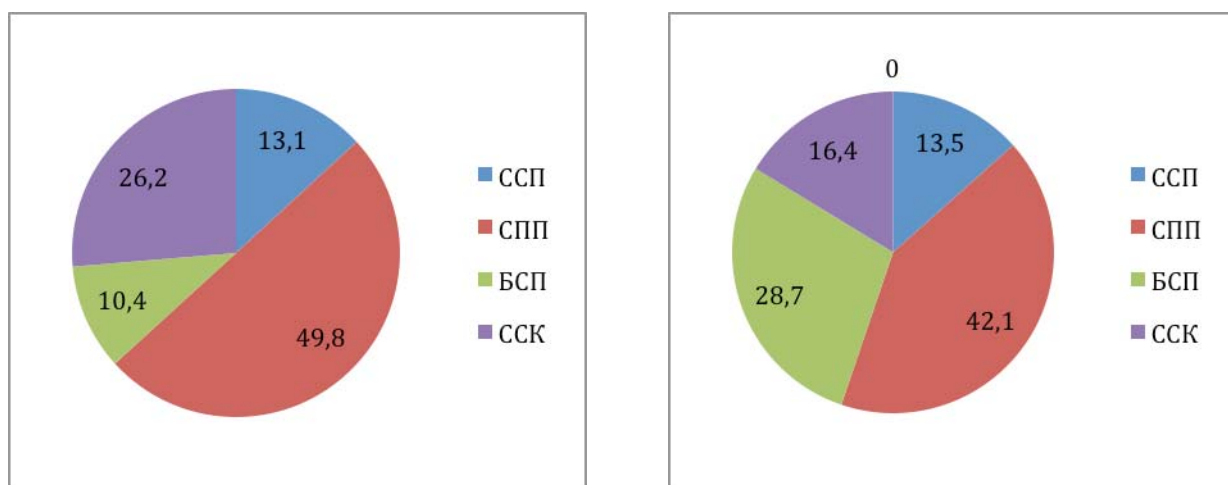


Рис. 30. Типы сложных предложений, использованных в пересказах детей ТР (слева) и детей с РАС (справа)

Так, анализ результатов в процентах по убыванию (Табл. 45) показывает, что основные показатели распределения сложных предложений по *типам* практически не совпадают (только сложноподчиненные предложения заняли первую позицию и использовались чаще всего участниками обеих выборок).

Таблица 45

Распределение по убыванию процентного соотношения типов СП, %

Контрольная группа		Экспериментальная группа	
СПП	49,8	СПП	42,1
ССК	26,2	БСП	28,7
ССП	13,1	ССК	16,4
БСП	10,4	ССП	13,5

Дети-аутисты гораздо чаще, чем контрольная группа, используют бессоюзные предложения, возможно, это связано с более простой синтаксической формой данного типа предложений (при этом дети ТР используют БСП реже остальных типов). Количество предложений с разными видами связи (ССК) у экспериментальной группы по частоте употребления больше, чем сложносочиненных предложений, различия по этому параметру статистически значимы при $p \leq 0.01$ (подробнее см. Приложение 6, Рис. 32). Что касается сложноподчиненных предложений, хотя они и встречаются в обеих выборках чаще всего, в контрольной показатель выше, а статистически значимые различия были обнаружены при $p \leq 0.01$ (подробнее см. Приложение 6, Рис. 33).

3.2.4.3. Грамматические ошибки

Как уже отмечалось, у детей исследуемого возраста (младший подростковый возраст, 10–12 лет) должен быть сформирован грамматический строй речи, должны быть усвоены правила изменения слов по падежам, алгоритмы соединения их в предложения и т. д. Как показал анализ полученных нарративов, речь аутичных детей отличается от нарративов контрольной группы и сопровождается различными нарушениями, в том числе грамматическими ошибками, среди которых замечены 15 ошибок в управлении и 31 ошибка в согласовании по числу, падежу и роду.

Анализ транскрипций показывает, что грамматические ошибки различного типа были допущены в 16 пересказах. При классификации данных нарушений речи было выявлено, что наибольшие трудности участники экспериментальной группы испытывали при *согласовании членов предложений по роду*. 9 участников исследования допустили 15 подобных ошибок. Приведем примеры с комментариями.

(217) Просто *какое-то лес* или поле.

Во время упоминания места действия рассказчик колебался между двумя вариантами (лес и поле) и, вербализовав оба, допустил ошибку в согласовании по роду. В данном примере грамматическая связность нарушена ошибочным употреблением неопределенного местоимения «какое-то» в форме среднего рода при неодушевленном референте, выраженном именем существительным «лес» в форме мужского рода. Грамматически уместный вариант: «какой-то лес».

(218) К козлу был привязан ..(0.3) к шее(1.0) ве= ..(0.4) как это сказать ... веревка.(2.0) Еще *была* какой-то *прибор*(1.0) на нем еще один.

В примере (218) ошибка вызвана употреблением глагола «была» в форме женского рода при неодушевленном референте, выраженном именем существительным «прибор» в форме мужского рода (правильный вариант: «был какой-то прибор»). Можно предположить, что причиной этой ошибки является контекст: предыдущее предложение заканчивалось упоминанием «веревки», с которой, скорее всего, и произошло согласование глагола «быть».

(219) Ну, он== один== **молодой человек** был одет *в синем* ..(0.8) курт= ну как там, *рубашке*, белая== бел= *в синем рубашке* ии и желтая шляпа, ..(0.3) желтая шляпа с платком {жест – указывает руками на плечи} красно-белым.

Грамматическая связность в примере (219) нарушена ошибочным употреблением прилагательного «синем» в форме мужского рода при неодушевленном референте, выраженном именем существительным «рубашке» в форме женского рода; ошибка в согласовании по падежам рассмотрена далее, правильный вариант в данном случае: «в синюю рубашку». Возможно, в данном случае имеет место перестройка первоначального замысла, связанная с трудностями номинализации, которая и привела к ошибке.

(220) Если своруешь== Но если было там про город *был бы*, ..(0.3) то бы могла милиция забрать к себе.

В (220) ошибочно употреблен глагол «был» в форме мужского рода, тогда как контекст требует постановки глагола в форму среднего рода, правильный вариант: «было бы».

(221) «Это ваша панамка?» Он сказал: «*Моё*».

Грамматическая ошибка возникла в связи с употреблением притяжательного местоимения «моё» в форме среднего рода при неодушевленном референте, выраженном именем существительным «панамка» в форме женского рода (корректный вариант: «моя»).

(222) ... и *был* ... (0.5) эээ (0.6) ... (0.8) еще ... (1.8) *девочка*, которая отобрала у него шляпу и по= попала прям на землю, на песок, где там был острый камень ...

Глагол «был» употреблен в форме мужского рода при одушевленном референте, выраженном именем существительным «девочка» в форме женского рода, что сделало предложение грамматически некорректным (уместный вариант: «была еще девочка»);

(223) Это *был* про груши.

Грамматическая связность в (223) нарушена ошибочным употреблением глагола «был» в форме мужского рода при неодушевленном референте, выраженном указательным местоимением «это» в форме среднего рода (правильный вариант: «было про груши»).

(224) Пока там спокойно **он** срывал фрукты, значит, (0.9) эээ (0.5) *проходила* там ну *мужчина* там со своим скотом.

В (224) грамматическая связность нарушена ошибочным употреблением глагола «проходила» в форме женского рода при одушевленном референте, выраженном именем существительным «мужчина» в форме мужского рода (правильный вариант: «проходил мужчина»).

(225) Место съемки была это *холмистая такое* ... (0.5) равнина.

Очередное грамматическое разногласие представлено формой указательного местоимения среднего рода «такое» непосредственно перед существительным «равнина» в форме женского рода (правильный вариант «такая равнина»).

(226) А мячик был подвешен на тросе, вот. ... (0.4) Что который *не позволял ей* далеко упасть.

Грамматическая связность в этом примере нарушена ошибочным употреблением личного местоимения «ей» в форме женского рода при неодушевленном референте, выраженном именем существительным «мячик» в форме мужского рода, правильный вариант: «не позволял ему»;

(227) *Один зн= из девочек там поменьше, видимо, ..(0.3) стала там помогать отряхивать одежду от пыли, вот.*

Очередной пример с грамматической ошибкой: ошибочное употребление местоименного прилагательного «один» в форме мужского рода при одушевленном референте, выраженном именем существительным «девочек» в форме женского рода. Корректный вариант: «одна из девочек».

(228) ... а он заметил, что одной корзины не хватает(0.6) «Вот где же, куда делся, вот».

Грамматическая ошибка в примере (228) возникла из-за употребления глагола «делся» в форме мужского рода при неодушевленном референте, выраженном именем существительным «корзины» в форме женского рода, правильный вариант: «куда делась».

(229) В это= в это время мимо него проходила еще один мужчина с козой, которая действительно была упряма.

Здесь ошибочно употреблен глагол «проходила» в форме женского рода при одушевленном референте, выраженном именем существительным «мужчина» в форме мужского рода. Грамматически верный вариант: «проходил еще один мужчина».

(230) И= и еще один мальчик, который= ..(0.6) который ездил на велосипеде. Ну ..(0.8) О украла одну из корзин с= с грушами.

В связи с ошибочным употреблением глагола «украла» в форме женского рода при одушевленном референте, выраженном именем существительным «мальчик» в форме мужского рода, нарушен грамматический строй; правильный вариант: украл одну из корзин.

(231) У одного из троих мальчиков был ээ(0.4) {неразб.} штука, которая штука с мячиком ..(1.2) ну с мячиком на веревочке.

Ошибочное употребление глагола «был» в форме мужского рода при неодушевленном референте, выраженном именем существительным «штука» в форме женского рода, предопределило грамматический сбой. Правильный вариант: «была штука».

Еще один тип ошибки – в *управлении* – допустили 7 участников с РАС в 15 случаях. Рассмотрим их подробнее:

(232) *А животные там не было*, вроде как не было.

В примере нарушена модель управления глагола «не было», требующего при себе, исходя из контекста, существительное в форме родительного падежа, а не в форме именительного падежа, правильный вариант: «животных там не было». Отметим, что в данном примере возможно проявление эхолалии: участнику исследования был задан вопрос: «Животные там были?».

(233) *Мальчик с мальчиков*.

В (233) нарушена модель управления неverbализованного глагола «сталкиваться». Имя существительное «мальчик» с предлогом «с» требуют при себе существительное в форме творительного падежа, а не в форме родительного падежа, корректный вариант: «мальчик (столкнулся) с мальчиком».

(234) *А тот= тот мальчик в синей куртке заметил шляпу, …(1.3) который ему позвал вот так {свист + иллюстративный жест «свистит в свисток»}*

Этот пример демонстрирует нарушение модели управления глагола «позвал», употребленного в форме прошедшего времени мужского рода и требующего при себе местоимение в форме родительного падежа, а не в форме дательного падежа. Правильный вариант: «который его позвал».

(235) *Они упаковывали …(1.2) в больших мешках*.

В примере (235) вновь отмечаем сбой в модели управления глагола «упаковывали», требующего при себе в данном случае существительное в форме винительного падежа, а не в форме предложного. Опустив объект, при этом не упомянув, что именно упаковывалось, рассказчик, вероятно, перепутал локативное кодирование: «где?» вместо «куда?». Правильный вариант: «в большие мешки».

(236) Ааа(0.6) одна груша у= у= упала ааа(0.8) …(0.8) па= …(0.5) у дупл=, …(0.9) у корни …(0.5) точней.

В (236) снова видим нарушение модели управления, в этот раз глагола «упала», который стоит в форме прошедшего времени женского рода и требует при себе по контексту существительное в форме родительного падежа, а не в форме именительного падежа. Корректный вариант: «упала у корней».

(237) Ии(0.3) …(0.9) ии(0.4) который на велосипеде …(2.2) за благодарность дает три груши …(0.4) каждому …(0.5) одному, каждому.

Очевидное нарушение модели управления глагола «дает» в форме 3-го лица настоящего времени, требующего при себе существительное в форме винительного падежа с предлогом «в», а не с предлогом «за»; правильный вариант: «в благодарность».

(238) Мальчик был, который Ø срывал== который Ø украл, он был одет в желтых==, желтым рубашке…

Краткое причастие «одет» в примере (238) требует при себе существительное в форме винительного падежа, а не в форме предложного падежа, правильный вариант: «был одет в рубашку»;

(239) Один был в белом, другой …(0.3) – красном, другой …(0.5) – синий.

Здесь отмечаем сбой в модели управления глагола «был» в форме 3-го лица прошедшего времени, требующего при себе по контексту прилагательное в форме предложного падежа с предлогом «в», а не в форме именительного падежа, правильный вариант: «синем».

(240) Она игрушка как теннис настольный, только= только мячик привязан с веревкой.

Наблюдаем нарушение модели управления краткого причастия «привязан», требующего при себе существительное в форме винительного падежа с предлогом «на», а не в форме творительного падежа с предлогом «с», правильный вариант: «на веревку».

(241) Ну, фильм, ааа(0.5) конечно, что-то учит, учит том, то что низя {нельзя} воровать что-тонибудь.

В примере (241) замечены сразу несколько ошибок. Во-первых, глагол «учит» требует при себе по контексту местоимение в форме дательного падежа,

а не в форме именительного падежа (правильный вариант: «чему-то»). Во-вторых, нарушена модель управления глагола «учит», требующего при себе по контексту местоимение в форме дательного падежа, а не в форме именительного падежа (правильный вариант: «учит тому»). В-третьих, неверно употреблена форма неопределенного местоимения «что-нибудь».

(242) А потом она ··(0.3) *врезалась*, вот, *камнем*, вот, передним колесом и ∅ упала.

В данном случае глагол «врезалась» в форме прошедшего времени женского рода требует при себе существительное в форме винительного падежа с предлогом «в», а не в форме творительного падежа без предлога: уместный вариант – «врезалась в камень».

(243) А *напротив ней* там ··(0.3) *были*, вот, ··(0.6) три, наверное, девчонки, похоже, или там один== двое мальчишек, похоже, такое ощущение.

В (243) вновь нарушена модель управления. Глагол «были» в форме прошедшего времени множественного числа требует при себе существительное в форме родительного падежа с предлогом «напротив», а не в форме предложного падежа (правильный вариант: «неё»).

(244) К счастью, рядом шли мальчики, ···(1.1) эээм(0.6) ··(0.3) и они помогли все ему собрать, все *украденные ему груши*== им груши ··(0.4) вот.

В этом примере нарушена модель управления причастия «украденные», требующего при себе местоимение в форме творительного падежа, а не в форме дательного падежа. Отметим, что в данном случае нарратор сам исправил ошибку: «украденные им груши».

Кроме того, шесть участников эксперимента в 12 случаях допустили ошибки в *согласовании по числу*. Разберем и эти случаи.

(245) ... **он** заметил, что одной корзины не хватает. И **он** стал *его считать*.

Ошибочно употреблено местоимение мужского рода «его» в форме единственного числа при неодушевленном референте, выраженном именем существительным «корзины» в форме множественного числа, правильный вариант: «стал их считать».

(246) И *берут у него* по== *каждому* по одной груше.

Грамматическая связность нарушена ошибочным употреблением глагола «берут» в форме множественного числа при одушевленном референте, выраженном местоимением «каждый» (форма «каждому» является неверной) в форме единственного числа. Сама модель унаследована от глагола «давать», ср.: дают каждому по одной груше. Уместный вариант: «берет у него каждый по одной груше».

(247) *И этот три ребята* помогли.

Использованное указательное местоимение «этот» в единственном числе с одушевленным референтом, выраженном именем существительным «ребят», парадигма которого не имеет форму единственного числа, привело к грамматической ошибке. Ошибочно использовано и количественное местоимение «три» (вместо собирательного «трое»). Правильный вариант: «эти трое ребят». Также возможно, что указательное «этот» относится к главному герою ролика – мальчику, упавшему с велосипеда. В таком случае местоимение должно быть употреблено в дательном падеже: «этому трое ребят помогли».

(248) О, и потом {неразб.} *один из забравших* = *ий*.

Грамматическая связность в примере (248) нарушена ошибочным употреблением причастия «забравший» в форме единственного числа при одушевленном референте, выраженном местоименным прилагательным «один» с предлогом «из», требующем при себе форму множественного числа. Изначально участник исследования выбрал правильный вариант «забравших», но затем склонился к неверному.

(249) Вот, и = и все *были в шляпе*.

Существительное «шляпе» в (249) употреблено в форме единственного числа, тогда как по контексту и смыслу в этом высказывании необходима форма множественного числа, более уместный вариант: «были в шляпах».

(250) ... мальчики, которые помогли, они тоже *взяли по себе яблок*, ... (0.7) пока они поднимали.

В совокупности неверный порядок слов и ошибочное употребление существительного «яблок» в форме множественного числа – тогда как по

контексту и смыслу в этом высказывании необходима форма единственного числа – привели к ошибке. Уместный вариант: «себе по яблоку».

(251) Вот, ..(0.3) и он положил их в корзину, стало у него их много, *много груши*.

Наречие «много» допускается в таком контексте перед собирательным существительным, каковым «груша» не является. Правильный вариант: много «груш».

(252) А все собранные фрукты, вот, ээ(0.4) это вот, груши, он перекладывал в *встроенных* такой этот ... (0.6) ну *фартук* э с кармашком, где у-удобно было туда складывать.

В примере (252) связность нарушена ошибочным употреблением причастия «встроенных» в форме множественного числа при неодушевленном референте, выраженном именем существительным «фартук», требующем при себе форму единственного числа. Также, учитывая контекст, можно сделать вывод, что участник имел в виду причастие «встроенный», правильный вариант: «встроенный». Кроме этого, отметим ошибочное использование союза «где» вместо правильного варианта «куда», восстановленного на основе контекста.

(253) А потом мальчик ..(0.4) вдруг= вдруг *столкнулись и разбились*.

Употребление глаголов «столкнулись» и «разбились» в форме множественного числа при одушевленном референте, выраженном именем существительным «мальчик» в форме единственного числа, приводит к ошибке в согласовании по числу. Грамматически правильный вариант с двумя действующими лицами «мальчик и девочка столкнулись и разбились», впрочем, был бы семантически неправильным, поскольку, во-первых, столкновения по сюжету не было, а, во-вторых, только один из участников описываемой сцены (мальчик) по сюжету упал с велосипеда.

(254) Иии(0.7) ... (1.9) три== трое мальчиков забрали эти три груши себе, а *остальное куда-то* вот *делись*.

В примере 254 грамматическая связность нарушена ошибочным употреблением глагола «делись» в форме множественного числа при неодушевленном референте, выраженном именем существительным

«остальное» в форме единственного числа (правильный вариант: «остальное куда-то делось»).

Другой тип ошибки, как в примере (255), – *согласование по падежу* – наблюдались у троих участников, два из которых ошиблись один раз, один – два раза:

(255) Она на том же велосипеде, вот, ... (0.8) ну там, ну *такой же типу*.

Указательное местоимение «такой» в форме именительного падежа при неодушевленном референте, выраженном именем существительным «типу» в ошибочной для данной фразы форме дательного падежа, привели к ошибке. Правильным вариантом для этого случая является согласование слов в форме родительного падежа: «такого же типа».

В речи детей группы сравнения ошибки, рассмотренные в данном параграфе, несут случайный характер (подробнее см. [Павлов 2018b]).

3.2.5. Прочие аспекты дискурса

Как отмечалось во многих исследованиях, дети с РАС зачастую склонны к порождению эхоталий или аутолатий (автолатий). В связи с необходимостью давать инструкцию участникам исследования с РАС и в некоторых случаях поддерживать пересказ наводящими или уточняющими вопросами, между интервьюером и участником могла возникать диалогическая коммуникация. В речи отдельных аутичных детей нашли свое проявление эхоталии.

В пересказе участника 9 в качестве ответов на вопросы выступают сами части задаваемых вопросов, в основном, последние слова:

(264) Еще чего-нибудь *расскажешь?* Расскажу. ... {Ну напиши. Только не отвлекайся. *Не пишет*, да?} *Не пишет*. <...> {Может, там какие-то предметы были *необычные?*} *Необычные*. {Были там какие-нибудь *необычные предметы?*} *Предметы...*(1.2) *необычные*. (0.9) {*Катался* там, может, кто-то?} *Ø Катался*. <...> {*А во что* он играл?} ... (2.1) *Во что...*

Похожую ситуацию наблюдаем еще в двух нарративах, полученных в ходе сбора материала у аутичных детей, но впоследствии исключенных из анализа в силу абсолютной невозможности детьми породить собственную речь

на основе просмотренного фильма. Общение с этими детьми свелось лишь к малоинформативным диалогам, состоящими в основном из аутолалий.

(265) {Что там было, что **там показывали?**} (1.3) Как, *там вс– е– е показывали...*(0.4) там даже яблони, там даже дерево было...(4.1) {Там был олень? Возможно, это была коза. Коза. Наверное, это был мужик с козой, проходил там, **да?**} *Да– а– а...* (3.8) {Чего еще **было?**} (1.6) Там...(1.4) *все– е– е было.* (0.7) ... { ... Коза была вначале, мужик провел козу, а **дальше что там было?**} (2.5) *Что ж там было дальше...* (6.9) {Груши **были** на дереве?} (0.5) *Не были.* (0.4) {А что было? А что там мужчина такой собирал? **Что это было?**} (3.8) *Что ж это было?* (7.6) ... {**Вообще никого не было? Чего еще было?**} (14.2) *Больше ничего не было.* (12.2) ... {А **мальчик?** Девочка? Кто?} (0.6) Там что-то **мальчик**, да? (4.6) {А еще там **мальчики были?**} *Не были.* {А?} *Не были мальчики.* (1.0) {А вот так вот играли ракеткой?}...(6.7) {А чем кончается, **не помнишь?**} *Не помню.*

(266) {Ну а ты мне какую–нибудь историю расскажи, как начался фильм, **как закончился?**} (0.6) *Как закончилось?* (3.3) {Ну как– то ты несерьезно подошел к этому вопросу. Расскажи мне **как историю.**} (0.5) *Какую историю?* (0.3) {Которую ты посмотрел.} (2.8) Ну... (5.7) {Как можешь, как получается. Рассказывай, **как** понял.} *Как?*

В нашем случае с учетом того, что у 23 участников экспериментальной группы даже после основной части задания во время диалога с интервьюером такое речевое отклонение не обнаруживалось, а рассказ участника 9, отрывок из которого приведен выше, можно считать достаточно слабым по многим показателям, рассматриваемым в анализе при сравнении двух групп, подтверждается факт, что эхоталии являются особенностью речи менее вербальных детей с РАС.

Кроме вышесказанного, наряду с явным отсутствием зрительного контакта у подавляющего большинства детей с РАС можно отметить существенно большее, нежели у нормы, количество жестов, дополняющих вербальную коммуникацию. Данный факт заслуживает серьезного самостоятельного научно-квалификационного исследования.

Выводы по Главе 3

Проведенный в главе 3 анализ нарративов обеих выборок (ТР и РАС) по различным аспектам позволил выявить специфику мышления и собственно особенности речи аутичных детей.

Так, сопоставляя когнитивные составляющие дискурса, удалось определить целый комплекс расхождений. В частности, установлено, что более половины аутичных детей описали ключевые фрагменты фильма сквозь призму понимания чужого сознания, что является важнейшим признаком способности мышления с позиций модели психического.

При именовании главного героя большинство детей с РАС испытали затруднения, свойственные детям дошкольного и младшего школьного возраста, и воспользовались частично-интерпретационной стратегией. При этом они менее содержательно, чем дети ТР, раскрыли портрет персонажа и ошибочно определили его род деятельности (через лексемы «пастух», «продавец», «повар», «пасечник», «доктор»).

Относительно второстепенного персонажа (мужчины, ведущего козу) дети с РАС оказались внимательнее детей-нормы к звуку блеяния козы, что для них стало подспорьем для корректного именования животного.

Детей, которые использовали так называемый «кинематографический взгляд», в группе с аутизмом было меньше, чем детей из группы ТР, однако количественно больше употребили лексику «фильм» и иную кинотерминологию именно в исследуемой группе.

Дети с РАС в целом продемонстрировали способность подробно излагать эпизоды фильма, и при этом в большинстве своем логически последовательно реконструировать сюжетную линию. Однако дети типичного развития в своих пересказах воспроизвели существенно большее количество ключевых эпизодов, составляющих краткое резюме видеоролика. При этом проявилась склонность детей-аутистов к искажению и додумыванию сюжета при пересказе.

Отмечена ложная трактовка возрастных и гендерных характеристик описываемых аутичными детьми персонажей, что может свидетельствовать о

том, что в некоторых случаях аутизм сопровождается агнозией – комплексным нарушением восприятия.

Значительная часть участвовавших в исследовании детей-аутистов при пересказе вдавались в малозначимые подробности. При этом, скрупулезно описав несущественные детали, многие дети с РАС в своих пересказах не отразили более важные эпизоды фильма-стимула. Отмеченная склонность аутистов концентрироваться при пересказе на мелких незначимых деталях может свидетельствовать об особенностях зрительного восприятия и построения целостного образа ситуации. Данное обстоятельство может являться частным подтверждением положений теории центрального согласования.

Аутичные дети в ходе пересказа фильма для передачи мыслей и намерений героев использовали прямое цитирование, чего не было отмечено в нарративах нейротипичных детей. Это, в свою очередь, свидетельствует о мыслеречевых затруднениях аутистов в оформлении высказывания в виде косвенной речи.

Ряд примеров демонстрирует, что дети с расстройством аутистического спектра проявили способности в выявлении общего смысла фильма и предприняли удачные попытки дать видеоролику название, что, отчасти, входит в противоречие с устоявшимися канонами модели психического, согласно которым аутисты не в силах делать подобные умозаключения.

В рамках апробации подхода к расчету когнитивной глубины пересказа установлено, что доля дескриптивных предложений от общего количества предложений в пересказах детей с РАС существенно больше. При этом среднее значение коэффициента когнитивной глубины нарративов детей-нормы значительно выше показателей экспериментальной группы.

В целом, по всем вышеуказанным параметрам, позволяющим оценить специфику мыслительных процессов аутичных детей, проведены соответствующие расчеты и выявлены статистически значимые различия.

Анализируя собственно языковые характеристики и параметры, удалось выявить некоторые особенности устного дискурса аутичных детей.

Так, при сопоставимом объеме нарративов обеих выборок продолжительность пересказов у экспериментальной группы имела существенно больший разброс. При этом в исследуемой группе нарративы с минимальной и максимальной длиной обладают наименьшим и наибольшим количеством предложений соответственно. Амплитуда значений пауз у аутичных детей гораздо шире, чем в нарративах детей типичного развития. Доля заполненных пауз относительно общей длительности пауз, а также доля долгих пауз у аутистов выше, чем у группы сравнения.

Если в группе детей ТР отмечен стабильный средний показатель коэффициента лексического разнообразия, то у группы с аутичными расстройствами отмечается существенный разброс данного параметра.

Оценивая лексическое разнообразие, установлено, что в пересказах детей с РАС реже встречаются деепричастия, числительные и местоимения.

В корпусе нарративов детей-аутистов отмечается более частое использование обобщающих слов (гиперонимов), а также ложный выбор лексем в пределах видového множества.

Большая часть испытуемых экспериментальной группы продемонстрировала «детскость» речи, неуместно использовав малоприемлемые для употребления в данном контексте уменьшительно-ласкательные формы.

Дети с РАС испытали затруднения в номинации при описании незнакомого предмета и менее успешно, нежели дети ТР, описывали соответствующий эпизод фильма.

В речи детей с РАС количество дискурсивных маркеров в десятки раз превысило показатели группы типично развивающихся детей, причем разнообразие ДМ оказалось существенным. Факт использования отдельными аутичными детьми некоторых маркеров, взаимосвязанных с когнитивными процессами, является подтверждением развития у них «модели психического».

Анализ нарративов обеих выборок показал затруднения детей-аутистов в корректной подаче «данной» и «новой» информации, а также опоре на

«доступную». Дети с РАС использовали разные референциальные группы при вводе персонажей, в то время как дети из группы ТР вводили почти всех персонажей с помощью именных групп.

Доля сложных предложений в общем объеме нарративов у детей-аутистов меньше, чем у детей с типичным развитием. При этом дети с РАС гораздо чаще, чем контрольная группа, используют бессоюзные предложения.

Речь аутичных детей, в отличие от нарративов контрольной группы, сопровождается различными нарушениями, в том числе грамматическими ошибками, среди которых ошибки в управлении и ошибки в согласовании по числу, падежу и роду.

В пересказах участников экспериментальной группы аутолалии/эхолалии не обнаружилось, что может являться подтверждением факта такого речевого отклонения у менее вербальных детей с РАС.

В целом же в обеих выборках практически по всем сопоставленным параметрам повествования при пересказе фильма получены статистически значимые различия.

Таким образом, можно подвести итоги проведенного диссертационного исследования и сформулировать обобщенные выводы, отражающие положения, выносимые на защиту, и обозначить перспективы дальнейших изысканий по данной проблематике.

Заключение

В настоящей работе выявлены и описаны основные специфические дискурсивные особенности речи детей с расстройствами аутистического спектра в сравнении с типично развивающимися детьми 10–12 лет. С учетом междисциплинарного характера исследования, для понимания природы аутизма в теоретической части работы (Глава 1) представлены эволюция взглядов на данное явление и современные подходы к его классификации. Освещены общие аспекты развития детской речи в онтогенезе (как здоровых, так и детей с аутизмом), а также ключевые когнитивные подходы, в некоторой степени объясняющие отклонения в языковом развитии и речевые аномалии при аутизме. Это позволило всесторонне подготовиться к эксперименту.

Экспериментальная часть исследования (Глава 2) была организована и проведена с учетом гуманистических традиций и в полном соответствии с этическими и законодательными нормами. Были описаны этапы подготовки и собственно процедуры извлечения спонтанных нарративов. Подробно обсуждены стимульный материал и методика исследования. Дается характеристика участникам исследования, указываются особенности работы с ними.

В основной части настоящей работы (Глава 3) проведена ручная и программная обработка извлеченной устной речи – пересказов фильма «О грушах» – группы детей с РАС и детей ТР. Выполнен многоаспектный психолингвистический анализ конкретных дискурсов. Сопоставлены разнообразные аспекты нарративов, проведен статистический анализ, продемонстрировавший значимое различие в выборках по ряду параметров, что позволило выявить специфику мышления и особенности речи аутичных детей. В частности, установлено следующее:

1. Вербальные дети-аутисты способны к диалогической и монологической речи, в том числе самостоятельному пересказу.

2. В рамках оценивания восприятия аутистами содержания фильма и его передачи при устном пересказе, выявлены существенные различия в исследуемых группах по ряду показателей:

– мыслительных (особенности описания и включения в рассказ отдельных эпизодов фильма; стратегии отражения в пересказе главных и второстепенных персонажей; полнота и трудности изложения событий просмотренного фильма, понимание имплицитного контекста отдельных сюжетных событий, умение передавать эмоциональное состояние третьих лиц, склонность к додумыванию и искажению сюжетной линии при пересказе, затруднения в половозрастной идентификации; акцентуализация на малозначимых предметах и избыточная детализация, восприятие смысла фильма в целом и попытка его именованя и др.);

– собственно языковых, проявившихся на разных уровнях: фонетическом (особенности паузаций), лексическом (лексическое разнообразие, частеречные соотношения, использование гипонимов, гиперонимов и неуместной лексики, употребление диминутивов, стратегии описания незнакомого предмета и др.), особенности дискурсивного уровня (использование дискурсивных маркеров, ввод данной и новой информации, особенности референциального выбора и др.), грамматико-синтаксическом (выбор глагольных времен, отношение простых и сложных предложений, грамматические ошибки и др.).

3. Некоторые параметры, как, например, апробированная автором характеристика «коэффициент когнитивной глубины», существенно разнятся по выборкам и могут служить дополнительными показателями при выявлении аутистических черт у индивидов.

4. В отношении когнитивных подходов и отдельных известных представлений, касающихся речи аутистов, анализ позволяет заключить следующее:

– предположение относительно более низких показателей продуктивности речи детей-аутистов в сравнении с детьми типичного развития

не подтвердилось; корпус нарративов, порожденный аутистами с высоким вербальным потенциалом близок по объему (продолжительность пересказов, как по времени, так и количеству слов) к корпусу рассказов группы ТР;

– только отдельные дети с РАС логично и последовательно передали сюжет просмотренного фильма, верно истолковали предметную и социальную ситуацию, продемонстрировали понимание общего смысла видеоролика. Следовательно, нельзя однозначно утверждать, что все аутисты обладают или не обладают данными навыками;

– отдельные выявленные речевые отклонения и особенности организации речи детей с РАС частично вписываются в положения ключевых когнитивных теорий. Однако некоторые высказывания аутичных детей, обнаруженные в пересказах, входят в противоречия с устоявшимися воззрениями (в частности, «ТоМ», о неспособности аутистов делать умозаключения относительно эмоций и ментальных состояний других людей);

– в пересказах детей с аутизмом частично нашла свое подтверждение теория «Слабого центрального согласования». Оказалось, что дети-аутисты, не всегда создавая при пересказе общей картины увиденного, в высокой степени акцентуализируются на малозначимых деталях, таких как устройство велосипеда и предметы одежды героев просмотренного ролика, которые для группы нормы не казались столь важными или остались незамеченными. Отметим, что только аутичные дети включали в свои рассказы упоминания звуковых фрагментов ролика, что также косвенно свидетельствует об отличительной особенности в этой сфере;

– анализ собранных нарративов не позволил оценить «дефицитарность управляющей функции» у аутистов, возможно, требуются иные стимульные материалы и методики для предметного изучения этого аспекта с лингвистической точки зрения;

– у детей с РАС действительно проблемной сферой является оперирование референциальными средствами, в том числе в выборе между полными и редуцированными референциальными выражениями;

– лишь в нескольких нарративах экспериментальной группы были отмечены неологизмы, что не позволяет утверждать о системном их порождении и введении в речь. Были зафиксированы случаи использования нестандартной и неуместной лексики. Дети-аутисты склонны к использованию гиперонимов (например, «фрукт» вместо «груша») и неподходящих по функциональному стилю слов. Также можно сделать выводы о более частом использовании детьми с РАС диминутивов, которые придавали рассказам неоправданную «детскость»;

– предположение относительно множественного включения аутистами в свои пересказы шаблонных фраз-аутолалий и эхολалий на выборке высокофункциональных детей с РАС не подтвердилось. Вероятно, такие проявления свойственны менее вербальным аутистам;

– предположение, что во время выполнения задания, испытуемые будут грамматически неверно использовать личные местоимения, а именно, местоимения третьего лица вместо первого, не нашло подтверждения. Вопреки распространенным представлениям, ошибки в лице местоимений (использование местоимений «он» или «она» вместо «я») в пересказах обнаружены не были. Напротив, испытуемые верно оперировали данной частью речи;

– в процессе ответов на дополнительные вопросы, в речи детей с РАС были замечены маркеры обратной связи «да» и «нет», несмотря на частную гипотезу, что навыками их использования аутисты не обладают или испытывают серьезные затруднения в этой области. В свою очередь, это является еще одним подтверждением некорректности распространенного шаблонного портрета аутистической личности не только в обывательской, но и в научной среде;

– относительно невербальной коммуникации, наряду с меньшим чем у группы ТР зрительным контактом (а в ряде случаев – с полным его

отсутствием), у подавляющего большинства детей с РАС отмечено существенно большее жестов, дополняющих речь, чем у нормы, что подтверждает выдвинутое предположение. Данный факт не развернут в данной работе, но заслуживает серьезного самостоятельного научно-квалификационного изыскания.

Таким образом, можно заключить, что задачи диссертации решены и ее цель достигнута, выдвинутые предположения всесторонне проверены, сделаны научно обоснованные выводы, отражающие положения, выносимые на защиту.

Стоит отметить, что в случае проведения более масштабного и детального эксперимента, как по количеству участников, так и по разноплановости заданий, направленных на извлечение устной речи, возможно более четкое сопоставление отличительных речевых особенностей в зависимости от диагностированной формы аутистического расстройства. Это могло бы дополнить существующие дифференциально-диагностические критерии РАС и расширить научно-практический инструментарий, оказать практическую помощь специализированным медицинским и образовательным учреждениям, родителям и опекунам таких детей.

В рамках дальнейших исследований представляются перспективными изучение фонетических, интонационных, невербальных и других аспектов дискурсов детей с РАС, а также сравнение речи детей-аутистов с речью здоровых взрослых с целью проверить корреляцию отдельных параметров их дискурсов.

Собранный корпус нарративов в совокупности с представленным результатом его анализа может служить отправной точкой для проведения других более масштабных узкоспециализированных исследований различных аспектов детской речевой нормы и патологии, которые в той или иной степени нашли отражение в данной работе.

Список литературы

Законодательные и нормативно-правовые акты

1. О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании : Федеральный закон от 2 июля 1992 г.
2. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г.
3. Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации : Федеральный закон от 21 ноября 2011 г.
4. Об утверждении стандарта первичной медико-санитарной помощи детям с общими расстройствами психологического развития (аутистического спектра) : приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 2 февраля 2015 г. № 30н.
5. Об утверждении стандарта специализированной медицинской помощи детям с общими расстройствами психологического развития (аутистического спектра) : приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 2 февраля 2015 г. № 32н.
6. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10), внедрена в практику здравоохранения на всей территории Российской Федерации в 1994 году приказом Минздрава России от 27 мая 1994 г. № 170
7. Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders IV – диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам IV издания.
8. Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders V – диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам V издания.

Интернет-ресурсы

9. <http://www.autismspeaks.org>
10. <http://www.autism.ru/read.asp?id=108&vol=2000>
11. <http://www.edu.ru/abitur/act.30/index.php>
12. <http://www.pearstories.org>
13. <http://base.garant.ru/70875754/#ixzz4iGAXo3Zx>
14. <http://base.garant.ru/70969410/#ixzz4iGAQYjkm>
15. http://invamama.ru/aut_forum/
16. <http://asdforum.ru>
17. <http://autism.forum2x2.ru>
18. <http://www.the-village.ru/village/people/experience/260968-sindrom-aspergera>
19. <http://www.aspergers.ru/node/45>
20. http://languedoc.philol.msu.ru/ds/imdi_browser/ (раздел Russian Autism Corpora)
21. <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/download/> (программа ELAN)
22. <https://www.mkb-10.com>
23. <https://icd.who.int>

Литература

24. [Аксенов 2016] – Аксенов К. А. Особенности письменных текстов детей с расстройством аутистического спектра : диплом. – М. : Изд-во ГУ-ВШЭ, 2016.
25. [Аппе 2006] – Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. – М. : Теревинф, 2006. – 216 с.
26. [Ахутина 1989] – Ахутина Т. В. Порождение речи (нейропсихологический анализ синтаксиса). – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.
27. [Ахутина 2016] – Ахутина Т. В. Понятие «смысл» у Л. С. Выготского и его нейролингвистическая интерпретация / Научное наследие В. А. Богородицкого и современный вектор исследований Казанской лингвистической школы : труды и материалы международной конференции (Казань, 31 октября – 3 ноября 2016 г.). – Казань, 2016. – Т. 1. – С. 36–49.

28. [Ахутина и др. 2014] – Ахутина Т. В., Манелис Н. Г., Меликян Н. В. Особенности грамматической структуры речи у детей с ранним детским аутизмом // Аутизм: наука и практика. По страницам журнала «Аутизм и нарушения развития» (2003–2014). – Москва, 2014. – С. 50–61.
29. [Ахутина, Пылаева 2008] – Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – СПб. : Питер, 2008. – 320 с.
30. [Балонов, Деглин 1976] – Балонов Л. Я., Деглин В. Л. Слух и речь доминантного и недоминантного полушария. – Л. : Наука, 1976. – 218 с.
31. [Баранов 2003] – Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику. – М. : УРСС, 2003. – 360 с.
32. [Бардышевская, Лебединский 2003] – Бардышевская М. К., Лебединский В. В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей : учеб. пособие. – М. : УМК «Психология», 2003. – 315 с.
33. [Баскакова, Глухов 2008] – Баскакова И. Л., Глухов В. П. Практикум по психолингвистике. – М. : АСТ: Астрель, 2008. – 170 с.
34. [Башина 1993] – Башина В. М. Ранний детский аутизм // Исцеление. – М., 1993. – С. 154–165.
35. [Башина 1999] – Башина В. М. Аутизм в детстве. – М. : Медицина, 1999. – 236 с.
36. [Башина, Красноперова 2004] – Башина В. М., Красноперова М. Г. Детский аутизм процессуального генеза: вопросы патогенеза, клиника и дифференциальная диагностика // Психиатрия и психофармакотерапия: журнал для психиатров и врачей общей практики. – 2004. – Т. 6, № 1. – С. 35–38.
37. [Башина, Симашкова 1995] – Башина В. М., Симашкова Н. В. Подходы к проблеме обучения детей с ранним детским аутизмом // Журнал «Семья и школа», 1995. – С. 29–32.
38. [Белопольская 2009] – Белопольская Н. Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания. – М. : Когито-Центр, 2009. – 24 с.
39. [Бельтюков 1977] – Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи. – М. : Педагогика, 1977. – 176 с.
40. [Бергельсон и др. 2014] – Бергельсон М. Б., Драгой О. В., Акинина Ю. С., Шитова Н. М. Нарративные стратегии: норма и патология // Язык. Константы. Переменные. Памяти Александра Евгеньевича Кибрика / под ред. М. А. Даниэль, Е. А. Лютикова, В. А. Плунгян и др. – СПб. : Алетей, 2014. – С. 76–87.
41. [Бергельсон и др. 2015] – Бергельсон М. Б., Акинина Ю. С., Драгой О. В., Искра Е. В., Худякова М. В. Затруднения при порождении слов в дискурсе и их формальные маркеры: норма и патология, или о недискретности нормы в языке и речи // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : по материалам ежегодной Международной конференции «Диалог» (Москва, 27–30 мая 2015 г.) : в 2 т. – М. : Изд-во РГГУ, 2015. – Т. 1, вып. 14 (21) – С. 41–51.
42. [Бергельсон, Худякова 2010] – Бергельсон М. Б., Худякова М. В. Исследования дискурса при речевых патологиях на материале корпуса «Рассказы о грушах». – М., 2010.
43. [Блейхер и др. 1996] – Блейхер В. М., Крук И. В., Боков С. Н. Практическая патопсихология: руководство для врачей и медицинских психологов. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1996. – 448 с.
44. [Богданова и др. 2010] – Богданова Н. В., Асиновский А. С., Маркасова Е. В., Степанова С. Б., Супрунова А. В., Шерстинова Т. Ю. Звуковой корпус русского языка «Один речевой день»: пути пополнения и первые результаты исследования // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : по материалам ежегодной Международной конференции «Диалог» / под ред. А. Е. Кибрик и др. – М. : РГГУ. – С. 41–46.
45. [Богдашина 1999] – Богдашина О. Аутизм: определение и диагностика. – Донецк : Лебедь, 1999. – 112 с.
46. [Богин 1998] – Богин Г. И. Начальные уровни развития языковой личности школьника как формат для определения успешности его филологической подготовки : пособие для методиста и учителя. – Тверь, 1998. – Ч. 1. – 82 с.

47. [Воронова, Егорова 2013] – Воронова М. Н., Егорова О. И. Использование речевых проб для оценки состояния ВПФ у детей с трудностями обучения и с тяжелыми нарушениями речи. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сб. материалов II Международной научно-практической конференции / отв. ред. Алехина С. В. – М. : МГППУ, 2013.
48. [Вроно, Башина 1975] – Вроно М. Ш., Башина В. М. К проблеме адаптации больных с синдромом раннего детского аутизма // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1975. – № 10. – С.1511–1516.
49. [Выготский 2003] – Выготский Л. С. Мышление и речь. Психология развития человека. – М. : Смысл ; Эксмо, 2003. – 1136 с.
50. [Гвоздев 1961] – Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 1961
51. [Глухов, Ковшиков 2007] – Глухов В., Ковшиков В. Психоллингвистика. Теория речевой деятельности. – М. : АСТ, 2007. – 318 с.
52. [Гриппен, Уидер 2016] – Гриппен С., Уидер С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / пер. А. Ильин-Томич. – М. : Теревинф, 2016. – 512 с.
53. [Давыдов 1996] – Давыдов В. В. Теория обучающего развития. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
54. [Дилигенский 2000] – Дилигенский Н. Слово сквозь безмолвие. – М. : Центр лечебной педагогики, 2000. – 96 с.
55. [Доброва 2009] – Доброва Г. Р. О вариативности речевого онтогенеза: референциальные и экспрессивные стратегии освоения языка // Вопросы психоллингвистики. – 2009. – № 9. – С. 54–71.
56. [Докукина и др. 2014] – Докукина Т. В., Григорьева Н. К., Алыко Т. Н., Сергеева Н. А. Исторический аспект психологических проблем детского аутизма // журнал Республиканского научно-практического центра психического здоровья. – № 1, 2014. – С. 23–28.
57. [Ефимов 2015] – Ефимов О. И. Аутизм дружбе не помеха. – М. : Диля, 2015. – 36 с.
58. [Жинкин 1971] – Жинкин Н. И. Психология киновосприятия // Кинематограф сегодня. – М. : Искусство, 1971. – Вып. 2. – С. 220–235.
59. [Жинкин 1982] – Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
60. [Заварзина-Мэмми 2014] – Заварзина-Мэмми Е. Приключения другого мальчика. Аутизм и не только. – 2014.
61. [Захарова 1991] – Захарова Е. А. Развивающий экран. Искусство в жизни детей: Опыт художественных занятий с младшими школьниками : кн. для учителя: из опыта работы / А. П. Ершова, Е. А. Захарова, Т. Г. Пеня и др. – М : Просвещение, 1991. – С. 24–49.
62. [Зимняя 2001] – Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М. : Наука, 2001.
63. [Зинченко 1997] – Зинченко В. П. Работа понимания. // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 3.
64. [Зинченко 2001] – Зинченко Л. Попробуйте договориться: организация общения детей в малых группах // Дошкольное образование. – 2001. – № 22. – С. 19.
65. [Каган 1981] – Каган В. Е. Аутизм у детей. – Л. : Медицина, 1981. – 190 с.
66. [Каган 1989] – Каган В. Е. Неконтактный ребенок. – Л. : Медицина, 1989. – 124 с.
67. [Каган 2015] – Каган В. Е. Аутята. Родителям об аутизме. – 2015.
68. [Кибрик 2010] – Кибрик А. А. Мультиmodalная лингвистика // Когнитивные исследования : сб. научных трудов / под ред. Александров Ю. И., Соловьев В. Д. – М. : Изд-во ИП РАН, 2010. – Вып. 4. – С. 134–152.
69. [Кибрик, Николаева 2016] – Кибрик А. А., Николаева Ю. В. Вербальный и невербальные каналы / Основы теории коммуникации // под ред. Т. Д. Венедиктова, Д. Б. Гудков. – Юрайт Москва, 2016. – (Раздел 3.2.1). – С. 43–46.
70. [Кибрик, Подлесская 2009b] – Кибрик А. А., Подлесская В. И. Дискурсивные маркеры в структуре устного рассказа: опыт корпусного исследования // Компьютерная

лингвистика и интеллектуальные технологии : по материалам ежегод. Междунар. конф. «Диалог». – 2009. – Вып. 8 (15). – С. 390–396.

71. [Кобозева 2009] – Кобозева И. М. Лингвистическая семантика : учебник. – 4-е изд. – М. : ЛИБРОКОМ, 2009. – 352 с.

72. [Ковалев 1985] – Ковалев В. В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. – М. : Медицина, 1985. – 288с.

73. [Кривнова, Захаров 2001] – Кривнова О. Ф., Захаров Л. М., Строкин Г. С. Речевые корпусы (опыт разработки и использование) : труды международного семинара «Диалог`2001» по компьютерной лингвистике и ее приложениям // под ред. А. С. Нариньяни. – Аксаково ; Москва, 2001. – Т. 2. – С. 230–236.

74. [Лебединская 1992] – Лебединская К. С. Нарушения эмоционального развития как клиничко-дефектологическая проблема. – М. : НИИ Дефектологии РАО, 1992. – 125 с.

75. [Лебединская, Никольская 1981] – Лебединская К. С., Никольская О. С. Вопросы дифференциальной диагностики раннего детского аутизма // Диагностика и коррекция аномалий психического развития у детей. – М., 1981.

76. [Лебединская, Никольская 1991] – Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: Нач. проявления. – М. : Просвещение, 1991. – 96 с.

77. [Лебединский 1985] – Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 165 с.

78. [Леонтьев 1965] – Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. – М. : Наука, 1965.

79. [Леонтьев 1974] – Леонтьев А. А. Исследования детской речи // Основы теории речевой деятельности. – М., 1974. – 368 с.

80. [Леонтьев 1975] – Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.

81. [Леонтьев 2003] – Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М. : Смысл. – СПб. : Лань, 2003. – 287 с.

82. [Леонтьев, Рябова 1970] – Леонтьев А. А., Рябова Т. В. Фазовая структура речевого акта и природа планов // Планы и модели будущего в речи. – Тбилиси, 1970.

83. [Лурия 1975] – Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 256 с.

84. [Лурия 1998] – Лурия А. Р. Язык и сознание. – 2-е изд. – М. : Феникс, 1998. – 416 с.

85. [Манелис 1999] – Манелис Н. Г. Ранний детский аутизм. Психологические и нейропсихологические механизмы // Школа здоровья, 1999. – № 2. – С. 6-21

86. [Манелис 2000] – Манелис Н. Г. Сравнительный нейропсихологический анализ формирования высших психических функций у здоровых детей и у детей с аутистическими расстройствами : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2000. – 124 с.

87. [Менчинская 1998] – Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / под ред. Е. Д. Божович – М. ; Воронеж : изд-во ИПП, НПО «МОДЭК», 1998 – 448 с.

88. [Мнухин, Зеленецкая, Исаев 1967] – Мнухин С. С., Зеленецкая А. Е., Исаев Д. Н. О синдроме раннего детского аутизма // Журн. невропатол. и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1967. – № 10. – С.1501–1506.

89. [Мнухин, Исаев 1969] – Мнухин С. С., Исаев Д. Н. Об органической основе некоторых форм шизоидных и аутистических психопатий // Актуальные вопросы клинической психопатологии и лечения психических заболеваний. – Л., 1969. – С. 122–131.

90. [Морозов 2007] – Морозов С. А. Аутистические расстройства: основы диагностики и коррекции : учебное пособие для студентов высших пед. учебных заведений / под ред. С. А. Морозова – М. : Академия, 2007.

91. [Морозов 2014] – Морозов С. А. Детский аутизм и основы его коррекции. – М., 2014.

92. [Морозова, Морозов 2002] – Морозова Т. И., Морозов С. А. Мир за стеклянной стеной. – М., 2002.

93. [Неверова 2013] – Неверова А. А. Восприятие телевизионных телепередач с элементами комического как один из видов художественного восприятия // Молодой ученый. – 2013. – № 5. – С. 640–642.

94. [Николаева 2005a] – Николаева Ю. В. Значение и функции жестов-иллюстраторов в устной речи // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : труды международной конференции «Диалог'2005» / под ред. И. М. Кобозева, А. С. Нариньяни, В. П. Селегей. – М. : Наука. – С. 385–389.
95. [Николаева 2005b] – Николаева Ю. В. Иллюстративные жесты в устном дискурсе (типология, функционирование, коммуникативное поведение): типы и их функции // Московский лингвистический журнал. – 2005. – Т. 8, № 2. – С. 89–117.
96. [Николаева 2013] – Николаева Ю. В. Иллюстративные жесты в русском дискурсе : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 [Место защиты: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова»]. – 2013.
97. [Никольская 2000] – Никольская О. С. Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма – М. : Центр лечебной педагогики, 2000. – 272 с.
98. [Никольская 2008] – Никольская О. С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение. – М. : МПГУ, 2008.
99. [Никольская и др. 1997] – Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М. : Теревинф, 1997. – 288 с.
100. [Никольская и др. 2005] – Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М., Костин И. А., Веденина М. Ю., Аршатский А. В., Аршатская О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. – М. : Теревинф, 2005. – 224 с.
101. [Никольская и др. 2006] – Никольская О. С., Фомина Т. Ю., Цыпотан С. Ребенок с аутизмом в обычной школе. – М. : Чистые пруды, 2006. – 32 с.
102. [Нуриева 2006] – Нуриева Л. Развитие речи у аутичных детей. – М. : Теревинф, 2006. – 54 с.
103. [Ожегов, Шведова 1995] – Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М. : АЗЪ, 1995. – 928 с.
104. [Олешков 2006] – Олешков М. Ю. Основы функциональной лингвистики: дискурсивный аспект. – Нижний Тагил, 2006. – 146 с.
105. [Павлов 2016a] – 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.
106. [Павлов 2016b] – 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.
107. [Павлов 2016c] – 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.
108. [Павлов 2017a] – 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.
109. [Павлов 2017b] – Павлов А. В. Дискурсивные маркеры в устной речи детей с аутизмом [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). – 2017. – № 4. – URL: www.vestnik-mgou.ru
110. [Павлов 2018a] – Павлов А. В. Спонтанный нарратив аутичных детей: особенности лексического уровня // Вестник Тверского государственного университета. Серия: «Филология» – 2018. – № 1. – С. 219–226.
111. [Павлов 2018b] – 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.

- 112.[Павлов 2018с] – 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.
- 113.[Павлов, Федорова 2015] – 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 (18–20 мая 2015 г., Санкт-Петербург). – СПб., 2015. – С. 179–182.
- 114.[под ред. Кибрик, Подлесской 2009а] – Кибрик А. А., Подлесская В. И. Рассказы о сновидениях: корпусное исследование устного русского дискурса : монография / под ред. А. А. Кибрик, В. И. Подлесской ; Ин-т языкознания РАН, Рос. гос. гуманитар. ун-т. – М. : Языки славянских культур, 2009. – 733 с.
- 115.[Прозорова 2007] – Прозорова, Е. В. 2007. Российский жестовый язык как предмет лингвистического исследования // Вопросы языкознания. – 2007. – № 1. – С. 44–61.
- 116.[Розенгард-Пупко 1963] – Розенгард-Пупко Г. Л. Формирование речи у детей раннего возраста. – М., 1963.
- 117.[Романова 2010] – Романова А. А. Особенности смысловой организации речи детей с аутистическими расстройствами 8–10 лет // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2010» : сб. материалов научного форума /под ред. И. А. Алешковского, П. Н. Костылева, А. И. Андреева, А. В. Андриянова. – М. : МАКС Пресс, 2010.
- 118.[Романова 2012] – Романова А. А. Особенности развития речи детей с аутистическими расстройствами : автореф. дис.... канд. пс. наук : 19.00.04. – 2012.
- 119.[Рубинштейн 1973] – Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М. : Просвещение, 1973. – 433 с.
- 120.[Рудик 2014] – Рудик О. С. Как помочь аутичному ребенку (Книга для родителей) – 2014. – 208 с.
- 121.[Румянцева 2014] – Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. – М. : ПЕР СЭ ; Логос, 2004. –319 с.
- 122.[Русакова 2003] – Русакова М. В. Языковая компетенция и механизмы речевой деятельности в онтогенезе (программа курса) // Центр переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров. Программы курсов. – СПб. : СПбГУ., 2003 – С. 237–241.
- 123.[Седов 1999] – Седов К. Ф. Становление структуры устного дискурса как выражение эволюции языковой личности : дис. ... д-ра филол. наук. – 1999.
- 124.[Седов 2004а] – Седов К. Ф. Дискурс и личность. – М. : Лабиринт. 2004.
- 125.[Седов 2004b] – Седов К. Ф. Дискурс и личность: Эволюция коммуникативной компетенции. – М., 2004
- 126.[Седов 2007] – Седов К. Ф. Нейропсихоллингвистика. – М. : Лабиринт, 2007. – 224 с.
- 127.[Седов 2008] – Седов К. Ф. Онтопсихоллингвистика. Становление коммуникативной компетенции человека. – М. : Лабиринт, 2008. – 320 с.
- 128.[Сергиенко и др. 2009] – Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А. Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 415 с.
- 129.[Сергиенко, Лебедева 2003] – Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И. Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме // Психологический журнал. – М. : Наука, 2003. – № 4. – С. 54-65.
- 130.[Симашкова 2011] – Симашкова Н. В. Эффективная фармакотерапия и реабилитация больных с расстройствами аутистического спектра // Неврология и психиатрия. – 2011 – № 3. – С. 14–22.
- 131.[Соколов 1968] – Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. – М., 1968.
- 132.[Сухарева 1925] – Сухарева Г. Е. Шизоидные психопатии в детском возрасте // Вопросы педологии и детской психоневрологии. – М. 1925. – Вып. 2.– С. 157–187.

- 133.[Тиганов 1998] – Тиганов А. С. Патология психического развития. – М. : Научный центр психического здоровья РАМН, 1998. – 290 с.
- 134.[Уильямс 2013] – Уильямс Д. Никто нигде. Удивительная автобиография аутичной девочки. – М. : Теревинф, 2013. – 240с.
- 135.[Уфимцева 1993] – Уфимцева Н. В. Человек и его сознание: проблема формирования // Язык и сознание: Парадоксальная рациональность. / Ин-т яз. РАН. – М., 1993.
- 136.[Фасмер 2003] – Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. – 4-е изд., стер. – М. : Астрель ; АСТ, 2003. – Т. 1–4.
- 137.[Федорова 2008] – Федорова О. В. Основы экспериментальной психолингвистики: принципы организации эксперимента : учебное пособие. – М. : Спутник+, 2008. – 23 с.
- 138.[Федорова 2013] – Федорова О. В. Экспериментальный анализ дискурса: теория и практика : дис. ... д-ра филол. Наук : 10.02.19. – М., 2013.
- 139.[Федорова 2014] – Федорова О. В. Экспериментальный анализ дискурса. – М. : Языки славянской культуры, 2014. – 512 с.
- 140.[Федорова, Успенская 2011] – Федорова О. В., Успенская А. М. Экспериментальный анализ дискурса: референциальный выбор в ситуации потенциального референциального конфликта (экспериментальное исследование на материале русского языка) // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : труды Международной конференции «Диалог`2011» / под ред. А. Е. Кибрик и др. – М. : Изд-во РГГУ. – С. 207–218.
- 141.[Фельдштейн 2005] – Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности : в 2 т. – М.; Воронеж. – 2005.
- 142.[Филичева 2000] – Филичева Т. Е. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста. – М., 2000.
- 143.[Хигасида 2014] – Хигасида Н. Почему я прыгаю. Внутренний мир 13-летнего мальчика с аутизмом. 2014. – 192 с.
- 144.[Цейтлин 2007] – Цейтлин С. Н. Семантические категории в детской речи – СПб. : Нестор-История, 2007. – 436 с.
- 145.[Цейтлин 2009] – Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М., 2009. – С. 592.
- 146.[Шапарь и др. 2006] – Шапарь В. Б., Россоха В. Е., Шапарь О. В. Новейший психологический словарь. – 2-е изд. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 808 с.
- 147.[Шахнарович, Юрьева 1990] – Шахнарович А. М., Юрьева К. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи) / отв. ред. А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1990. – 168 с.
- 148.[Щерба 1974] – Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л. : Наука., 1974. – 427 с.
- 149.[Юханссон 2010] – Юханссон И. Особое детство : рассказы / пер. со швед. О. Б. Рожанской. – М. : Теревинф, 2010. – 155 с.
- 150.[Abrahams, Geschwind 2008] – Abrahams B. S., Geschwind D. H. Advances in autism genetics: on the threshold of a new neurobiology // *Nat Rev Genet.* – 2008. – 9 (5). – Pp. 341–355.
- 151.[Allen, Courchesne 2001] – Allen G., Courchesne E. Attention function and dysfunction in autism // *Front Biosci.* – 2001. – Vol. 6. – Pp. 105–119.
- 152.[American Psychiatric Association] – Diagnostic criteria for 299.00 Autistic Disorder // *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.* – 4th, text revision (DSM-IV-TR). – 2000.
- 153.[Anagnostou, Hansen 2011] – Anagnostou E., Hansen R. Medical treatment overview: traditional and novel psychopharmacological and complementary and alternative medications // *Curr Opin Pediatr.* – 2011, Dec. – 23 (6). – Pp. 621–627.
- 154.[Asperger 1991] – Asperger H. *Autistic Psychopathy in Childhood* // Cambridge University Press. – 1991 (1944). – Pp. 37–92.
- 155.[Attwood 1998] – Attwood T. *Asperger's Syndrome: A guide for parents and professionals.* – London : Jessica Kingsley, 1998.

- 156.[Bailey et al. 1998] – Bailey A., Luthert P., Dean A., Harding B., Janota I., Montgomery M., Rutter M., Lantos P. A clinicopathological study of autism. – 1998, May. – 121 (Pt 5). –Pp. 889–905.
- 157.[Baldenebro, Duncan 2010] – Baldenebro T., Duncan S. Discourse levels in narration and cinema: American versus Mexican culture. – 2010.
- 158.[Baltaxe & Simmons 1983] – Baltaxe C., Simmons J. Q. Communication deficits in the adolescent and adult autistic. *Seminars in Speech and Language*. – 1983. – 4. – Pp. 27–41.
- 159.[Baron-Cohen et al. 1985] – Baron-Cohen S, Leslie A. M, Frith U. Does the autistic child have a 'theory of mind'? // *Cognition*. – 1985. – 21 (1). – Pp. 37–46.
- 160.[Baron-Cohen et al. 1986] – Baron-Cohen S., Leslie A. M., Frith U. Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children // *British Journal of Developmental Psychology*. – 1986 (4). – Pp. 113–125.
- 161.[Baron-Cohen, Swettenham 1998] – Baron-Cohen S, Swettenham J. Theory of mind in autism: its relationship to executive function and central coherence // *Handbook of autism and pervasive developmental disorders / D. J. Cohen, F. R. Volkmar (eds.)*. – 2nd ed. – New York : Wiley, 1998. – Pp. 880–893.
- 162.[Baron-Cohen 1988] – Baron-Cohen S. Social and pragmatic deficits in autism: cognitive or affective? // *Journal of Autism and Developmental Disorders* – 1988 – 18. – Pp. 379–402.
- 163.[Baron-Cohen 2001] – Baron-Cohen S. Theory of Mind in Normal Development and Autism // *Prisme*. – 2001. – 4. – P. 174–183.
- 164.[Baron-Cohen 2002] – Baron-Cohen S. The extreme male brain theory of autism. // *Trends Cogn Sci*. – 2002. – 6 (6). – Pp. 248–254.
- 165.[Baron-Cohen 2008] – Baron-Cohen S. The hyper-systemizing, assortative mating theory of autism // *Prog Neuropsychopharmacol Biol Psychiatry*. – 2008. – 30 (5). – Pp. 865–872.
- 166.[Beaudet 2007] – Beaudet A. L. Autism: highly heritable but not inherited // *Nat Med*.
- 167.[Berg 1948] – Berg E. A. A simple objective technique for measuring flexibility in thinking // *Journal of General Psychology*. – 1948. – 39. – Pp. 15–22.
- 168.[Bergelson et al. 2010] – Bergelson M. B., Dragoy O. V., Shklovsky V. M. Telling a Story or Describing a Picture: Cognitive Differences and Similarities across Aphasic and Healthy Speakers, *Proceedings of the Forth International Conference on Cognitive Science*. – Tomsk : Tomsk State University, 2010. – Vol. 1. – Pp. 26–27.
- 169.[Bergelson et al. 2015] – Bergelson M. B., Akinina Y. S., Khudyakova, M. V., Iskra E. V., Dragoy O. V. Pear Stories by Russian speakers with aphasia // *Proceedings of the EuroAsianPacific Joint Conference on Cognitive Science / G. Airenti, B. G. Bara, G. Sandini (eds.)*. – Torino, Italy, 2015. – 15 p. – URL: <http://ceur-ws.org/Vol-1419/>
- 170.[Bergelson et al. 2014] – Bergelson M. B., Akinina Y., Shitova N., Khudyakova M. V., Melikyan Z., Dragoy O. V. Asymmetric brain damage effects on narrative production // *In Proceedings of the Sixth International Conference on Cognitive Science (June 23–27 2014, Kaliningrad, Russia)*. – 2014. – Pp. 728–729.
- 171.[Bleuler 1911] – Bleuler E. *Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias*. Wenen. / translated by J. Zinkin. – New York : International University Press, 1911.
- 172.[Bruner, Feldman 1993] – Bruner J., Feldman C. Theories of mind and the problem of autism // *Understanding other minds: Perspectives from autism / in S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D. J. Cohen (eds.)*. – Oxford : Oxford University Pres, 1993.
- 173.[Chafe 1980] Chafe W. The pear stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production. – Norwood, NJ : Ablex, 1980.
- 174.[Casey et al. 1993] – Casey B. J., Gordon C. T., Mannheim G. B., Rumsey J. M. Dysfunctional attention in autistic savants // *J Clin Exp Neuropsychol*. – 1993. – 15(6).
- 175.[Ciesielski et al. 1990] – Ciesielski K. T., Courchesne E., Elmasian R. Effects of focused selective attention tasks on event-related potentials in autistic and normal individuals // *Electroencephalogr Clin Neurophysiol*. – 1990. – 75(3). – Pp. 207–220.
- 176.[Coleman et al. 2005] – Coleman M. et al. *In Neurology of Autism*. – Oxford University Press. – 2005.

- 177.[Crick et al. 1961] – Crick F. H., Barnett L., Brenner S., Watts-Tobin R. J. General nature of the genetic code for proteins [PDF reprint]. – 1961, December.
- 178.[Cummings, Davies 2010] – Cummings E. M., Davies P. T. Marital conflict and children: An emotional security perspective. – New York and London : The Guilford Press, 2010.
- 179.[Diamond, Doar 1989] – Diamond A., Doar B. The performance of human infants on a measure of frontal cortex function, the delayed response task // *Developmental Psychobiology*. – 1989. – 22(3). – Pp. 271–294.
- 180.[Diamond, Gilbert 1989] – Diamond A., Gilbert, J. Development as progressive inhibitory control of action: Retrieval of a contiguous object // *Cognitive Development*. – 1989. – 4. – Pp. 223–249.
- 181.[Diamond, Goldman-Rakic 1998] – Diamond A., Goldman-Rakic P. S. Comparison of human infants and rhesus monkeys on Piaget's AB task: evidence for dependence on dorsolateral prefrontal cortex // *Experimental Brain Research*. – 1998. – 74. – Pp. 24–40.
- 182.[Doja, Roberts 2006] – Doja A, Roberts W. Immunizations and autism: a review of the literature // *Can J Neurol Sci*. – 2006. – 33 (4). – Pp. 341–346.
- 183.[Du Bois J. 1980] – Du Bois J. The trace of identity in discourse // *The Pear Stories* / W. Chafe (ed.). – New Jersey : Ablex, 1980. – Pp. 1–7.
- 184.[Freeman, Erdelyi 1985] – Freeman W. H., Erdelyi M. H. Psychoanalysis: Freud's cognitive psychology. – New York, 1985.
- 185.[Freeman 1995] – Freeman C. Cognitive therapy // *Handbook of eating disorders: Theory, treatment and research* / In G. Szumukler, C. Dare, & J. Treasure (eds.). – Chichester, England : Wiley, 1995.
- 186.[Freitag 2007] – Freitag C. M. The genetics of autistic disorders and its clinical relevance: a review of the literature // *Mol Psychiatry*. – 2007. – 12 (1). – Pp. 2–22.
- 187.[Frith 1993] – Frith U. Autism: explaining the enigma. – Oxford – Cambridge, 1993.
- 188.[Frith 2003] – Frith U. Development and neurophysiology of mentalizing [PDF] // *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci*. – 2003. – 358 (1431). – Pp. 459–473.
- 189.[Frith, Happé 1994] – Frith, U., Happé, F. Autism: beyond 'theory of mind' // *Cognition*. – 1994.
- 190.[Frith, Snowling 1983] – Frith, U., & Snowling, M. Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children // *British Journal of Developmental Psychology*. – 1983. – 1(4). – Pp. 329–342.
- 191.[George et al. 1992] – George M. S., Costa D. C., Kouris K., Ring H. A., Ell P. J. Cerebral blood flow abnormalities in adults with infantile autism // *J Nerv Ment Dis*. – 1992.
- 192.[Gerber, Offit 2009] – Gerber J. S., Offit P. A. Vaccines and autism: a tale of shifting hypotheses // *Clin Infect Dis*. – 2009. – 48 (4). – Pp. 456–461.
- 193.[Gerstadt et al. 1994] – Gerstadt C., Hong Y., Diamond A. The relationship between cognition and action: performance of 3 1/2-7 year old children on a Stroop-like day-night test // *Cognition*. – 1994. – 53. – Pp. 129–153.
- 194.[Golden 1981] – Golde C. J. The Nebraska-Luria children's battery: theory and formulation // *Neuropsychological assessment and the school-aged child* / in G. W. Hynd, G. E. Obrzut (eds). – New York : Grune & Stratton, 1981. – Pp. 277–302.
- 195.[Gillberg, Peeters 1999] – Gillberg C., Peeters T. Autism: medical and educational aspects. – Wiley, 1999.
- 196.[Gillberg et al. 1986] – Gillberg C, Persson E., Grufman. M., Themner U. Psychiatric disorders in mildly and severely mentally retarded urban children and adolescents: epidemiological aspects // *British Journal of Psychiatry*. – 1986. – 149. – Pp. 68–74.
- 197.[Gilbert, Peters 2005] – Gilbert K., Peters T. Autism Medical and pedagogical impact. – 2005.
- 198.[Happé 1994] – Happé F. Autism. An introduction to psychological theory. – London : UCL Press, 1994.
- 199.[Happé, Frith 2006] – Happé F., Frith U. The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders // *J Autism Dev Disord*. – 2006. – 36 (1). – Pp. 5–25.
- 200.[Happé et al. 2006] – Happé F., Ronald A., Plomin R. Time to give up on a single explanation for autism // *Nat Neurosci*. – 2006. – 9 (10). – Pp. 1218–1220.

- 201.[Happé, Ronald 2008] – Happé F., Ronald A. The 'fractionable autism triad': a review of evidence from behavioural, genetic, cognitive and neural research // *Neuropsychol Rev.* – 2008. – 18 (4). – Pp. 287–304.
- 202.[Haslam 1809] – Haslam J. *Observations on Madness and Melancholy: Including practical Remarks on those Diseases; together with Cases: and an Account of the morbid Appearances on Dissection.* – 1st ed. – London, 1809.
- 203.[Hughes, Russell 1993] – Hughes C. & Russell J. Autistic children's difficulty with mental disengagement from an object: its implications for theories of autism // *Developmental Psychology.* – 1993. – 29. – Pp. 498–510.
- 204.[Hermelin, O'Connor 1970] – Hermelin B., O'Connor N. *Psychological experiments with autistic children.* – Oxford, England : Pergamon, 1970.
- 205.[Hughes 1998] – Hughes C.. Executive function in preschoolers: links with theory of mind and verbal ability // *British Journal of Developmental Psychology.* – 1998. – 16. – Pp. 233–253.
- 206.[Igareda, Matamala 2012] – Igareda P.; Matamala A. Variations on the Pear Tree Experiment: different variables, new results? // *Perspectives. Studies in Translatology.* – 2012. – 20:1. – Pp. 103–123.
- 207.[Itard 1801] – Itard J. M. G. *An Historical Account of the Discovery and Education of a Savage Man or of the First Developments, Physical and Moral of the Young Savage Caught in the Woods Near Aveyron in the Year 1798,* 17. – London : Richard Phillips, 1802.
- 208.[Janker 1964] – Junker K. S. *The child in the glass ball: A courageous mother's story of hope for retarded children.* – Nashville, TN : Abingdon Press, 1964.
209. [Kanner 1943] – Kanner L. *Autistic Disturbances of Affective Contact* // *Nervous Child,* 1943.
- 210.[Kanner 1985] – Kanner L. *Autistic Disturbances of Affective Contact* // *Classic Reading in Autism* / in A. M. Donnellan (ed.). – New York : Teachers College Press, 1985 – Pp. 1150.
211. [Kess 1992] – Kess J. *Psycholinguistics,* 1992.
- 212.[Kinney et al.] – Kinney D. K., Munir K. M., Crowley D. J., Miller A. M.. Prenatal stress and risk for autism // *Neurosci Biobehav Rev.* – 2008. – 32 (8). – Pp. 1519–1532.
- 213.[Kruger 2012] – Kruger J. L. Making meaning in AVT: Eyetracking and viewer construction of narrative // *Perspectives: Studies in Translatology.* – 20 (1). – 2012.– Pp. 67–86.
- 214.[Landa 2007] – Landa R. Early communication development and intervention for children with autism // *Ment Retard Dev Disabil Res Rev.* – 2007. – 13 (1). –Pp. 16–25.
- 215.[Lenneberg 1967] – Lenneberg E. H. *Biological foundations of language.* – New York : Wiley, 1967.
- 216.[Lockyer, Rutter 1970] – Lockyer L., Rutter M. A five- to fifteen-year follow-up study of infantile psychosis: III. Psychological aspects // *British Journal of Psychiatry.* – 115. – 1969. – Pp. 865–882.
- 217.[Loveland et. al. 1990] – Loveland K., McEvoy R., Tunali B. Narrative story telling in autism and Down's syndrome // *British Journal of Developmental Psychology.* – 1990. – 8(1). – Pp. 9–23.
- 218.[May 1958] – May. J. *A physician looks at psychiatry.* – New York, NY : The John Day Company, 1958.
- 219.[Mazur, Kruger 2012] – Mazur I., Kruger J.-L. Pear Stories and Audio Description // *Language, Perception and Cognition across Cultures Perspectives,* 20 (February). – 2012. – Pp. 1–3.
- 220.[Mazur, Chmiel 2012] – Mazur I., Chmiel A. Towards common European audio description guide- lines: Results of the Pear Tree Project, *Perspectives* // *Studies in Translatology.* – 2012. – Vol. 20 (1). – Pp. 5–23.
- 221.[Myers, Johnson 2007] – Myers S. M., Johnson C. P. Council on Children with Disabilities «Management of children with autism spectrum disorders». – 2007.
- 222.[Newschaffer et al. 2007] – Newschaffer C. J., Croen L. A., Daniels J. et al. The epidemiology of autism spectrum disorders // *Annu Rev Public Health.* – 2007. – 28. – Pp. 235–158.
- 223.[Orekhova et al. 2008] – Orekhova E. V., Stroganova T. A., Prokofyev A. O., Nygren G., Gillberg C., Elam M. Sensory gating in young children with autism: relation to age, IQ, and EEG gamma oscillations // *Neurosci Lett.* – 2008. – 434(2). – Pp. 218–223.

- 224.[Ozonoff et al. 1991] – Ozonoff S., Pennington B. F., Rogers S. J.. Executive function deficits in high functioning autistic individuals: relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*. – 1991. – 32. – Pp. 1081–1105.
- 225.[Ozonoff 1995] – Ozonoff S. Executive functions in autism // *Learning and cognition in autism. Current issues in autism / in Schopler E., Mesibov G. B. (eds.)*. – New York : Plenum Press, 1995. – Pp. 199–219.
- 226.[Ozonoff, Miller 1996] – Ozonoff S., Miller J. N. An exploration of right-hemisphere contribution to the pragmatic impairments in autism // *Brain and Language*, 1996.
- 227.[Ozonoff 1997] – Ozonoff S. Autism as an executive disorder / in J. Russell (ed.). – Oxford : Oxford University Press, 1997. – Pp. 179–211.
- 228.[Park 1967] – Park C. C. *The Siege: the first eight years of an autistic child*. – New York : Harcourt, Brace & World, 1967. – 279 p.
- 229.[Pascualvaca et al. 1998] – Pascualvaca D. M., Fantie B. D., Papageorgiou M., Mirsky A. F. Attentional capacities in children with autism // *Is there a general deficit in shifting focus? / Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 1998. – 28. – Pp. 467–478.
- 230.[Paul 2009] – Paul R. Parents ask: am I risking autism if I vaccinate my children? // *J Autism Dev Disord*. – 2009.
- 231.[Peeters 1992] – Peeters T. Specifieke training tot deskundige begeleiding van mensen i t autism // *4th Congres Autisme Europe*. – Den Haag, 1992.
- 232.[Peeters 1984] – Peeters T. *Uit zichzelf gekeerd*, Nijmegen, Dekker en van de Vegt. – 1984.
- 233.[Pennington, Ozonoff 1996] – Pennington B. F., Ozonoff S. Executive functions and developmental psychopathology // *Journal of Child Psychology & Psychiatry*. – 1996.
- 234.[Pham 2011] – Pham D. M. *A Study of Vietnamese Narrative: Vietnamese “Pear” Stories in Comparison with American 'Pear' Stories*. Master’s thesis. – San Diego State University, 2011
- 235.[Piaget 1932] – Piaget J. *The Moral Judgment of the Child*. – London : Kegan Paul, Trench, Trubner and Co., 1932 [*Le jugement moral chez l'enfant (1932)*].
- 236.[Piaget 1936] – Piaget J. *The origins of intelligence in children*. (M. Cook, Trans.). – New York : International Universities Press, 1936/1952.
- 237.[Piaget 1967] – Piaget J. With Inhelder, B., *The Child's Conception of Space* (New York: W.W. Norton, 1967).
- 238.[Prior 1979] – Prior M.. Cognitive abilities and disabilities in autism: A review. *Journal of Abnormal Child Psychology*. – 1979. – 7. – Pp. 357–380.
- 239.[Premack, Woodruff 1978] – Premack, D., & Woodruff, G. Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind? // *Behavioral and Brain Sciences* – 1978. – 4. – Pp. 515-526.
- 240.[Rapin, Tuchman 2008] – Rapin I., Tuchman R. F. Autism: definition, neurobiology, screening, diagnosis // *Pediatr Clin North Am*. – 2008. – 55 (5). – Pp. 1129–1146.
- 241.[Rajendran, Mitchell 2007] – Rajendran G, Mitchell P. Cognitive theories of autism // *Dev Rev*. – 2007. – 27 (2). – Pp. 224–260.
- 242.[Rimland 1964] – Rimland B. *Infantile Autism: The Syndrome and Its Implication for a Neural Theory of Behavior*. – New York : Appleton-Century-Crofts, 1964. – 282 p.
- 243.[Rumsey 1985] – Rumsey J. M.. Conceptual problem-solving in highly // *Journal of Autism & Developmental Disorders*. – 1985. – 15. – Pp. 23–36.
- 244.[Russell et al. 1991] – Russell J., Mauthner N., Sharpe S., Tidswell, T.. The 'windows task' as a measure of strategic deception in preschoolers and autistic subjects // *British Journal of Developmental Psychology*. – 1991. – 9. – Pp. 331–349.
- 245.[Russell et al. 2003] – Russell J. et al. Mechanising an executive task: the performance of preschool children, children with autism and with moderate learning difficulties in the automated Windows Task // *Cogn. Dev.*, 2003. – 18. – Pp. 111–137.
- 246.[Rutter, Schopler 1987] – Rutter M, Schopler E. : Autism and pervasive developmental disorders. *Concepts and Tissues // Journal of autism and developmental disorders*. – 1987.

- 247.[Rutter 2005] – Rutter M. Incidence of autism spectrum disorders: changes over time and their meaning // *Acta Paediatr.* – 2005. – 94 (1). – Pp. 2–15.
- 248.[Schopler, Reichler 1979] – Schopler E., Reichler R. *Psychoeducational Profile.* – Baltimore : University Park Press, 1979.
- 249.[Schopler et al. 1981] – Schopler E., Reichler A., Lansing M. : *Teaching strategies for parents and professionals.* – Baltimore : University Press, 1981.
- 250.[Shah & Frith 1993] – Shah A., Frith U. Why do autistic individuals show superior performance on the Block Design task? // *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* – 1993. – 34. – Pp. 1351–1364.
- 251.[Taylor, Mauro 2012] Taylor C. J., Mauro, G. The Pear Tree Project: a geographico-statistical and linguistic analysis // *Perspectives: Studies in Translatology*, 20:1. – 2012. – Pp. 25–41.
- 252.[Tager-Flusberg & Anderson 1991] – Tager-Flusberg H., Anderson M. The development of contingent discourse ability in autistic children // *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* – 1991. – 32. – Pp. 1123–1134.
- 253.[Tager-Flusberg, Caronna 2007] – Tager-Flusberg H., Caronna E. Language disorders: autism and other pervasive developmental disorders // *Pediatr Clin North Am.* – 2007.– 54 (3). – Pp. 469–481.
- 254.[Tager-Flusberg, Sullivan 1994] – Tager-Flusberg H., Sullivan K.. Predicting and explaining behavior: A comparison of autistic, mentally retarded, and normal children // *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* – 1994.
- 255.[Tager-Flusberg, Sullivan 1995] – Tager-Flusberg H., Sullivan K.. Attributing mental states to story characters: A comparison of narratives produced by autistic and mentally retarded individuals // *Applied Psycholinguistics.* – 1995. – 16. – Pp. 241–256.
- 256.[Tannen D 1980] – Tannen D. A comparative analysis of oral narrative strategies: Athenian Greek and American English // *The Pear Stories / W. Chafe (ed.).* – New Jersey : Ablex, 1980. – Pp. 51–87.
- 257.[De Villiers, de Villiers 2000] – de Villiers J. G., de Villiers P. A.. Linguistic determinism and the understanding of false beliefs // *Children's reasoning and the mind / in P. Mitchell, K. J. Riggs (eds.).* – Hove, England: Psychology Press/Taylor & Francis (UK), 2000. – Pp. 191–228
- 258.[Waugh et al. 2007] – Waugh L. R., Fonseca-Greber B., Vickers C., Eroz B.. Multiple empirical paths to a complex analysis of discourse // *Methods in Cognitive Linguistics / in M. Gonzalez-Marquez, M. Spivey, I. Mittelberg, and S. Coulson (eds.).* – Amsterdam/New York : John Benjamins, 2007. – Pp. 120–148.
- 259.[Welsh et al. 1991] – Marilyn C. Welsh, Bruce F. Pennington, Dena B. Groisser A normative developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children, *Developmental Neuropsychology.* – 1991. – 7:2. – Pp. 131–149.
- 260.[Wimmer & Perner 1983] – Wimmer H., Perner J. Beliefs about beliefs: representations and constraining functions of wrong beliefs in young children's understanding of deception. // *Cognition.* – 1983. – 13. – Pp. 103–128.
- 261.[Wing 1976] – Wing L. Diagnosis, clinical description and prognosis. In *Early Childhood Autism.* – Pergamon : Oxford. – Pp. 15–48. (1976)
- 262.[Wing, Gould 1979] – Wing L., Gould J. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification // *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia.* – 1979. – 9. – Pp.11–29.
- 263.[World Health Organization] –F84. Pervasive developmental disorders // *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems.* – 10th (ICD-10). – 2006.
- 264.[Ziatas et al. 2003] – Ziatas K., Durkin K., Pratt C. Differences in assertive speech acts produced by children with autism, Asperger syndrome, specific language impairment, and normal development. – *Development and psychopathology*, 2003. – Vol. 15. – № 1.

Перечень звуковых фрагментов, динамических и статических эпизодов фильма «О грушах»

Обозначение эпизода/звукового фрагмента	Временной интервал	Описание
Звуки (Voc)		
Voc1	0:03	крик петуха
Voc2	0:06	крик петуха
Voc3	0:11 – 0:23	шум листвы
Voc4	0:23 – 0:24	звук падения
Voc5	0:24 – 0:27	скрип лестницы
Voc6	0:24 – 5:56	пение птиц и стрекотание кузнечиков
Voc7	0:32 – 0:49	звуки падения
Voc8	0:54	блеяние козы
Voc9	1:01	блеяние козы
Voc10	1:05	блеяние козы
Voc11	1:16 – 1:36	скрип лестницы
Voc12	1:40 – 1:50	шум листвы
Voc13	1:50 – 2:13	скрип велосипеда
Voc14	1:54 – 1:55	шум листвы
Voc15	2:20	звук падения
Voc16	2:25	скрип корзины
Voc17	3:00 – 3:18	скрип велосипеда
Voc18	3:22 – 3:23	звук столкновения
Voc19	3:24	звуки падения
Voc20	3:34 – 3:36	звук отряхивания
Voc21	3:37 – 3:40	звуки пинг-понга
Voc22	3:45 – 4:00	постукивания
Voc23	4:00 – 4:14	звуки пинг-понга
Voc24	4:16 – 4:23	звуки пинг-понга
Voc25	4:32	свист
Voc26	4:34 – 4:44	звук шагов
Voc27	4:51 – 5:01	звук шагов
Voc28	5:13 – 5:15	звуки пинг-понга
Voc29	5:16 – 5:22	скрип лестницы
Voc30	5:34 – 5:48	звуки пинг-понга
Динамические эпизоды (Dyn)		
I. Сцена сбора груш		
Dyn1*	0:12 – 0:23	Мужчина собирает груши на грушевом дереве
Dyn2	0:23	Одна груша падает на землю
Dyn3	0:24 – 0:27	Мужчина спускается по лестнице с дерева
Dyn4	0:28 – 0:48	Мужчина встает на колени и вываливает груши из передника в корзину

Продолжение таблицы

Обозначение эпизода/звукового фрагмента	Временной интервал	Описание
Dyn5	0:49 – 0:54	Мужчина поднимает упавшую грушу
Dyn6	0:55 – 1:08	Мужчина снимает с шеи косынку, вытирает грушу косынкой, повязывает косынку обратно на шею
Dyn7	1:07 – 1:39	Мимо корзины с грушами проходит мужчина с козой, коза смотрит на корзины, упирается и сопротивляется
Dyn8	1:11 – 1:14	Мужчина встает с колен и отряхивается
Dyn9	1:15 – 01:23	Мужчина забирается по лестнице обратно на дерево
Dyn10	1:40 – 1:50	Мужчина собирает груши на дереве
II. Сцена кражи корзины с грушами		
Dyn11*	1:51 – 1:52	Мальчик едет на велосипеде
Dyn12	1:52 – 1:54	Мужчина собирает груши на дереве
Dyn13	1:55 – 2:12	Мальчик едет на велосипеде
Dyn14	2:12 – 2:14	Мальчик останавливается и слезает с велосипеда
Dyn15	2:15	Мальчик смотрит вверх на мужчину
Dyn16	2:16 – 2:21	Мальчик кладет велосипед на землю
Dyn17	2:22 – 2:24	Мальчик идет к корзине с грушами
Dyn18	2:25	Мальчик смотрит вверх на мужчину
Dyn19	2:26 – 2:28	Мужчина собирает груши на дереве
Dyn20	2:29	Мальчик берет одну грушу
Dyn21	2:30	Мальчик берет одну грушу
Dyn22	2:31	Мальчик кладет грушу обратно в корзину
Dyn23	2:32	Мальчик смотрит вверх на мужчину
Dyn24	2:33 – 2:37	Мальчик подносит корзину к велосипеду
Dyn25	2:38 – 2:42	Мальчик поднимает велосипед
Dyn26	2:43 – 2:44	Мальчик забирается на велосипед
Dyn27*	2:45 – 2:53	Мальчик ставит корзину с грушами на велосипед
Dyn28*	2:54 – 2:55	Мальчик уезжает
Dyn29	2:56 – 3:00	Мужчина собирает груши на дереве
III. Сцена столкновения		
Dyn30	3:01 – 3:09	Мальчик едет по дороге
Dyn31	3:02	Одна груша падает из корзины
Dyn32*	3:10 – 3:15	Навстречу мальчику едет девочка
Dyn33	3:15 – 3:16	Мальчик едет по дороге
Dyn34	3:17 – 3:19	Мальчик и девочка приближаются друг к другу
Dyn35	3:20	Мальчик смотрит на девочку
Dyn36*	3:21	У мальчика с головы слетает шляпа
Dyn37	3:22	Переднее колесо велосипеда мальчика наезжает на камень
Dyn38*	3:23	Велосипед падает
Dyn39*	3:24 – 3:27	Корзина падает и груши рассыпаются
Dyn40	3:28 – 3:33	Мальчик садится и отряхивается

Продолжение таблицы

Dyn41	3:34 – 3:38	Мальчик поднимает штанину брюк, закатывает гольф, поглаживает ногу, отряхивает ногу
IV. Сцена помощи		
Dyn42	3:39 – 3:42	Мальчик смотрит на трех мальчиков
Dyn43*	3:43 – 3:45	Три мальчика подходят
Dyn44	3:46 – 3:46	Высокий мальчик собирает груши в корзину
Dyn45	3:46 – 3:50	Низкий мальчик помогает мальчику подняться и отряхивает его
Dyn46	3:45 – 3:46	Мальчик с ракеткой играть мячиком
Dyn47	3:47 – 3:48	Мальчик с ракеткой убирает ракетку в задний карман
Dyn48*	3:50 – 4:00	Три мальчика собирают груши в корзину
Dyn49	4:01 – 4:15	Мальчик с ракеткой играет
Dyn50	3:53 – 3:57	Мальчик поднимает велосипед
Dyn51	3:58	Мальчик опускает штанину брюк
Dyn52	3:59 – 4:00	Мальчик поправляет багажник велосипеда
Dyn53	4:02 – 4:06	Высокий и низкий мальчики ставят корзину на багажник
Dyn54	4:07	Одна груша падает
Dyn55	4:08	Низкий мальчик поднимает грушу и кладет ее в корзину
Dyn56	4:09 – 4:11	Низкий мальчик убирает с дороги камень
Dyn57	4:12 – 4:16	Мальчик ведет велосипед по дороге
Dyn58	4:13 – 4:18	Три мальчика идут по дороге
Dyn59	4:16 – 4:18	Мальчик с ракеткой играет шариком
Dyn60	4:19 – 4:20	Мальчик ведет велосипед по дороге
Dyn61	4:21 – 4:31	Три мальчика идут по дороге в другую сторону
Dyn62	4:28 – 4:31	Мальчик с ракеткой видит на дороге шляпу и поднимает ее
Dyn63	4:30	Высокий и низкий мальчики останавливаются и оглядываются
Dyn64	4:33	Мальчик останавливается и оглядывается
Dyn65	4:34 – 4:44	Мальчик с ракеткой идет к мальчику
Dyn66	4:39	Мальчик достает из корзины три груши
Dyn67*	4:44 – 4:45	Мальчик отдает мальчику с ракеткой три груши
Dyn68*	4:46 – 4:49	Мальчик забирает у мальчика с ракеткой свою шляпу и надевает ее
Dyn69	4:50 – 4:57	Мальчик ведет велосипед по дороге
Dyn70	4:51 – 4:56	Мальчик с ракеткой идет по дороге в другую сторону
Dyn71	4:57 – 5:02	Мальчик с ракеткой бежит по дороге
Dyn72	5:03 – 5:05	Мальчик с ракеткой дает высокому и низкому мальчикам по груше
V. Сцена обнаружения пропажи		
Dyn73	5:06 – 5:14	Три мальчика идут по дороге
Dyn74	5:11 – 5:14	Мальчик с ракеткой достает из кармана ракетку и играет шариком
Dyn75	5:15 – 5:22	Мужчина спускается по лестнице с дерева

Окончание таблицы

Dyn76	5:23 – 5:24	Мужчина встает на колени перед пустой корзиной
Dyn77*	5:25 – 5:28	Мужчина смотрит по очереди на две корзины
Dyn78	5:29	Мужчина встает с колен
Dyn79	5:29 – 5:30	Мужчина показывает пальцем по очереди на две корзины
Dyn80	5:31 – 5:33	Мужчина прислоняется к лестнице
Dyn81	5:34	Мужчина поправляет шляпу
Dyn82*	5:35 – 5:56	По дороге мимо мужчины идут три мальчика и едят груши
Dyn83	5:34 – 5:48	Мальчик с ракеткой играет шариком
Dyn84	5:36	Мужчина поправляет шляпу
Dyn85	5:41	Мужчина поправляет шляпу
Dyn86*	5:36 – 5:44	Мужчина смотрит на мальчиков
Статичные эпизоды (St)		
St1	0:03 – 0:12	сельская холмистая местность, лето, дерево, лестница, три корзины – две корзины полные груш, одна пустая
St2	0:13 – 0:17	зеленые, крупные груши
St3	0:18 – 1:10	крупный мужчина средних лет, с усами, с бакенбардами, в шляпе, красный платок на шее, белый фартук
St4	1:10 – 1:39	мужчина в шляпе, в голубой футболке, у козы на шее колокольчик
St5	1:51 – 2:12	мальчик лет 10-12, в шляпе, в светлой рубашке с длинными рукавами, на велосипеде красного цвета старой модели, красный платок на шее, ремень
St6	3:10 – 0:20	девочка лет 10-12, на велосипеде, в юбке, в светлой рубашке с короткими рукавами, с двумя косичками, в белых гольфах
St7	3:40 – 4:12	три мальчика стоят в тени деревьев, высокий мальчик лет 12-13, в коричневой рубашке, упитанный, низкий мальчик лет 8, в светлой рубашке с короткими рукавами, мальчик с ракеткой лет 10-12, в голубой рубашке с короткими рукавами, кудрявый

Примечание: знаком «*» отмечены эпизоды, упоминание в пересказе которых составляет краткое резюме фильма «О грушах»

Закодированный список участников исследования с аутизмом

№	Идентификатор участника	Возраст (лет)	Пол	Город	Место проведения исследования	Год и время года проведения исследования
1	«А»	12	м	Москва	№ 1465	2016, зима
2	«В»	11	м	Москва	«ОРТ»	2016, весна
3	«С»	11	м	Москва	«ОРТ»	2016, весна
4	«D»	11	м	Москва	«ОРТ»	2016, весна
5	«Е»	11	м	Москва	«ОРТ»	2016, весна
6	«F»	12	м	Москва	«ОРТ»	2016, весна
7	«G»	11	м	Москва	«Ковчег»	2015, весна
8	«H»	10	м	Москва	«Ковчег»	2015, весна
9	«I»	12	м	Москва	«Ковчег»	2015, весна
10	«J»	12	ж	Москва	«Ковчег»	2015, весна
11	«K»	11	м	Москва	«Ковчег»	2015, весна
12	«L»	12	м	Москва	«Ковчег»	2015, весна
13	«M»	11	м	Москва	«Ковчег»	2015, весна
14	«N»	12	м	Москва	«i-school»	2014, зима
15	«O»	12	м	Москва	«i-school»	2014, зима
16	«P»	11	м	Москва	«i-school»	2014, зима
17	«Q»	10	м	Москва	«i-school»	2014, зима
18	«R»	12	м	Москва	«i-school»	2014, зима
19	«S»	11	м	Москва	«i-school»	2014, зима
20	«T»	11	м	Москва	«i-school»	2014, зима
21	«U»	10	ж	Москва	«i-school»	2014, зима
22	«V»	12	м	Москва	«ОРТ»	2017, зима
23	«W»	12	м	Москва	«ОРТ»	2017, зима
24	«X»	11	м	Москва	«ОРТ»	2017, зима
25	«Y»	10	м	Москва	«ОРТ»	2016, весна
26	«Z»	11	м	Москва	«i-school»	2014, зима
27	«ZZ»	11	ж	Москва	«Ковчег»	2015, весна

Нарративы участников № 25, 26, 27 не включены в сопоставительный анализ, отдельные примеры из этих рассказов приводятся в тексте работы.

Закодированный список участников исследования типичного развития

№	Идентификатор участника	Возраст (лет)	Пол	Город	Место проведения исследования	Год и время года проведения исследования
1	«А»	11	м	Москва	Школа	2013, лето
2	«В»	12	ж	Москва	Школа	2013, лето
3	«С»	11	ж	Москва	Школа	2013, лето
4	«D»	11	ж	Москва	Школа	2013, лето
5	«Е»	11	м	Москва	Школа	2013, лето
6	«F»	11	ж	Москва	Школа	2013, лето
7	«G»	11	ж	Москва	Школа	2013, лето
8	«H»	11	м	Москва	Школа	2013, лето
9	«I»	11	ж	Москва	Школа	2013, лето
10	«J»	11	ж	Москва	Школа	2013, лето
11	«K»	11	м	Москва	Школа	2013, лето
12	«L»	11	м	Москва	Школа	2013, лето
13	«M»	11	ж	Москва	Школа	2013, лето
14	«N»	11	ж	Москва	Школа	2013, лето
15	«O»	11	ж	Москва	Школа	2013, лето
16	«P»	12	ж	Москва	Школа	2013, лето
17	«Q»	11	ж	Москва	Школа	2013, лето
18	«R»	11	м	Москва	Школа	2013, лето
19	«S»	11	м	Москва	Школа	2013, лето
20	«T»	12	ж	Москва	Школа	2013, лето
21	«U»	11	ж	Москва	Школа	2013, лето
22	«V»	11	м	Москва	Школа	2013, лето
23	«W»	11	м	Москва	Школа	2013, лето
24	«X»	11	ж	Москва	Школа	2013, лето

Расшифровки пересказов детей с аутизмом

Принятые обозначения и сокращения:

Заглавная буква обозначает начало предложения;

. (точка) – конец предложения;

, (запятая) – нефинальность ЭДЕ;

... (многоточие) – незавершенность высказывания;

= (знак равенства) – обрыв слова;

== (два знака равенства) – сильный фальстарт (точка прерывания при самоисправлении);

·(0.3), ···(1.0) – абсолютные паузы (длительность в секундах):

до 0.4 с (включительно) – две точки: ·(0.3);

от 0.5 с (включительно) до 0.9 с (включительно) – три точки: ···(0.7);

от одной с – четыре точки: ····(1.2);

мм(0.3), эээ(0.6) – заполненные паузы (длительность в секундах):

до 0.3 с – одинарная гласная/согласная без указания продолжительности;

0.3-0.4 с (включительно) – удвоение гласной/согласной: мм(0.3);

от 0.5 (включительно) до 0.9 с (включительно) – тройное повторение: эээ(0.6);

от одной с: ээээ(1.0);

{Готов? Начинай рассказывать.} и т. п. – реплики интервьюера;

{неразб.} – неразборчивый фрагмент высказывания;

{смех}, {свистит в свисток} и т. п. – неречевые звуки, производимые говорящим;

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 выделяются упоминание мальчика на велосипеде.

1) «А»

Дядя собирал груши. {Ага} ···(4.3) Козел шел с дядями. ···(1.8) А козел подумал: ···(0.6) «Можно съесть ···(0.3) грушу?» ···(0.8) А дядя им таскал. ···(2.0)

Потом мальчик велосипедами. Он забрал, Ø поехал, Ø поехал. ···(0.3) Ветер сдул его шляпу. Ø Улетел и “бах”. ···(1.2) И этот три ребята помогли. {Чего, чего?}

Три ребята. {Ага, три ребята.} Да, и потом ···(0.6) там тот {неразб.} какой-то мальчик утер {неразб.}. ···(1.0) А тот= тот мальчик в синей куртке заметил шляпу, ···(1.3) который ему позвал вот так {свист + иллюстративный жест

«свистит в свисток»}. {Посвистел, да?} Да, да, да. И потом уже Ø забрал, ·(0,4) и дядя увидел. {Кто там еще был?} О, и потом {неразб.} один из забравших=ий. И он подумал, кто-то украл. {Ага, подумал, что кто-то украл.} Это все. {Может еще чего-нибудь вспомнишь? Какие-нибудь интересные детали там были?} Детали? ···(1.4) Просто велосипед, это такой деталь. ···(2.0) Это все.

2) «В»

Однажды **один мужчина, пастух**, допустим, ···(1.2) собирал урожай из== собирал урожай. ·(0.4) Там были только груши, больше ничего. ···(5.8) Дальше ну ·(0.4) увидел ... ···(2.7) ну, жену я его не увидел. ···(2.3) Я видел чьих-то детей. ···(1.0) {Так} ···(3.2) Они тоже собирали урожай ···(0.5) из груш. {Угу. Отлично} ···(0.8) Они упаковывали ···(1.2) в больших мешках. ···(1.9) Это для дома так много они взяли. ···(0.5) {Для чего?} Для дома, возможно, вероятно. ···(4.8) {Так, что-то еще там должно было быть. Потом что было?} ···(3.8) Ну, дет= дети собирали же? ···(1.2) {Дети собирали.} ···(6.3) А дальше... ···(1.9) {Чего дальше-то было? Как помнишь.} Пошли домой. ·(0.4) {Пошли домой, угу.} ···(1.8) Аа(0.4) ·(0.4) дома я их не увидел. ···(1.1) Ну, квартиру я их не увидел. ···(0.5) Не было этого. ·(0.4) {Так, давай, какие там персонажи были в начале?} ···(0.6) **Пастух** ·(0.3) {Так, чего он делал?} ·(0.3) Ø Собирал груши? {Так, дальше, кто там еще появился?} ···(0.9) Дети. ·(0.3) {Дети, они чего делали?} ·(0.4) Тоже собирали груши. Кто-то из них катался на велосипеде, ···(0.6) забы= забыл это сказать. {Давай, молодец, расскажи, кто там куда ехал?} ···(1.7) В сад, за грушами. ···(2.4) Как только насобираешь ···(0.7) вдоволь ···(1.1) – домой. {Ага, как только насобираешь – домой, ага} Ну, то есть как следует - цель. ···(2.0) {Так. Еще какие-нибудь предметы запомнил там из фильма?} ···(1.5) Груши росли на деревьях. {Груши на деревьях, отлично, молодец. Вспомнишь еще что-нибудь?} ···(1.3) Да. {Ага, вспоминай.} ···(1.5) Так, сейчас, секунду. ···(0.7) {Я подожду.} ···(5.8) Возможно, ···(0.5) **пастух** тоже помогал детям. ···(0.7) {Ага, пастух тоже помогал детям, угу.} ·(0.3) Дети, я уже сказал, помогали **пастуху**. ···(1.6) {А кто там был, какие дети? Мальчики, девочки?} ···(2.9) Два мальчика и девочка. {Два мальчика и девочка.} ·(0.4) Маленькие были. {Маленькие. Сколько лет им примерно, как думаешь?} ···(1.1) Шесть, от от шести до семи. От восьми. {От восьми?} ·(0.3) От шести до восьми. {Где все это происходило?} В деревне, в саду. {Какое время года было?} ···(1.0) Лето. {Отлично. Погода какая стояла?} Солнечная, ясная. {Кто во что был одет, помнишь?} Да, **пастух** в шляпу. {Угу, в шляпу.} Фартук для фермера специальный. {Фартук для фермера, отлично.} ···(1.6) Ну, дети просто в штанишках ···(0.9) которые ···(0.6) и футболках. {И футболках, угу. Какие-то там предметы вот может еще были, не помнишь, так вот делал кто-то {иллюстративный жест «игра в ракетку с мячиком»}, что это такое? Не понял?} Нет. ···(0.6) {Игрушка у него такая была.} ···(0.9) Погремушка. {Как он делал ею?}

{иллюстративный жест «игра в ракетку с мячиком»} ... (0.6) {Ага. Так, а о чем вообще этот фильм-то?} ... (6.0) О грушах. ... (0.4) {О грушах. Какой-то есть у него смысл? Мораль может какая-то, как в баснях.} Надо помогать тем, кто нуждается в помощи. {Отлично. Помогать тем, кто нуждается в помощи, еще что?} ... (7.0) Усердный труд. ... (0.4) {Так.} Наличие его. ... (0.3) {У кого?} ... (1.5) **У пастуха**, у детей. ... (1.3) И помощь. {И помощь, угу. Кто там кому помогал?} ... (1.7) **Пастух** детям, и наоборот. {А как пастух помог детям?} ... (1.6) Груши вот так ... (0.6) {иллюстративный жест – “срывает грушу”} **Ø** складывал в пакет. ... (1.0) Не пакет, а мешок. {А еще кто кому помогал? Пастух – детям. А еще кто? Ты два случая каких-то хотел описать.} ... (0.7) Ну, дет= дети **пастуху**. Это обратно. {А, обратно, да?} Да. {Они ему как помогли?} ... (1.1) Добра= добирались до дерева за грушами. ... (0.4) {А, дети добирались до дерева за грушами.} Да. ... (0.4) {Хорошо. Может еще что-то вспомнил, что хочешь мне рассказать? Подумай.} ... (10.3) {Не вспоминается?} ... (0.9) Это было на лугу, на траве. {Ну лугу, на траве, угу.} ... (1.5) Животных не было, не= не паслись коровы, значит, это не луг. ... (0.3) {Животных не было вообще в фильме?} Просто какое-то лес или поле. {Никаких животных не было?} Да. {Вообще в фильме?} ... (0.5) Не было. {Хорошо.} ... (0.9) Нет, правда, это не потому что я такой невнимательный, просто их не было. {Хорошо.} Их там быть не должно. ... (9.0) И в небе ничего не происходило, там, ни птиц, ни самолетов, ... (0.5) ни ... (0.4) изменений погоды, возможно, там, тучи, этого не могло быть. ... (2.4) Погода всегда была солнечная и ясная. ... (1.3) Прямо от начала до конца. ... (2.7) {А про какие-нибудь еще действия, кто что делал?} ... (1.1) **Ø** Катался на велосипеде. {Кто, кто катался?} ... (0.4) **Мальчик**. {Только мальчик?} ... (1.2) Он был одноместный. {А, велосипед был одноместный. Один только был велосипед?} ... (0.4) Да. ... (0.3) {Угу. А кто упал там, помнишь, кто упал?} ... (4.2) **Мальчик какой-то**. ... (0.7) {И чего случилось?} ... (0.9) С велосипеда чуть ... (0.8) **Ø** упал. ... (0.4) {Ага, с велосипеда чуть упал.} ... (0.4) Ну, то есть никаких травм, ни ушибов. ... (0.3) {Ни травм, ни ушибов, хорошо.} То есть, легкий был довольно ... (0.9) пад. ... (0.4) {Пад, угу.} Ну и потом **он** самостоятельно восстановился. ... (0.5) {Отлично.} На велосипедах. ... (1.4) Без подсказки, без помощи, ... (0.6) без поддержки. ... (0.4) {Угу. Отлично, спасибо тебе большое.} Можно сказать, без лишних усилий. ... (0.6) {Угу. Ну вот еще раз повтори, смысл, мораль фильма?} ... (0.3) Наличие усердного труда. ... (1.8) Желание помочь другим, ... (0.4) тем, кто близок, любим и дорог. ... (1.0) Но не только, ... (0.3) может, кто-то из прохожих забыл дорогу. ... (0.8) Так может быть. ... (0.4) Подскажете, где там дом? ... (0.8) Вот это и называется. ... (2.3) Желание помочь другим= другим. {Еще какая-то мораль есть?} ... (0.6) Смелость. ... (0.3) {Смелость, ага, кто был смелым?} Вот этот вот ... (0.3) случай с велосипедом. ... (0.6) Это называется смелость и храбрость. Но не трусость вот так вот повалиться и это считать, что для меня трагедия, умер. ... (0.4) {То есть смелость вот мальчика, который упал?}

Да. Когда я катался на самокате, вот, к сожалению, со мной такое тоже было, но я не= были конечно, больно было, ..(0.4) но я не= ... (0.9) не застыл на земле, я сразу же встал ... (1.0) и покатился дальше. ... (1.0) {Так, ну тоже храбрость свою показал, да?} Да, и= ... (0.8) но у меня-то еще рассказывал потом маме, когда у меня там что-то не то. Болит, упал. ... (0.9) Но этого не было в фильме. ... (0.7) {Да, это уже твоя история.} Это уже мой пример из жизненного опыта.

3) «С»

Ммм(0.7) ... (1.8) сначала мы видим такую картину: дерево ..(0.3) ии(0.4) ии(0.4) и корзину. ..(0.3) А потом в приближении видим **дядьку усатого, который собирал ааа(0.6) груши зеленые, зеленые.** ..(0.4) Ааа(0.6) одна груша у= у= упала ааа(0.8) ... (0.8) па= ... (0.5) у дупл=, ... (0.9) у корни ... (0.5) точней. ... (0.5) Потом **дядька** спускается ..(0.3) ии(0.4) ... (0.5) из своего фуртака белого аа(0.4) все ... (0.6) ээ(0.4) все груши в корзину Ø сложил. ... (0.6) Корзин было три. ... (0.8) Две ээ(0.3) наполнены. ... (0.9) Потом ..(0.3) Ø находит эту грушу ..(0.3) ии(0.4) ... (0.6) красный галстук. ..(0.3) И он ээ грушу обтирает, вычистить от грязи. Ии(0.4) слышим бляние козы. ... (1.2) А по= потом ... (0.6) он тер, Ø тер, и мы слышали это несколько ..(0.4) раз. ... (0.7) Иии(0.6) ... (2.3) эээм(0.8)... Точно== ... (0.8) то= ... (2.9) то ли сначала Ø поднялся на дерево, а потом аа(0.4) как== ... (2.5) тоже усатый идет с коз-з-зой. ... (1.0) Аа(0.4) ... (1.4) ко= и= ..(0.4) усатый и коза останавливаются у корзин, а потом аа(0.3) идут да= дальше. ... (0.9) Ээ(0.4)... когда ... (0.7) уса= ну **усатый** на дереве собирал яблоки, мы ... (0.6) увидели, ..(0.4) как подъезжает какой-то мальчишка. ... (1.3) Аа(0.3) он= он останавливается, ..(0.4) эээ(0.5) положив велосипед, ..(0.3) ии(0.4) ..(0.3) Ø выкрадывает одну из ближайших корзин к себе. ... (1.3) Эээ(0.5) Ø ставит велосипед а== и корзину вперед, а не назад. ... (0.6) Ии(0.3) он садится не на сидение ... (0.6) иии(0.7) Ø едет дальше. ... (0.6) П-по дороге ... (1.0) эээ(0.6) аа(0.4) по дороге Ø видит ... (1.0) девочку какую-то, которая тоже на велосипеде, на синем, вроде бы. ... (0.8) А= {неразб.} а потом, ... (1.1) когда он ... (1.5) смотрел ей назад, ..(0.4) а у него слетела шляпа, и он ... (0.5) ааа(0.8) ..(0.4) колесом споткнулся об камень. Иии(0.5) ... (0.9) иии(0.7) ии(0.3) с кор== ... (0.5) э э э он упал, и корзина с грушами тоже упала. ..(0.4) Он вс= вс= встал, ... (0.7) одну штанину Ø обтер ... (1.5) ии(0.4) и Ø слышит, ой, дальше не точно помню. ... (1.4) Нууу(0.7), э короче, ... (0.8) Ø слышит ... (0.6) постукивание какое-то. ..(0.4) Ааа(0.5) ..(0.3) э э там б-было три мальчишки. ... (0.9) Один из них играл, это, ... (0.7) не знаю, что за игра, короче, ... (0.9) мячиком об эту д= доску ударялась. ... (1.2) На веревочке, точно, точно. А== и они пошли помо= помогать. ..(0.4) Когда вот помогли, собрали ..(0.4) корзину с ... (0.7) грушами, он ..(0.4) дальше повел велосипед. ... (1.1) Когда вот ... (0.5) э= эти трое отошли чуть дальше на=, и один из них, который ... (0.7) мя= мячик с этой дощечкой,

находит шляпу, и он свистнет ему. ... (1.5) И он, иии(0.5) ... (0.7) мальчик ээ(0.3) с красным велосипедом, он останавливается, ... (0.4) это точно-точно. Ааа(0.5) ... (5.8) аа(0.4) ... (0.4) и этот со шляпой подходит. ... (0.9) Ии(0.3) ... (0.9) ии(0.4) который на велосипеде ... (2.2) за благодарность дает три груши ... (0.4) каждому ... (0.5) одному, каждому. ... (1.3) Потом эти три груши делят поровну ... (0.7) и идут дальше. ... (0.4) Потом переходим к такой картине. ... (0.4) Ээ(0.4) ... (0.5) усатый ... (0.4) спускается с лестницы, ... (0.7) аа(0.4) он хочет положить в корзи= в пустую корзину груши, но Ø находит, что= ... (1.0) эээ(0.5) что аа(0.4) щас {сейчас} две корзины, а было три. ... (1.1) Ии(0.4) мимо него проходят те самые мальчишки с грушами в руках. ... (0.8) {Так, отлично.} Вроде бы= вроде бы так. {Отлично, молодец. Скажи, были ли тут какие-то хорошие или плохие поступки в этом фильме?} ... (0.8) Были и те, и другие. {Вот расскажи, какие были плохие.} ... (1.7) Плохой поступок, когда ... (0.4) этот мальчишка своровал ... (0.3) корзину. ... (1.3) Ааа(0.9) хорошие поступки... ... (0.8) Э когда вот трое ну помогли ему. ... (0.3) А вот, ... (0.4) а третьи... ну ... (0.3) я даже ... (2.1) затрудняюсь. ... (1.5) Он== ... (1.5) ну, когда ему принесли шляпу, и в благодарность Ø дал ворованные груши. Вот это я не могу определить. {Как ты тонко отметил, молодец. А какая там вообще обстановка, где происходят действия, какая погода была?} ... (0.5) Аам(0.4) ээ(0.4) погода была солнечная, а вот действия. Ой.. ... (0.8) Короче в месте, где вот растут те самые груши. Тока не знаю, где именно. ... (0.6) {Ну, понятно, какая-то не город, да?} Да. {Не в городе явно. А вот скажи, вот фильм же... у него есть и начало, и заключение, да, какое-то, вот. А есть ли какой-то смысл фильма, мораль какая-нибудь, как вот в басне мораль бывает. Есть ли мораль у этого фильма? Если есть, как бы ты ее выразил? Или сложный слишком вопрос?} ... (2.2) Сложновато. {Ну вот как бы чему-то учит этот фильм?} ... (3.7) Не бывает плохих детей, бывают плохие родители. {Ничего себе! Не бывает плохих детей, бывают плохие родители. Понятно. Я тебя понял. Ты так понял этот фильм?} Угу.

4) «D»

Ээ(0.4) там ... (0.4) ээ(0.4) садов= ... (1.4) э садовник собирал ... (1.5) гру= или кто там, ... (0.8) ну ... (0.4) эээ(0.5), в общем, ... (0.8) э с= ... (0.5) кто-то там собирал груши. Э было три корзины. Дв= э две полных и одна пустая. ... (0.5) 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} Ø клал. ... (1.6) Ии(0.4) мимо проезжал мальчик на велосипеде красном, у него была тоже шляпа. ... (0.5) Эээ(0.8) ... (0.9) у него была майка ... (0.7) к= ... (0.4) бежевая, ... (0.9) галстук, ... (2.3) коричневые штаны ... (1.7) ээ(0.4) ... (1.9) и коричневые ботинки. {Угу, да.} ... (1.9) Э мальчик э подошел, Ø бросил= ... (2.5) э Ø бросил велосипед и ... (0.3) Ø взял корзину груш,

и Ø поехал, ·(0.3) Ø поднял велосипед и Ø поехал дальше. ·(0.9) Ээ(0.3) ·(0.7) он ехал, проехала мимо девочка. В синем== ·(0.8) э в синей майке ии(0.6)... ·(2.3) {неразб.} больше чем, но велик был синий. {Синий, угу.} ·(2.1) Ээ(0.4) ·(0.7) она== они== ·(0.6) он посмотрел, потому что шляпа упала ·(0.9) э назад. ·(3.3) Ну ·(1.2) и ·(0.4) если б Ø поехал дальше, но сразу же Ø упал об камень, груши рассыпались. ·(6.2) Ээ(0.3) ·(0.6) ээ(0.4) это увидели, как Ø упал, трое мальчишек. Они помогли собрать ему. У одного была какая-то игрушка. ·(0.4) Ээ(0.3) ·(1.1) у него== у одного из них не было ээ(0.6) ээ(0.9) н= ·(1.1) ээ(0.5) эт= ·(0.5) э не было шляпы. {Так.} **У садовника** еще был ээ(0.4) волосы были коричневые, у мальчика светлые, уу(0.5) ·(0.4) двоих там были ээ(0.3) коричневые, и= и ·(0.7) ээ(0.4) еще коричневые, и ·(0.5) светлые. {Так.} ·(1.5) Выглядели ээ(0.4) в коричневых штанах все. ·(1.3) Ии(0.6) ·(1.1) кто-то из них в синей ээ(0.4) ·(0.8) майке, ·(0.5) э кто-то в си= коричневой, кто-то в бежевой. {Так, чего они делали-то?} ·(0.4) Они ·(0.4) с= ээ(0.3) помогли ему собрать груши. И и он= он взял к= э корзину и по= Ø поехал дальше. Но они ему свистнули, потому что увидели шляпу, которая упала. ·(1.0) Мальчик дал им три груши ·(1.3) ши= и= и Ø поехал дальше, не знаю куда. ·(1.8) Ээ(0.3) **садовник** спустился и Ø положил все груши в ·(0.3) третью корзину. ·(0.4) **Он** заметил, что одной корзины не хватает. ·(0.5) И как раз прох= проходили эти три мальчика, и **он** должен был понять, что это **его** груши. {Супер, так, молодец. А вот эта вот штука как называлась?} ·(0.5) Я не знаю. {Как бы ты ее назвал?} Пинг-понг что ли? {Придумай название, как она устроена?} ·(0.7) К ней шарик прикручен коричневый, ии(0.5) ·(0.5) надо всё делать движения вверх и прицеливаться, чтобы попадала по= ·(0.4) э ну по ракетке. {По ракетке, отлично. Так, а какие-то еще предметы там тебе запомнились кроме ракетки?} Ээ(0.8) ·(0.4) корзины. {Корзины.} Шляпа. {А животные там были какие-нибудь?} Животные? А, да, точно, козел прошел. ·(0.7) Ээ(0.3) прошел ещ= еще мужчина в ·(0.4) шапке, в голубой майке и в коричневых штанах. {Отлично.} ·(1.4) У не= него была привязана== ээ(0.6) К козлу был привязан ·(0.3) к шее ·(1.0) ве= ·(0.4) как это сказать ... веревка. ·(2.0) Еще была какой-то прибор ·(1.0) на нем еще один. ·(0.7) Ээ(0.4) ·(0.8) так, что там еще было. ·(3.2) {Время года какое было?} Лето. {Погода какая была?} ·(0.4) Светлая, ·(0.8) солнечная. {Ага, отлично. Так, а какие-то были в фильме хорошие или плохие поступки?} Э там были хорошие - мальчики помогли собрать, плохие – мальчик украл груши. ·(2.3) Если бы **садовник** понял, что это **его** груши, я не знаю, что **он** бы сделал с тремя мальчишками. {Угу, я тебя понял. Еще вопрос. Какой-то вот смысл есть в этом фильме или мораль? Учит чему-то этот фильм?} ·(2.4) Мм(0.3) быть внимательным.

5) «Е»

Фермер собирал груши. ·(0.4) Нуу(0.3), прошел мимо него ···(0.9) мужик с козой. ···(0.5) Ну, ···(2.2) а корзина, одна из корзин, оказалась ···(1.6) вдруг пустой, хотя была полной. ·(0.4) Потом пришел==, приехал, вернее, мальчик. ···(1.0) Нуу(0.4), ···(0.5) Ø стащил, ·(0.4) ну= ну, целую корзину груш. ···(2.1) Ø Ехал, Ø ехал, Ø вмазался в камень. Ну, к нему подошли трое ребят. ···(1.4) Помогли ему. Он всех угостил грушами. ···(1.6) Ну и сам он уехал. Аа(0.4) ···(1.9) **фермер** ·(0.4) наконец-то слез опять с грушами. А у **него** была одна пустая и одна полная корзина. ···(0.9) {Так, еще чего-нибудь хочешь рассказать?} ·(0.3) Ну, могу вам сказать, что там ·(0.4) действия происходят ·(0.4) где-то ···(1.2) нуу(0.4) где-то ну на юге, наверное, на Кавказе, не знаю. {Хорошо, хорошо, хорошая идея.} Но горы кавказские. {Угу, так. Давай вспомним, какие там персонажи были.} ···(0.5) **Мужик-фермер**. {Так.} Мальчик. {Мальчик, угу.} ·(0.4) Мальчики, которые ему помогли, девочка, которая мимо него проехала. {Так.} Иии(0.9), ···(0.5) в общем-то, ·(0.4) мужик и его коза были. {Мужик и его коза, отлично. Так, скажи, пожалуйста, были ли в этом фильме какие-то хорошие или плохие поступки?} ···(0.6) Были. ···(1.0) Были плохие. {Так. А какие плохие?} Например, вместо того чтобы сказать: ·(0.4) “Можно я возьму груши?” ···(1.1) Просто Ø увез. Ни слова Ø не сказал. {Увез, да, не сказав ни слова, правильно. Так, а еще какие-нибудь поступки? Может быть хорошие? Были?} ···(1.4) Ну, хорошие были. Помогли мальчики мальчику, который вмазался велосипедом в камень. {Так, хорошо. Ты говорил, что твой любимый мультфильм – Зверополис, да? Зверополис тебя учит чему-то? Может быть вот этот фильм тоже чему-то учит?} Вот этот фильм точно учит. Хорошим манерам. {Хорошим манерам. Ага. Так, у кого были хорошие манеры?} ·(0.3) У мальчиков, которые помогли мальчику там встать, груши собрать. {Так, хорошие манеры, может еще чему-то учит этот фильм?} Учит тому, что не надо быть рассеянным, надо смотреть по сторонам. {Отлично, отлично.} А то вот Ø смотрел только на груши. И вот и ···(0.6) результат. {Угу, так, хорошо. Как бы ты назвал этот фильм? Вот если бы у тебя была возможность дать ему название?} ···(2.1) «**Фермер**». ·(0.4) {Фермер.} **Он** там главный герой. ···(0.5) {Отлично, спасибо тебе большое.}

6) «F»

Я понял, что сначала **фермер, который срывал яблоки**, ·(0.3) **он** клал в корзину. **Он** собрал две корзины. ·(0.4) **Он** ·(0.4) начал== **который молодой человек** срывал, **Ø** клал. ·(0.4) Пока **он** срывал эти груши, ···(0.7) подошел мальчик с велосипедом и Ø взял эту корзину. ···(0.7) Потом ээ(0.4) потом он уе= поехал на своем велосипеде. Он, ···(0.7) как его, ···(0.5) он встр= он не один= неотчаянно встретил== врезался об камень. {Так.} Потому что улетела {жест –

рукой за голову} шляпа него. ..(0.4) И помогли ему мальчики, ..(0.4) мальчики помогли, ..(0.4) они помогли мальчику, который вез= ..(0.3) вез груши.(1.2) После этого мальчик= мальчик=,(0.8) ммм(0.7) мальчик пошел, ..(0.3) {неразб.} Ø пошел, Ø поехал дальше. Вдруг остановил мальчик, который увидел шляпу. Он поднял шляпу и отнес(0.8) э мальчику шляпу. И они пое= и он поехал себе по дороге.(0.9) А **фермер** обал= {неразб.} то что=, ..(0.4) то что вылез из дерева, и обалдел, то что одной корзина пропала.(1.0) Вот такой смысл.(0.5) {Понятно.} Ну в упрощ= в упрощенном варианте. ..(0.4) {Так, а может какие-то подробности еще расскажешь?} Ну, подробностей больше каких-то нету.(0.9) {Давай вспомним, кто там был, какие персонажи.} Там Ø был=, там был мальчик в шляпе, ээ(0.4) че= **молодой человек** иии(0.7) и мальчики,(0.7) ну мальчики там были. {Животные там были?} А животные там не было, вроде как не было. {Хорошо, так, а кто во что одет, может ты вспомнишь какие-то предметы одежды?} Ну, он== один== **молодой человек** был одет в синем(0.8) курт= ну как там, рубашке, белая== бел= в синем рубашке ии и желтая шляпа, ..(0.3) желтая шляпа с платком {жест – указывает руками на плечи} красно-белым. {Так, отлично.} Мальчик был, который Ø срывал== который Ø украл, он был одет в желтых==, желтым рубашке и желтых ру= желтых, как это называемое, шляпе.(0.9) А он== ээ(0.4) мальчики были по-разному одеты. Один был в белом, другой ..(0.3) – красном, другой(0.5) – синий. ..(0.3) {Хорошо.}(1.0) Вот, и= и все были в шляпе. Один играл в свою как это, игрушку, не знаю, я даже про это не знаю {неразб.}. {Как она устроена, игрушка?} Она игрушка как теннис настольный, только= только мячик привязан с веревкой. ..(0.3) {Отлично, а девочки были там?} Девочки, девочек не== девочка была, только=, только она ехала, они там== {жест – скрещивает руки у груди, указательными пальцами показывает противоположное движение} девочка нечаянно задела локтем эту шляпу, которую проезжали мимо. {Отлично. Давай еще вспомним, были ли в фильме какие-то хорошие и плохие поступки.} ..(0.4) Ну, там плохой поступок, то что воровать - это нельзя,(0.9) но зато, но зато это жадность. {Жадность? Почему жадность?} Жадность в том, что Ø своровал не просто так, а для того чтобы...(0.8) чтобы, как это,(1.0) поесть хорошо. {Я понял тебя, а еще были какие-нибудь плохие поступки?} Да, был= были плохие поступки тоже= тоже тоже мальчики, которые помогли, они тоже взяли по себе яблок,(0.7) пока они поднимали. {А почему это плохо?} ..(0.4) Потому что это как(1.0) мм(0.4)(2.3) ну, потому что, то что и один своровал целую корзину, и они своровали три яблока. {Я тебя понял, а какие-то хорошие дела там были?} А хорошие там== ..(0.3) Там особенно== ..(0.3) Там хорошие дела это то, что они помогли поднять яблоки, то, что помогли шляпу найти.(1.6) Два поступка и все. {Отлично, где все происходит?} Все происходит в деревне, происходит в

деревне или как дача, которм, ..(0.3) где находятся луга, поля и яблони. {А время года какое, погода?} Это лето. Лето.(2.4) {Погода какая была?} Ну, летняя такая, жаркая, все в шляпах. {Угу, так. Скажи, чему-то учит этот фильм?} Ну, фильм, ааа(0.5) конечно, что-то учит, учит том, то что низя {нельзя} воровать что-тонибудь. Если своруешь== Но если было там про город был бы, ..(0.3) то бы могла милиция забрать к себе.(3.1) Ну, и показывает то, что надо помогать всем людям, всем людям. {Ага, понял, и самое последнее, если у тебя была бы возможность придумать название этому фильму, как бы ты его назвал?} Ну, я бы назвал как== Ну,(4.2) как-то== Ну не просто как-то в упрощенном варианте {неразб.} как,(2.5) {неразб.}(0.6) как-то во=, ну, там «Воровство»,(1.7) «Воровство и доброта».

7) «Г»

Мальчик. {Мальчик? Чего он делал?}(6.1) Он ..(0.4) взял(0.8) к-к-корзинку.(2.5) И он(0.8) поехал.(3.5) И вот фа=(0.5) фрукты упали.(3.1) {Кто-то еще был?}(5.5) Нет...(7.6) Дальше ммм(0.8) ему ..(0.3) пом-м-могли со-собрать(0.6) г-груши ..(0.4) и яблоки.(3.6) И он стал ..(0.4) ммммм(3.6) дальше ехать.(2.9) А дальше я(0.6) не поммммм(1.5)ню.(4.9) {Ещё что-нибудь расскажешь?}(0.9) Я не по-помню.(2.7) {Ну погода там какая была?} Х-х-хорошая.(5.2) Видишь? {неразб.} {Чего там еще было? Мальчик украл груши. Помогли ему собрать. {Чего ещё? А девочка там была?} Да. {Чего она делала?}(2.8) Тоже с-с-соби-бирала. {А дядя там был какой-нибудь?} ..(0.4) Кто? {Дядя был там?} Да. {Чего он делал?}(1.5) О Собибирал(2.4) г-груши. {Ага, груши.} И яб-лоч-ки. {А какие-нибудь интересные предметы там были, в фильме?} Да.(0.7) {Какие?}(4.9) Вели-лики. {Велики, угу. А какой смысл фильма?}(1.7) Не знаю. {А как бы ты его назвал? Как бы ты назвал этот фильм?}(2.1) Не-не-не знаю.

8) «Н»

Дядя собирает яблоки.(1.3) {Чего еще? Кто там еще что делает?}(5.5) {вздыхает} Мальчик катается. Ммм(0.9) а как только он положил яблоки и О уехал,(1.2) то навстречу ему выехал еще один мальчик.(0.8) {Так.} ..(0.4) Они не врезались, но когда один мальчик проехал мимо др= другого, то О врезался, ..(0.4) и у него высыпались яблоки. {Так, хорошо. Дальше что?}(3.2) Это==(2.4) На этом пока всё. {Так, смотри: высыпались яблоки... Там еще, может, кто-то был? Вот они ехали, не врезались, но яблоки высыпались. Так, а дальше что? Какой-то предмет был, может, необычный? Не помнишь, вот такой вот?}(1.5) А какой? ..(0.7) {Мальчик играл один во что-то. Не помнишь?}(1.3) Такой? {Такую штучку, ага. Кто с ним ещё был? Какие там были персонажи? Давай ещё раз.}(2.3) Дядя. {Чего он делал?} О Собирал

яблоки. ... (0.8) {Ещё кто?} ... (0.7) Ещё там был дядя, (4.5) выгуливающий какое-то животное {неразб.} {А какое животное?} ... (0.7) Козочку. {Козочку. Так, хорошо. Ну кто еще? Вспоминай.} ... (4.1) Ааа (0.8) ... (1.8) про то, как мальч= ... (0.8) про то, как у мальчика высыпались яблоки я уже рассказал. {Так, да. После этого-то что было? Рассыпались, и чего он сделал? Вот, они рассыпались, и чего он сделал?} ... (0.6) Мальчик, который играл вот так... ... (0.9) Мальчик, который играл вот так, помог первому мальчику первому мальчику. Вот первый мальчик, а вот – второй мальчик {показывает на пальцах} {Так, помог...} Собрать яблоки... и полож= ... (1.9) и положить их в корзинку. {Хорошо. Он положил и что дальше?} Он... ... (5.4) {Этот положил... и что произошло?} ... (5.4) Включите на этом моменте. {Что?} ... (0.7) Включите на этом моменте еще раз. {Ещё раз? Ладно, сейчас ещё раз посмотришь. А вот о чем этот фильм? Вот если коротко сказать, о чём он.} ... (0.9) Он про деревню. {Про деревню, угу. И как бы ты его назвал? Вот если придумать название для этого фильма.} ... (7.5) Ммм (0.5) ... (6.2) {Как назвать?} ... (4.3) Не знаю. {Ну какой-нибудь вариант. Вот ты сейчас пойдешь друзьям рассказывать, какой ты фильм смотрел, ты что им скажешь? Что за фильм?} ... (1.9) Я бы назвал его ... (4.3)... просто... ... (10.4) {Как? Я не слышу?} «Деревня».

9) «I»

Ø Собирал яблоки. {Так, угу.} ... (3.2) Яблоки **Ø** собирал. ... (1.6) Ø Ездил на велосипеде. Напишу на доске. ... (2.5) Ø Ехал и Ø упал. ... (2.5) {Упал. Чего еще там было?} ... (2.5) Собирал яблоки **повар**... ... (2.5) **Ø** Собирал яблоки ... (0.4) и... ... (1.8) Фильм Александра Юрьевича. ... (0.5) {Фильм Александра Юрьевича? А кто собирал-то яблоки?} ... (0.6) Мальчик. {Мальчик, так. А упал кто?} ... (0.9) Мальчик. ... (1.1) {Тоже мальчик?} ... (0.8) Мальчик упал. ... (3.5) {неразб.} {Чего там еще было?} ... (1.2) **Ø** Собирал... ... (2.8) {Так. Собирал..?} ... (1.7) Я-яблоки.. ... (2.4) Яблоки. ... (1.5) **Повар** готовил яблоки... ... (4.3) **Ø** Собирал, ... (0.9) что **Ø** сделал. ... (4.6) {неразб.} ... (4.1) {Еще чего-нибудь расскажешь?} Расскажу. Яблоки **Ø** собирал. ... (5.5) Яблоки и... ... (1.3) **повар** готовил... ... (1.5) {Так... } ... (6.7) Так ... (0.4) стали== Я напишу на доске. {А чего ты хочешь написать?} **Повар** собирал яблоки. {Ну напиши. Только не отвлекайся. Не пишет, да?} Не пишет. {Ну ты тогда рассказывай лучше. Так, кто там был, получается?} **Повар**, ... (0.9) мальчик, ... (0.9) еще... ... (0.9) кто... {Может, там какие-то предметы были необычные?} Необычные. {Были там какие-нибудь необычные предметы?} Предметы... ... (1.2) необычные. ... (0.9) {Катался там, может, кто-то?} Ø Катался. ... (0.5) {На чём катался?} На велосипеде. {А кто катался?} Мальчик. {Только мальчик?} ... (3.3) Ø Катался на велосипеде. ... (3.2) Теперь, ... (0.9) еще кто. {Кто еще? Вспоминай.} ... (2.8) **Ø** Яблоки собирал. ... (5.9) {А ещё там были какие-то другие герои?} ... (1.1) Нет.

...(0.7) {Кроме повара и мальчика?} ... (0.5) {неразб.} Яблоки были. {Яблоки. А кто-нибудь, может, в игрушку какую-то играл?} Играл мальчик. ... (1.7) {А во что он играл?} ... (2.1) Во что... ... (0.5) {Не помнишь?} Помню... во что играл... ... (0.8) в... ... (0.9) игрушечный {неразб.}, ... (2.3) вот кто другой делал ... (0.5) {Ещё раз, я не понял. Ещё раз можешь объяснить?} Мальчик {неразб.} играл в игрушки. {А что за игрушки?} ... (1.1) Машины. ... (2.1) {И какая погода была?} Холодная... ... (1.4) холодная... ... (1.8) холодная. {В фильме, да?} В фильме холодная погода. {А время года какое?} Осень. {А вот как бы ты назвал этот фильм?} ... (0.7) Александр. ... (0.5) {А какой смысл фильма, который ты посмотрел?} Фильм про.. ... (0.9) Александр... ... (2.8) Солженицына.

10) «J»

Я видела, как там ну дядя как собирает груши, ну с дерева. ... (0.5) Потом Ø положил корзину, ну там было ... (0.4) три к-к-корзины. Там с-собрано, там полно груш. ... (0.8) Ааа(0.7) Потом аа(0.4) ну ... (0.7) вдруг я= {неразб.}... вот так мальчик катается на велосипеде. Он взял этот... ... (0.3) одну корзину с яб= с грушами и Ø поехал. Потом ааа(0.5) ... (0.3) так ааа(0.5) Ø едет дальше... Потом как едет девочка= девочка едет девочка= девочка на велосипеде, ии(0.3) ... (0.8) ии(0.3) бабах ... (0.4) и упал этот {неразб.} мальчик... ... (0.9) Ээ(0.4) что дальше? ... (1.1) Ээ(0.4) ... (0.3) И вдруг эээ(0.7) я видела ... (0.4) три мальчика, ... (0.4) три мальчика, они помогали вот, они помогали мальчику. Ну они помогали мальчику ну убраться, убирать. Ааа(0.8) ... (0.3) что дальше.. И они ушли эээ(0.5) ушли, как это ну, ... (0.5) хмммм(1.2) щас{сейчас} как, ушли они ушли... ну гулять. А потом ааа(0.5) ... (0.6) нууу(0.6) мальчик ээ(0.4) забыл этот... мальчик забыл этот панамку одеть, ... (0.8) ну он свистнул и сказал: «Это ваша панамка?». Он сказал: «Моё». ... (0.7) А потом ааа(0.5) как ... (0.5) он взял= ... (0.6) Ø взял панамку ии(0.4) поех= ии(0.4) Ø поехал. ... (1.1) На следующий день, ааа(0.5) вот как нуу(0.3), дядя удивлялся, что было три корзины, ... (0.5) аа(0.4) осталось ... (0.6) две корзины. ... (1.3) А потом ааа(0.6) мальчики пошли дальше гулять. ... (0.8) Эээ(0.5) ... (0.6) Это всё. Всё. ... (0.5) {А какие-нибудь интересные предметы там были в фильме?} В фильме? Не знаю. {Интересные предметы какие-нибудь?} Я не знаю. {Может быть, там игрался кто-нибудь?} Мм(0.3) ... (0.9) {Не помнишь такое?} Нет. {А какое время года было?} Мммм(1.6) лето. {А погода какая была?} Ну, солнечно... ... (1.2) нууу(0.5) ... (0.8)... солнышко там не было, как это, небо серое ... (0.4) ну и всё, короче. {А какой смысл фильма?} Смысл? Не знаю. ... (1.6) {Чему-нибудь учит этот фильм?} ... (0.8) Мм(0.4) не помню. ... (0.5) {Как бы ты назвала его?} Ой, я такой фильм не смотрела. ... (0.5) {А если придумать?} А может быть ааа(0.8) ... (0.7) может быть, ... (0.3) как это называется, ... (1.2) ммм(0.5) щас{сейчас}, ... (1.7) не помню. ... (0.4) Ну я правда фильм не смотрела. {Это был целиком фильм, как бы

ты его назвала?} Называется фильм? {Про что фильм?} Ну... прооо(0.9) ... (0.8) ну про мальчика какого-то... четыре мальчика было, ну три мальчика было, ну как вот в фильме. {А еще раз, в корзинах что там было?} Груши.

11) «К»

Э **один деревенский житель** собирал яблоки, ой, собирал груши... Или яблоки? ... (0.9) Ø Собирал фрукты. Н-н-нууу(0.7) под деревом стояли корзинки, в которые он складывал эти фрукты. Ааа(0.6) мальчик приехал и одну корзину Ø украл. ... (1.2) По дороге Ø ехал, ... (0.4) камень под велосипед попал. Велосипед вместе с корзинкой упал. Груши рассыпались. ... (0.8) {Дальше чего было?} Нууу(0.9) вот **этот** ... (0.3) **сельский житель** с-с-спустился – одной корзины нет. Их было три, а осталось только две, ... (0.4) и он думал, куда дел= куда же делась третья. ... (0.6) Ребята спокойно мимо проходили, и он даже не заподозрил, что они. ... (1.9) Что это они укра= украли её. Спокойно прошли. ... (1.9) {Кто там еще был? Какие еще были герои?} ... (0.4) Нуу(0.4) ребята и **сельский житель, который собирал фрукты**. {Ребята – только мальчики или девочки?} ма-ма-мальчик= мальчики. {А девочка там была?} Одна. {Что она делала?} Тоже ехала на велосипеде вместе. Они навстречу, но они не столкнулись. ... (1.1) {А почему же он упал?} ... (0.9) Потому что камень под велосипед попал, под колес= под колесо. Ну он вот так ехал. {Какое там время года было?} Лето. {А погода какая?} Солнечная. {Есть какой-нибудь смысл у этого фильма?} ... (0.7) Нууу(0.7) смысл?... ... (3.5) ну смысл есть. {Какой?} ... (2.3) Нууу(0.9) {неразб.} смысл ... (2.7) ну то, что, вот, ... (1.8) один мальчик утащ= украл корзину, ааа(0.9) ... (0.6) вот **этот сельский жит= сельский житель** не заподозрил, что= что ребята украли. ... (1.1) {А как бы ты назвал фильм? Фильм названия не имеет.} Имеет! Просто я это название не знаю. {Ну а ты как бы назвал?} ... (1.2) Нууу(0.8)... ... (9.6) кража корз= корзин=, ну щас {сейчас}, ну кража корзины с яблоками==, кража корзины с фруктами==, лучше с яблокам=, с грушами.

12) «L»

В фильме было о том, ... (2.0) ээ(0.4) что **фермер американский** собирал груши. ... (1.9) Он ... (0.9) собирал груши в большие огромные корзины. ... (0.8) Вот, и он, ... (0.9) когда этот мальчишка подъехал на велике, и он забрал у него груши. ... (0.8) Вот, потом ... (1.5) его трое друзей тоже забрали себе груши и съели их все. ... (0.7) И он говорит: «У меня нету груш, потому что вы все забрали у меня». ... (0.9) В корзине не осталось ни одной груши, ни одной. ... (1.2) Вот, ... (0.4) и ... (1.6) он ... (0.3) потом эти груши взял и снова Ø положил в корзину. ... (0.8) Вот, ... (0.3) и он положил их в корзину, стало у него их много, много груши. ... (0.7) Вот, и он ... (0.4) взял ... (0.7) и маленькие груши Ø забрал себе домой. ... (0.6) На ферму, чтобы их продать, ... (0.5) Ø повез их на рынок на

велике, Ø сел на велик и Ø уехал, …(1.1) вот. …(1.0) Иии(0.6) ээ(0.4) …(1.3) потом он взял велик …(0.7) и Ø поехал домой к жене, и Ø сказал: «Жена, чего это у меня так мног= много груши …(0.6) есть?» …(0.8) Он сказал= сказал: «Да, есть, …(1.7) ты мне сырых яблок {неразб.}». Он принес ей полн= полную корзину яблок. …(0.4) Ø Приносит ей, Ø говорит: «А че это у меня так много яблок?» …(0.6) И он принес ей яблоки и Ø сказал: «Давай греть суп». …(0.3) Они согрели суп, поели, поспали и снова пошли есть суп. …(0.5) Потом …(0.3) поужинали и стали кушать суп. …(1.8) Поехали на ферму продавать вот эти груши, которые он с-собрал с-с дерева. …(0.6) И он=, и он собрал, …(0.5) ии(0.4) …(0.4) ааа(0.5) этот мальчишка американский тоже привез себе на велик эти …(0.4) корзины такие тяжёлые с грушей, …(0.9) вот, и Ø увёз их от **фермера**. Чтобы **тот** их у них= …(0.4) у них не забрал груши, …(0.6) у этих мальчишек, у троих мальчишек Ø не забрал груши. …(0.8) Потом он считает: «1, 2, 3, 4», — Ø считает, где груши. …(0.5) Он сказал: «Нет у меня никаких груш». Он сказал: «Нет», он сказал: «Ноу». …(1.2) Вот. …(0.8) Потом слышался звук. …(0.5) Какой-то …(0.7) мужчина с козой прошел мимо, он сказал: «А че это у меня мало в козе молока?» …(1.2) Эта коза была …(0.4) такая серая такая, рога у неё на голове, …(1.9)… колокольчик на шее. И ушла дальше, на ферму, **вместе с этим дядей, который собирал** …(1.2) **с деревьев** …(1.6) **груши**, потом …(0.4) он …(0.3) ааа(0.6) забрал и Ø поехал обратно на ферму …(0.9) вместе с мальчиками с какими-то, …(0.7) у которых не было мамы. …(1.2) У которых не было мамы, и она от них ушла, …(1.2) да. …(0.4) Потом …(0.4) он приехал обратно домой к жене и Ø сказал: «А почему я принес много яблок и много груш?» …(0.9) Он принес грушу, Ø поставил и снова Ø поехал на ферму. Вместе с грушами полные корзины груш, …(0.5) вот так вот. Такие корзины раньше были …(0.4) в Америке. …(0.7) Вот, и американский мальчишка взял сначала груши, а потом их обратно Ø увёз куда-то загород, …(1.3) где груши еще росли. Он их собрал и Ø отвёз обратно **фермеру**, чтобы **тот** их забрал …(0.8) и Ø увёз на эту ферму, где они продают овощи там, фрукты, яблоки, ээ(0.4) помидоры спелые, …(1.2) очень зрелые помидоры там, …(1.0) вот. …(1.9) Иии(0.5) ээ(0.4) потом …(0.6) они …(1.3) эти ээ(0.4) груши снова забрали и отвезли **фермеру**. …(1.4) Да, а потом этот **фермер** сказал: «Ну давай мы еще отвезем тебе целый початок …(1.0) кукурузы». …(0.5) Целый початок кукурузы сорвали …(0.9) американской и потом увезли обратно на ферму, чтобы те могли покупать нормальную хорошую кук= кукурузу американскую. …(1.2) Вот эти кукурузники стали покупать кукурузу, люди какие-то там маленькие, такой рост там, какие-то там люди. …(1.1) Вот и бабушка какая-то старенькая купила кукурузу себе домой, чтоб у них хлеб …(0.4) был. У них хлеба нет, купила себе хлеба и пошла домой …(0.3) к вну= внучку в американской шапке, чтоб тот ей купил там хлеба, мол= молока какого-то=

какого-то Ø купил ··(0.4) ну ··(0.3) в магазине там, ···(0.9) в американском магазине, американский супермаркет называется. ···(2.6) В этом американском супермаркете вот такое вот, ···(0.7) эээ(0.8) ··(0.4) целую пачку капусты Ø купил и две пачки к= ку= кукурузы, и две пачки молока Ø купил. ···(0.7) эээ(0.6) ···(0.7) Потом он купил ···(1.9) три пачки, ··(0.4) три столовых ложки, три пачки каши Ø купил и три ложки Ø купил для себя, для мамы Ø купил ···(0.5) и для брата ··(0.4) и ээ(0.3) для девочки, которая учится у него в школе. ···(0.6) В американской школе. ···(0.7) Вот. ···(2.1) Вот, потом он ···(0.5) взял эти груши американские и Ø стал их есть вместе с кашей, Ø поел и Ø поехал с девочкой в школу ··(0.4) на велике, ···(0.5) вот. Потом он поехал в школу, там его==, там ему пятерку поставили по русскому. ···(0.6) Потом он уехал обратно домой, чтобы показать маме дневник, там тетрадь, учебники. ··(0.4) И Ø поехал обратно на математику. Ø Поехал на русский, Ø поехал на физику, там ···(0.9) и все четвёрки зар= Ø заработал. ···(1.1) И пятерки тоже по= ···(0.5) Ø получил, ···(1.1) вот. ···(0.7) Потом вот этот американский мальчишка взял ···(0.5) еще одн= один початок== э помидор каких-то спелых и Ø повез обратно домой, вот. ···(1.4) К девочке обратно в деревню, где у неё бабушка заболела, ···(0.7) у нее там аллергия была. ···(1.0) На помидоры. У нее сильно болели легкие ···(0.8) чё-то там. Чё-то с-сорвалось, и чё-то у неё заболело у этой американской бабушки, и два раза врача вызывали. ···(0.8) Было плохо, у нее болела рука вот здесь прям, прямо ломило руку. Вот так вот, раз и всё, ···(0.7) было плохо, когда этой американской бабушке стало очень плохо, она з-заболела, ···(0.9) ии(0.4) ···(0.5) у неё была температура. У нее был градусник вот здесь. ···(1.2) Она лежала дома, пока ей не сказали ··(0.4) выходить обратно на рынок, чтобы не выходила на рынок и лежала просто спокойно дома. ···(2.1) Вот, потом лежала дома, потом смотрела телевизор, потом из-за телевизора заснула. ···(0.5) Не из-за= не из-за телевизора, а просто дома заснула и всё. ···(2.1) Да, это всё, что я могу посмотреть в этом фильме. {Смотри, а какое там время года было?} ···(1.9) Лето. ···(2.5) Летом= летом комары летают, ···(0.6) мошки всякие там, мухи, шмели вот такие вот большие такие, ···(1.2) да. {Давай еще раз повторим, какие там герои были?} ···(1.1) Мальчик на велике. {Так, кто еще?} **Мужчина** ···(0.6) **с чёрными волосами, кар= карие глаза, с черными бровями**, ···(0.8) и был ···(0.5) эээ(0.6) ···(0.8) еще ···(1.8) девочка, которая отобрала у него шляпу и по= попала прям на землю, на песок, где там был острый камень, он попал колесом прям великом задел и Ø поранил ногу о камень, ···(1.2) вот. И он приехал к маме: «Что там у меня с рукой? Что там у меня с ногой? Что у меня болит? И что у меня сегодня с головой?» У него голова болела, у этого мальчишка сильно, у него температура была. ··(0.4) Вот, и он ···(0.7) был очень болен, когда его не повели в школу, когда он болел, когда он лежал в постели, Ø не вставал. ···(1.1) Вот. Американские мальчишки очень болеют плохо. У них получается, что у них

болят легкие вот здесь. ... (1.5) Легкие болели. {Кто еще был?} Ещё там был мужчина, который прошел с козой тоже по песку и прям ... (0.6) за дерево= под деревом заметил **этого мужчину-фермера**, ... (0.6) который по-американски что-то сказал: «Нет, ноу, ... (0.4) хау». ... (0.4) И всё. И он ушёл туда – ... (0.9) обратно вглубь... ... (1.9) горы, где там был холм, ... (0.6) холм, холмистая гора. ... (1.1) Холм= холмистая гора была. ... (1.0) Холмик вот такой, где ... (0.6) ээ(0.4) ... (0.5) жерло из вулкана {неразб.} такое огромное. Прям извержение вулкана называется, изверж= извержение. ... (1.4) {Кто там еще был?} ... (0.7) Еще была девочка-школьница такая. ... (1.5) В 3-м классе учится, в 3-м. ... (2.2) Неплохо учится, на пятёрки. ... (0.5) По русскому пятёрка, по физике тоже пять, ... (0.6) по географии у них там {неразб.} тоже пятёрка по географии, ... (1.8) вот. И по географии у них там пятёрка. ... (0.5) И эээ(0.5) хорошие оценки получает за это и хорошо себя ведет на уроках, не смеётся, не прыгает, ничего такого не делает. ... (1.4) {А еще кто-нибудь был в фильме?} ... (1.4) Не было никого. {Мужик с козой, дядя, мальчик и девочка - больше никого не было?} Да, мальчик и девочка, всё. {А какие-то там яркие предметы одежды запомнил?} Рубашка, ... (1.0) брюки, ... (1.2) ботинки, ... (0.7) но= носки какие-то длинные там ... (1.1) еще. {Это у кого было?} **У дяди, у фермера**. {Может быть, еще про кого-нибудь вспомнишь?} Мальчика, у которого были брюки там, но= носки, рубашка, и он был без кепки. ... (0.4) Его чуть не укусила муха в голову, не укусила. Он был очень болен, ему было плохо, когда его ... (0.5) положили в больницу, он лежал и плакал: «Где моя мама? Где мой папа? Где мои родители, куда они ушли?» Они его умерли. ... (0.8) Умер его дедушка, ... (0.5) который был старенький и ходил с палочкой, ... (1.0) вот. Он ходил и умирал. ... (1.5) Ему плохо, у него была невралгия. {Какие-то интересные предметы там ещё были?} ... (0.7) Да, были. ... (2.6) Нууу(0.5), ... (0.6) были ракетка такая теннисная, которая у мальчика была за пазухой. У этого мальчика, который= ... (1.3) который {неразб.} ... (0.4) {А это какой мальчик?} ... (0.9) Американский, ... (0.5) он с ракеткой этой ходит всегда в шк= школу. ... (0.6) Играет там с мальчишками, на американской физкультуре играет. ... (1.2) Вот всё, что было в фильме, вот. ... (1.5) {Какой смысл этого фильма?} ... (1.0) Смысл этого фильма ... (0.7) в= он ... (0.4) был... ... (2.3) хороший, но без титров, ... (0.9) без титров. ... (1.1) Титров не было никаких, никаких титров не было. {А смысл какой? Зачем этот фильм?} ... (0.5) Ээ(0.3) ф-фильм, ... (1.2) он ... (0.7) основан где-то в это 1995 году. ... (1.0) 1995 год, это то {неразб.} фильм. ... (0.8) Очень много лет фильму, где-то 50 ему где-то лет, ... (1.0) фильму. ... (1.1) {неразб.} ... (0.4) его снял американский р= р= режиссёры его снимали. ... (1.4) Хороший американский фильм. ... (0.5) Играли многие хорошие ... (0.5) актеры, ... (0.7) люди. ... (2.0) {А как бы ты назвал этот фильм?} Я бы назвал фильм ... (0.9) «**Дядя** и мальчик, и трое мальчиков==, трое братьев» {неразб.}.

13) «М»

Это был про груши. ... (3.4) {Кто там что делал?} ... (1.2) Вначале он ... (0.5) пытается= ... (1.2) пытается собрать груши. ... (2.4) Мальчик украл ... (0.6) все груши, ... (0.5) корзинку. ... (2.3) Э и... ... (5.9) {Чего дальше?} ... (0.7) И ... (0.4) **мужик** с= ... (0.4) спускается ... (1.1) вниз ... (1.2) и ... (1.6) э и Ø смотрит, что нет ... (0.4) груши. ... (5.3) {Чего еще расскажешь?} ... (2.8) Э, я не знаю ещё. ... (1.9) {Кто там ещё был в фильме?} И был ... (0.4) мальчик на велосипеде, катался ... (1.9) э ... (0.4) э и Ø упал... ... (2.0) да. ... (3.2) {Так, потом что было?} ... (1.5) Э потом не помню. ... (4.4) {Там был мальчик... кто еще?} ... (6.6) {Забыл уже?} Да. ... (1.5) {Какая там погода была?} ... (4.6) Было жарко, тепло. {А время года какое было?} ... (2.9) Э, не помню. ... (2.0) {А какой смысл фильма?} ... (1.2) Не знаю, какой. {А как бы ты назвал этот фильм?} ... (5.6) Эээ(0.5) {Придумай ему название} Я бы назвал... ... (1.1) {Как?} ... (4.9) {Давай название ему придумаем.} ... (7.4) {Давай придумаем.} Не знаю, как. ... (2.2) {Что самое главное в фильме?} ...

14) «N»

Ну, поехали. Значит, ... (0.4) ээ(0.3) началась история такая. ... (0.4) Значит, эээ(0.5) **мужик** ээ(0.4) ... (0.4) срывал э фрукты, ... (0.4) вот. ... (0.6) И он перекладывал все фрукты в корзину. ... (0.5) Пока там спокойно он срывал фрукты, значит, ... (0.9) эээ(0.5) проходила там ну мужчина там со своим скотом. ... (0.3) Там ии(0.3) просто проходит мимо. ... (0.7) Потом вдруг неожиданно, значит, там ... (0.3) приехала это ну мальчик там или девочка, вот, на велосипеде, там она ... (0.7) остановилась, значит. Ø Взяла ... (0.5) ээ(0.4) корзину с фруктами, ... (0.4) Ø села и ... (0.4) Ø поехала, ... (0.4) это вот. ... (0.6) Потом по пути, вот, э она== ... (0.5) ээ(0.4) ну там ... (1.3) едет другой, это другой человек на велосипеде там, вот. ... (0.7) Э шляпа слетает с головы, вот. А потом эта дев= ... (0.4) человек на велосипеде главный там спотыкается об камень, вот, колесом и Ø падает на землю, вот. ... (0.9) 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. ... (0.4) Один из мальчишек даже, вот, помогал отряхнуть, вот, девочке там вот штаны от грязи. ... (0.7) Вот, ... (0.8) ну потом уже когда срывали яблоки, и ... (0.5) человек на велосипеде упавший снова сел и Ø поехал. ... (0.5) А потом, когда уже уходили, вот, трое под= трое эээ(0.5) людей уходили, ... (0.7) вот, ... (1.2) ээ(0.4) увидели: чья-то шляпа лежит, вот. ... (0.5) Иии(0.6) ... (0.3) один из мальчишек, вот, свистнул, вот, этому человеку, ... (0.4) вот, и ... (0.7) отдали шляпу ... (0.5) ему. И, вот, дальше он уехал без следа. ... (0.5) Ну и там ... (1.4) ээ(0.4) спустился вниз **этот мужчина, который срывал яблоки** и Ø увидел, что ... (0.4) ээ(0.4) нет, нет одной корзины, вот. ... (0.9) Ну а там эти трое че= людей просто спокойно мимо него прошли. ... (0.4) Вот, ... (0.7)

вот и все. …(2.6) {Какая там погода, природа?} Ну …(0.4) погода там была вообще солнечная, ну на природе, вот, ээ(0.4). …(0.5) Ээ(0.4) съемка была на= на природе, вот. …(0.9) Там какой-то= какой-то поляна, и там был такой …(1.3) деревья, дерево стояло {неразб.} …(0.6) Груши …(0.6) какие-то такие зеленые, вот. …(1.5) Так что {неразб.} там погода была прям прекрасной. …(1.1) {Эта девочка, которая ехала с фруктами, с корзиной, она почему упала?} …(1.3) Она ээ(0.3) просто загляделась, вот, когда …(0.4) на велосипед другой= другой там {неразб.}. Она ехала …(0.8) ээ(0.4), …(0.4) она хотела найти, где вот эта шляпа, вот она выронила, вот, когда столкнулись. …(0.5) А потом она просто загляделась, Ø не посмотрела, вот, …(0.6) вперед и об камень она …(0.5) случайно, вот, …(0.4) столкнулась. …(0.8) {Угу. В чем основная идея, смысл?} …(0.8) Ну идея э ну как-то заключается здесь, то что ааа(0.5) то что ааа(0.6) есть {неразб.}, во-первых, быть внимательным на дороге, не {неразб.} - происшествий не будет, потому что если …(0.5) скорость была бы чуть выше у велосипеда, вот, {неразб.} камнем бы, …(0.4) вот, …(0.6) ааа(0.6) колесом камень {неразб.} …(0.5) с царапинами, …(2.2) вот так вот. …(0.7) {А какие-нибудь подробности помнишь, кто-нибудь во что-нибудь играл или…} Ну да {неразб.}, там один мальчик {неразб.} играл в какую-то там, это, эээ(0.5) ну там на веревочке подвешен шарик {неразб.}, и он там это играл как бы так подбрасывали мячик на тросе. На тросе {неразб.} {А там были какие-нибудь животные?} …(1.0) Ну, видимо, похоже на это, …(0.3) козу. …(0.6) {неразб.} такое ощущение. …(1.4) {неразб.} коза.

15) «О»

Ну, история начинается, вот ээ(0.3). …(0.3) Место съемки была это холмистая такое …(0.5) равнина. Погода была прекрасная. …(0.4) Аа(0.3) вокруг вот этой поляны были леса. …(0.8) Значит, …(0.4) ээ(0.4) …(0.5) **мужчина** там с= собирал вот фрукты. …(0.4) А все собранные фрукты, вот, ээ(0.4) это вот, груши, **он** переключивал в встроенных такой этот …(0.6) ну фартук э с кармашком, где удобно было туда складывать. …(0.6) Ø Спускался вниз там по лестнице, и уже от стороны сумочки, вот, фартука, …(0.3) Ø переключивал в корзины. …(1.5) Значит, …(0.9) затем там проходил, это, …(0.3) мимо человек вот с козой, наверно, у которой, наверно, еще рогов, может быть, нет, …(0.5) вот. Либо она {неразб.}. …(0.6) Они, вот, пошли, вот, в сторону подъема этого вот холма. …(1.0) Затем …(0.5) там опять продолжается съемка. **Он** всё срывал там фрукты с каждой веточки, вот. …(0.3) Ехала девочка на велосипеде, вот. …(0.7) Ну, наверно, старом, похоже. …(0.6) Ø Остановилась, вот. Это просто Ø положила велосипед, вот, на бок, потому что подножки нет, …(0.5) вот. Она взяла корзинку, вот, …(0.8) с фруктами, 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. А корзину Ø положила

спереди, вот, велосипеда, как у многих, вот, всех велосипедов {неразб.}. А дальше она поехала. ... (0.9) Вот, аа(0.4) **тот мужчина, который срывал там** ... (0.3) **груши**, и не подозревал, что у **него** там ... (0.3) увезли корзину. ... (0.6) По пути, вот, девочка, там ... (0.9) это ... (0.5) у нее там упали, падали, вот, некоторые груши, вот. ... (0.6) Она спокойно себе ехала и ехала, ... (0.4) вот. ... (0.8) Затем за= навстречу ей ээ(0.4) ехал другой== другая девочка, вот. Она на том же велосипеде, вот, ... (0.8) ну там, ну такой же типу. Вот, дальше, вот, они едут друг на друга, как будто это съемки издалека, вот. ... (0.9) Вот задела там, видимо, ей шляпу, девочке, вот, основной. ... (0.7) А потом она загляделась, вот: «Кто, где, кто, меня там спихнул там?» А потом она ... (0.3) врезалась, вот, камнем, вот, передним колесом и О упала. ... (0.3) Все фрукты у нее вывалились ... (0.6) из корзины. А причем она, вот, остановилась перед лесом, вот. ... (0.4) А напротив ней там ... (0.3) были, вот, ... (0.6) три, наверное, девчонки, похоже, или там один== двое мальчишек, похоже, такое ощущение. Вот они== ... (0.8) один из== у одного из там ... (0.5) девочек там или мальчиков, просто лохматого... ... (0.3) играла там в этот самый такой... ... (0.9), ну это... ... (1.2) подбрасывание мячика. А мячик был подвешен на тросе, вот. ... (0.4) Что который не позволял ей далеко упасть. И там и ... (0.6) это вот. Пока он играл, он даже не помог девочке, аа(0.4) остальные они, вот, помогали там. Один зн= из девочек там поменьше, видимо, ... (0.3) стала там помогать отряхивать одежду от пыли, вот. А друга= иии(0.5) ... (0.6) а другая из них, вот, она собрала фрукты, вот, ... (0.4) вот упавшие, ... (0.7) вот. ... (1.6) Эээ(0.5)... ... (0.8) Иии(0.5) после того, как она отряхивается от пыли, и, вот, другая девочка тоже стала помогать, вот, собирать ему фрукты. ... (0.6) Вот, ... (0.3) когда все положили, девочка {неразб.} там ... (0.3) не села на велосипед, а просто О покатила велосипед, вот, рядом, поскольку там была крутой ну подъем там. ... (0.4) Было тяжело, это велосипед старой модели на одной звездочке, вот. ... (0.6) Потом, когда стали, вот, ребята мимо проходить, вот. Вот, и они перешли в свою сторону. А они ... (0.9) ээ(0.4) просто ... (1.1) эээ(0.6) заметили какую-то шляпу. А один из мальчиков, который играл на==, ... (0.7) вот, это, подбрасывал мячик, вот, свистнул ээ(0.3) девочке, вот. ... (0.4) Подошел к ней, вот, и отдал ей шляпу. ... (0.8) Девочка пошла дальше, вот, ... (0.3) на подъем. ... (1.1) История заканчивается таким образом. Когда ... (0.5) ээ(0.4) ... (0.4) спускался вот **мужчина, вот, срывающий яг= фрукты** вот там. ... (0.4) Иии(0.5) О спустился, О увидел, что== нуу(0.4), О хотел переложить, а **он** заметил, что одной корзины не хватает. И **он** стал его считать: ... (0.6) «Вот где же, куда делся, вот». ... (0.4) И **он** че-то встал, вот, сзади, вот, спиной к дереву, вот. И че-то ... (0.5) О рассматривал. И, вот, слева и справа **от него** там ... (0.7) пошли эти, вот, ... (0.8) мальчишки и девчонки, вот. Просто спокойно себе там один из них играл. ... (0.7) А так, вот, они наслаждались, вот, природой. ... (0.5) И они все шли в сторону подъема. ... (0.7) Вот, так и закончилась история. ... (0.4) {Угу. Скажи основное содержание, вот, про что этот фильм? Вот мораль какая?} ... (1.2)

Мораль такая, что это …(0.8) ээ(0.4) …(1.3) ээ(0.4) нууу(0.5) как сказать, …(0.8) ну просто было недост= ааа(0.5), ну не было таких подробностей, вот, там просто не было ну {неразб.} в сторону фартук, вот, в сторону него там, …(0.5) куда Ø перекладывал. …(0.3) Э и вот там велосипед, вот. Я просто забыл сказать, как {неразб.}. А потом, вот, я посмотрел {неразб.}, вот …(0.4) во второй раз. …(0.5) А потом, вот, просто не заметил, где снималось это, вот …(0.4), там, где леса {неразб.} погода, …(0.7) вот. …(1.1) Короче, сегодня, во второй раз, вот …(0.4) уже как-то больше подробностей я ощущаю. {Ага, а как бы ты назвал этот фильм? Вот, как бы он назывался, если бы тебе нужно было придумать название?} Эээ(0.5) я бы назвал его так …(1.7) эээ(0.7) …(2.2) {неразб.} похоже …(0.5) «Помощь друг другу», вот. …(0.5) {неразб.}, …(0.8) вот. Ааа(0.5) ну в смысле, вот, основное то, что там, когда, …(1.4) спокойно ехала себе девочка там на велосипеде. Значит, там спокойно {неразб.}. …(0.7) Потом там ну Ø врезался, вот, …(0.6) ээ(0.4) Ø упала. …(0.4) А потом, вот, дальше хорошо, что хотя бы, вот, возле этих, вот, этих деточек. Они ей помогли …(0.6) поднять фрукты и отряхнуться от пыли. …(0.4) Вот, аа(0.3) …(0.3) а потом, когда только ушли, вот, они {неразб.} отнесли {неразб.} шляпу и вернули. …(1.3) И даже, вот, я, вот, {неразб.} подробности …(0.5) они взяли, вот, каждый, вот, эти, вот, три парня по каждому груше …(0.4) для себя …(0.7) взяли, …(0.9) вот. …(1.3) Ааа(0.5) вот …(0.8) и вот== а потом они просто== потом уже {неразб.} тут уже нет. Просто **мужчина** стоял там, …(0.4) Ø не понимал, куда делась корзина, вот. …(1.1) Она дальше спокойно сидит на дереве, как будто ее {неразб.}.

16) «Р»

Там была хорошая погода. …(3.1) **Фермер** собирал …(0.3) груши. …(2.1) Мальчик …(0.5) украл корзину груш. …(0.3) {Угу, а дальше что?} Он …(0.4) потерял шляпу ковбоя, когда Ø ехал рядом с девочкой …(0.6) и на велосипеде. …(3.2) {А дальше что произошло?} …(1.6) А потом …(0.5) ма= …(1.5) он упал вместе с велосипедом и корзиной груш. …(1.5) Он натер свои …(0.3) штаны, …(0.9) потом к нему …(0.8) пошли три мальчика. …(1.2) Потерли ему штаны. …(1.2) Собрали груши обратно в корзину. …(1.7) Потом …(1.3) мальчик …(1.9) опять поставил …(0.4) свой велосипед на колеса. …(2.9) Ему отдали корзину груш. …(0.8) Он решил уехать, …(2.3) но его попро…(0.4)сили …(0.4) дать две груши …(0.6) за ковбойску= …(0.3) и отдать ему ковбойскую шляпу. …(1.1) Этот мальчик отдал им …(0.3) два== …(0.3) одну пару груш …(0.3) и Ø взял …(0.5) ковбойскую шляпу. …(1.3) И Ø уехал на велосипеде {неразб.}. …(0.5) Когда **фермер** спустился, **он** подумал: …(0.6) «А где эта корзина груш?» …(1.7) И Ø заметил трех мальчиков …(0.4) с …(0.7) какой-то ракеткой …(2.9) и грушами. …(4.2) {Чем заканчивается фильм?} …(0.5) Тем, что они …(1.8) прошли мимо **фермера**. …(3.4) {Если бы тебе надо было придумать название

этому фильму, как бы ты его назвал? Про что этот фильм?} …(1.8) «Гру…(0.3)ши мальчика». …(0.9) Нет, …(0.4) «Мальчики-воры». …(0.5) Нет, «Плохиши». «Мальчики-плохиши».

17) «Q»

Ну, там …(2.8) был …(0.3) **мужчина**, …(1.1) **он** собирал груши, …(2.7) **он** …(0.4) ээ(0.4) …(1.4) был одет в …(0.9) синюю рубашку с фартуком. …(1.5) Ии(0.5) еще …(3.2) мм(0.4) …(1.4) еще **он** имел темные волосы …(2.9) и красную шляпу. …(1.8) Подходит **к нему** мальчик на велосипеде …(1.1) и отнимает у **него** корзину. …(3.6) Ии …(0.5) …(1.9) и \emptyset везет ее на своем велосипеде. …(0.6) Когда== …(1.9) потом он …(0.3) спотыкается об камень и \emptyset падает. …(1.4) Дальше и …(0.4) подходят **к нему** мальчики. …(3.9) И берут у него по== каждому по одной груше. …(2.8) Да, …(2.3) и уходят. {Так, так.} Потом спускается **этот мужчина**. …(0.4) И \emptyset видит, что **у него** нет …(0.4) одной корзины. …(0.6) И **около него** они проходят. …(0.5) **Он** на них смотрит. …(0.7) И уходят они. …(0.5) {А какое это было время года?} …(0.6) Это было лето. …(1.6) {А девочка там была?} …(0.5) Девочка была. {А что девочка делала?} …(1.3) Она взяла его шляпу и== …(2.5) Нет, она просто== Они {неразб.} …(0.4) столкнулись, и он …(0.9) об камень. …(0.7) Взял и упал мальчик. …(0.7) А девочка его еще шляпу взяла. {Зачем девочке шляпа?} …(2.3) Мм(0.3) …(0.9) не знаю. …(2.4) {А какая-нибудь природа, какие-нибудь там цвета, краски, какие-нибудь люди там ходили где-нибудь?} …(0.8) Ну там еще пришел …(0.3) один …(1.2) мужчина …(0.9) с козой. …(1.1) И после этого приехал мальчик. {Угу, вначале, да?} Да. …(3.0) {А фильм вообще о чем? Ты можешь в двух словах сказать краткое содержание, это про что вообще было? Есть какая-нибудь мораль у этого фильма? Можешь что-нибудь такое придумать?} …(1.2) Ээ(0.5) …(0.3) нельзя оставлять свои вещи.

18) «R»

Ну, хорошо. …(1.1) В общем, **пасечник** ммм(0.5) …(0.8) ммм(0.5) …(0.7) с= …(0.3) собирал груши. **У него** было в запасе для груш …(0.4) мм(0.4) два== …(1.2) две большие корзины, …(0.7) специально для этого созданные. …(0.4) **Он** набрал одну корзину …(1.2) и \emptyset стал набирать уже вторую. …(0.7) **Он** наполовину собрал и даль= дальше \emptyset собирал. …(0.6) Приезжает мальчик на велосипеде, …(0.4) он= …(1.3) он берет корзину незаметно для **пасечника** …(0.6) и \emptyset уезжает. …(0.4) Потом \emptyset встречает своих ребят, …(1.4) \emptyset отдает им груши, \emptyset делится, в смысле. И они …(0.3) расходятся. …(1.1) Да, …(0.3) ну …(0.8) а потом **пасечник** смотрит, а одной корзины не хватает, …(0.8) да. …(1.3) И тут \emptyset видит: мимо мальчишки идут. \emptyset Посмотрел, но ведь груш-то у них нет. …(0.5) Корзины нет. …(0.3) Вот так все и кончилось. …(2.3) Можно

сказать, преступление не раскрыто. ... (2.8) {А какие-нибудь там описания, может, ты чего запомнил?} Описания ну описания груши: зелененькие такие. ... (0.4) {А вот пасечника.} **У него** была шляпа. ... (0.6) **Он** был, ... (0.4) **он** был в синей к= к=, {неразб.}, ... (0.9) в синей куртке. ... (0.7) По-моему, повязан, ... (1.9) ну подпоясан ... (1.1) шарфом ... (0.6) красным, ... (0.6) синие штаны, ... (2.0) ну ... (2.9) там под комбинезоном была рубашка, кажется, ... (0.9) такая беленькая. Ну, вот, по-моему и... {А еще там девочка была. Ты нам про девочку не рассказал.} Аа(0.4), да. Ну забыл. ... (0.9) Девочка ... (0.5) тогда ... (1.3) увидела этого мальчика ии(0.3) с ним поехала. ... (0.4) Потом они повстречали ребят и тогда уже передали груши. {Угу. А у девочки тоже были груши?} ... (0.8) Ну конечно. ... (2.3) Они же на всех разделили поровну. ... (0.7) {Угу. А какие-нибудь необычные предметы там что-нибудь такое, что ты запомнил, еще было?} Необычные предметы... {Ну там девочка на велосипеде была?} ... (0.9) Нет, там мальчик был на велосипеде. {А девочка?} ... (1.6) А девочка без== нууу(0.5) была пешком. {Ага. А еще там кто-то с ракеткой, кажется, был.} Ааа, это мальчик был. ... (1.4) {А зачем ему ракетка?} Ну, чтобы играть, разумеется. ... (1.6) Такие пинг-понг ракетки есть. ... (0.3) Там привязан шарик, ... (0.9) и вот его подбрасываешь. ... (1.5) {А как ты думаешь, какое время года, какая там природа была?} О, природа была замечательная. Светило солнце, лето было. ... (0.7) Все было солнцем просто залито. Яблоня, как раз та, с которой {неразб.}.

19) «S»

Там было, ... (2.1) вот **этот** ... (0.3) **дяденька** там собирал груши. ... (1.0) Этот мальчик на велосипеде забрал груши, корзину с грушами. ... (1.6) Но **он** поделился ребятами. ... (1.7) А потом мальчик ... (0.4) вдруг= вдруг столкнулись и разбились. Отряхнулись. ... (0.6) Груши рассыпались. ... (1.7) Потом груши опять ... (0.5) положили в корзину. ... (1.1) Потом= потом шли дальше ... (0.3) и встретились. ... (1.2) И этот мальчик на велосипеде дал ему ... (0.6) груши. ... (1.9) И дя= ... (0.4) и потом ... (0.6) Ø находил. ... (1.7) **Дядень-ка** увидел, ... (0.9) что груши унесли. ... (2.4) Иии(0.5) ... (2.0) потом мальчики ... (1.6) пошли к дяде. ... (6.9) {Чем заканчивается?} ... (0.6) Чем заканчивается... ... (0.7) Отнесли вот эти ... (0.9) груши. {Ага, а какое время года?} Лето. {Ага, и солнце было, да?} Да. {А кто во что был одет. Там какие-нибудь подробности, у кого чего, там какая одежда была} ... (1.2) Д= ... (1.1) Да {Яркие какие-нибудь части одежды.} ... (0.5) ... (0.4) Были ... (1.7) {неразб.} {Ага. Кто вообще груши собирал?} ... (0.4) **Доктор**. ... (1.5) {Ага. А кто столкнулся: два мальчика, мальчик с девочкой или что там произошло?} Мальчик с мальчиков. {Мальчик с мальчиком, ага. ...} Угу. {Ага. В чем основан идея, суть вот этого фильма.} Еще мальчик украл у **дяденьки** корзину. {Да-да, ага. В чем основная идея, про

что ты смотрела. Про что фильм.} …(3.1) Там {неразб.} …(0.3) {Ага. Вот если бы тебе надо было название придумать этому фильму, ты бы его как назвала?} …(4.5) Груши.

20) «Т»

В этом фильме **мужчина** собирал груши с деревьев. {Ага.} …(0.5) В это= в это время **мимо него** проходила еще один мужчина с козой, которая действительно была упрям. …(0.4) И= и еще один мальчик, который= …(0.6) который ездил на велосипеде. Ну …(0.8) О украла одну из корзин с= с грушами. …(0.4) В это время, пока мальчик собир= …(0.6) уезжал, он отвлекается на девочку, …(0.4) из-за которой он, мальчик, ти= потерял шляпу. И О столкнулся с камнем, из-за которого он упал. А все груши рассыпались. …(1.2) И уви= и это увидели три мальчика, которые помогли собрать три== собрать груши обратно в корзину. …(1.0) Ну …(0.3) потом ему== …(0.4) Когда мальчик уехал, он забыл шляпу. …(0.3) Затем за это мальчик поде= поделился с тремя …(0.4) ээ(0.4) детьми, детишками грушами, …(0.9) в общем, детками. А в это время …(0.4) **мужчина** …(0.3) уви= обнаружил, что одна из корзин пропала. …(0.5) **Мимо него** прошли три мальчика. …(0.7) И, …(0.6) значит, мальчик, …(1.3) ну у которого не было яблок. …(1.0) И всё. {Угу. А что там вокруг происходило, какая там природа?} …(0.8) Это было= это было летом. …(0.6) {неразб.} **мужчины** этого похоже на сеновал. …(1.6) {А как они были одеты, может быть, у них были какие-нибудь яркие вещи?} …(1.2) У одного из троих мальчиков был ээ(0.4) {неразб.} штука, которая штука с мячиком …(1.2) ну с мячиком на веревочке. …(1.1) {Какая штука?} Я не знаю {неразб.} …(6.8) {А вот если в двух словах сказать об этом фильме, то фильм про что? Вот он..} …(2.0) {неразб.} {Да.} Ну то, что иногда, э ну, когда== …(0.4) если человек сначала поможет кому-то другому, то другой тоже помо= э …(0.4) за это отблагодарит.

21) «У»

Там был **дяденька, который собирал яблоки.** Он был с бородой, …(0.5) в штанишках, …(0.5) в кофточке, в каске, в шапочке. …(2.7) {И что дальше?} …(2.2) И он собирал, **О** собирал яблоки, а потом **О** клал в мешок. А потом он выкладывал их в кор= по корзинам. …(4.5) Там еще была тетенька на велосипеде проезжала. …(0.5) Она была с длинными волосами, в брючках, в кофточке, …(1.5) в шапке тоже. …(4.1) Ммм(0.7) и она яблоки взгромождала на велосипед. …(1.3) Она же выходила в лес. …(1.8) А **этому дяденьке** слышался звук какой-то "мее" {имитирует бляение козы}, а ок= оказалось, это был там козленок, она вела его из леса на поводке. {Это девочка вела козленка?} …(0.3) Это тетень= это тетенька, да. {Ага, так. А дальше, что она делала?} …(0.9) Яблоки на велосипед О взгромождала, в корзину. …(1.6) И они

высыпались. {Ага, так. И что она с ними сделала?} ... (2.7) Онааа(0.6) ... (1.8) стала собирать яблоки. ... (0.4) {Ага, да. А ей кто-то помогал собирать?} Мм, сама. {Сама, так. А дальше что?} ... (3.0) Там еще люди на велосипеде катались. {Ага, так. А сколько их было, не помнишь?} Ммм(0.9) думаю, ка= казалось, что три человека. {Ага. Они все трое на велосипедах?} ... (0.7) Это потом уже там в конце они друг к другу сме= смещали свои велосипеды вот так. ... (9.0) {Что еще?} А потом тетенька еще, у груши у нее были. ... (0.9) Она их тоже высыпала, ... (0.3) и груши у нее все высыпались. ... (0.5) {Ага. То есть у нее и яблоки высыпались, и груши высыпались?} ... (0.4) Да груши-то были у нее там {неразб.}. {Ну да, ага. А дальше что?} ... (0.9) Она их стала собирать, груши-то. ... (3.5) {А чем кончается? Что в конце было? На чем фильм кончается?} ... (4.9) Тем что дев= ... (1.3) дев= де= девушка домой приходит ... (1.4) **к этому дяденьке**. ... (1.3) И жи= и Ø живет дома. {Ага, а какое время года было? Какая погода была?} ... (1.2) Время года... ммм(1.0)... ду= ... (1.5) думаю, чтооо(0.9) осень. ... (2.6) Погода была с-солнечная, дождь не лил. ... (4.9) Яблоки на деревьях, груши весели, такие большие груши. ... (4.9) {Да, а вот если в двух словах сказать, о чем этот фильм? Если в одном предложении совсем коротко, про что этот фильм? 5 минут про что?} ... (1.2) Про ... (0.4) осень.

22) «V»

Э ну, короче, там **садовод** ... (0.5) собирал груши. ... (1.5) Потом Ø набрал две корзины, ну ... (0.4) **он** хотел соб= ... (0.4) собирать третью, но тут ... (0.8) один мальчишка проехал на велосипеде ... (0.3) ии(0.4) Ø забрал эту корзину= одну из корзин с собой. ... (1.4) Но он ехал и Ø уронил эти груши. ... (1.8) Иии(0.7) ... (1.0) ему пришлось поднимать эти==, ему помогли, короче, ... (0.4) вот. ... (1.5) Иии(0.7) ... (1.9) три== трое мальчиков забрали эти три груши себе, а остальное куда-то вот делись. ... (1.3) {Расскажи, кто там как упал.} ... (0.7) Эээ(0.6), там упал один из мальчишек на велосипеде, просто он упал, ... (0.4) ну и вместе с грушами. А он ... (0.4) просто ну положил ... (0.5) впереди вот ии(0.4) ... (2.2) вот ... (0.5) так вот, ... (0.4) а вместе с ним упали груши. ... (1.2) {Мальчишки, а девчонки там были?} Девчонок не было. ... (0.7) {А животные, может быть?} ... (0.3) Животных тоже не было. ... (1.2) Ну были там звуки козочки там, овечек, ... (0.9) ноо(0.4) ... (0.7) по сути их не было. ... (1.0) {Мальчишки груши взяли, три груши.} ... (0.6) Угу. {А как так получилось?} ... (0.8) Аа(0.4), ... (1.6) короче, вот, пришли к этому упавшему мальчику они, ... (0.7) э подобрали груши, ... (0.3) нооо(0.6) три из этих упавших груши забрали себе. ... (0.6) {Как бы ты назвал фильм?} ... (0.8) Ааа(0.9) ... (2.1) «Тихое воровство груш». ... (0.4) {Как?} ... (0.3) «Тихое воровство груш». {А смысл фильма какой?} ... (0.7) Э смысл фильма, что ... (1.5) если забрать груши, тьфу ты, ну, все что угодно, ... (0.7) тоо(0.4) это может привести к неожиданным последствиям вообще. {А здесь какие были неожиданные последствия?} Ааа(0.5) ... (0.3) **садовод** вообще не знал про то, что у

него забрали корзину, и он, ·(0.4) как начал класть груши во вторую корзину, сразу заме= в третью корзину, сразу заметил, что куда-то делась первая. ···(1.7) И, в общем, **мимо него** прошли эти мальчики, и он== ···(0.5) и по **его** выражению лица **он** типа сказа= ···(0.3) типа сказал: “Ага, это они взяли груши”. ···(0.4) {То есть он подумал, что кто взял груши?} ···(0.6) Э что они ели гр=, что это они трое ели груши.

23) «W»

Увидел, как там ээ(0.5) **взрослый человек** ээ(0.6) ···(0.5) яблoк= ой, точнее груши там с дерева собр= собирал. ···(2.0) Даже ···(1.4) еще даже мальчик даже ···(0.5) ээ(0.5) мальчик там даже еще в шляпе, который на велосипеде, ···(0.6) ээ(0.4) взял ···(0.4) корзину груш. Потом посыпались, он упал, ···(0.6) Ø отряхивался. ···(2.9) Ну там еще **взрослый мужик** там. ···(2.9) Ещ= э ···(0.7) ну он с= ну тогда еще увидел, что **взрослый мужик** груши собирал с дерева. ···(1.7) А еще там э там две корзинки: ···(0.4) одна пуст= одна полная, одна пустая, ···(0.4) вот. ···(4.3) {Так, может, еще что-нибудь вспомнишь?} ···(0.5) Ээ(0.5) ···(2.2) ну, наверно, ···(0.5) **взрослый мужик**== **взрослый мужик**. ···(7.9) Ну, главное там ···(0.8) ээ(0.8) ээ(0.6) ···(1.0) помогли мальчику, когда увидели они эту травму. И они там, ···(0.6) и они=, и они уже помогли э собрать яблоки и велосипед поднять, вот. ···(0.9) {Угу. Давай вспомним, какие там были герои.} ···(1.0) Ээ(0.4) герои... ···(1.4) мальчик ээ(0.4) ···(1.0) велосипедист, ···(1.1) **садовник,** ···(0.7) **который груши ээ(0.4) собирал с дерева,** ···(0.6) и еще ···(0.6) остальные, ···(0.5) остальные, которые помогли мальчику ···(0.4) ээ(0.8) ···(1.2) вставить и ···(0.7) собирать обратно ···(0.3) яб= ···(0.3) яблоки и велосипед поднять. {Мальчик, а девочки там были какие-нибудь?} ···(1.8) Мм(0.3) некоторые. ···(2.1) {Угу. Сколько девочек было?} ···(0.5) Сколько девочек? ···(3.9) Ну, наверное, несколько. {Угу. Как бы ты назвал фильм?} ···(0.9) Я бы назвал мм(0.3) ···(3.5) утр= ···(0.8) утреннее== ···(0.4) утреннее== утреннее де= утреннее дело== ээ(0.3) утреннее дело с грушами ···(0.3) и= и= и кража мальчика== ···(0.8) э нет, и кража ···(0.5) ииии(1.0)ли ···(0.4) к= или кража я= я= яблоков, ···(1.6) точнее груш, и кража груш, вот. {Угу. А какой смысл фильма?} ···(1.2) Смысл в том, что== ммм(0.5) смысл в том, что, наверно, ээ(0.6) эм ···(0.7) о том, что муж= о том, что этот садовн= **этот садовник, который вз= взял так,** трудился, груши там собирал, в корзины Ø положил. ···(0.5) А потом== а еще мальчик даже ···(0.3) в корзину положил яблоки, и тогда он ···(0.3) на велосипед на велосипед, и он уехал. ···(0.7) А потом он упал. {неразб.} Вот еще что я помню. {Угу. А мальчик этот на велосипеде он положительный или отрицательный герой? Хороший он или плохой?} ···(0.9) Нуу(0.3), вообще-то не= вообще-то не= ну ···(0.3) если== если вообще-то== если вообще-то можно взять== если взять без разрешения груши – отрицательно.

24) «X»

Происходит в какой-то жаркой стране, ну или, может быть, в не очень жаркой, но летом, это точно. …(0.9) Сначала показывают …(0.3) **дядечку, который** …(0.4) **собирает груши с дерева.** …(1.0) Вот. …(0.9) **У него** была шляпа и у него была какая-то бандана …(0.6) красная. …(1.4) **Он** собирал груши, …(0.3) но потом=, э потом какой-то …(0.6) э мужчина …(0.6) ээ(0.6) …(0.8) вел козу, …(0.5) ну или козлика, …(0.6) вот. Ээ(0.5) ооо(0.5) козлик не взял ни единой груши, просто прошли, больше о нем не упоминалось ничего. …(1.6) Ааам(0.7) потом …(0.9) а прошел мальчик, …(0.7) ааа(0.5) Ø взял полную корзину, сначала он захотел взять одну грушу, а потом Ø взял полную корзину. …(0.7) Короче, он их украл, …(1.1) вот, …(0.5) ии(0.3) Ø поехал. …(0.9) Ааа(0.7) …(1.7) уух(0.3), как сказать, …(0.7) он поехал …(1.8) иии(0.6) …(0.6) э Ø встретил девочку, потом он на нее загляделся, она тоже была на велосипеде, девочка. …(0.5) А потом у него слетела шляпа, он обратил внимание на шляпу и Ø упал. …(0.7) К счастью, рядом шли мальчики, …(1.1) эээм(0.6) …(0.3) и они помогли все ему собрать, все украденные ему груши== им груши …(0.4) вот. …(1.0) Эээ(0.7) …(0.8) они ему помогли, и потом они, потом, когда он уже уезжал, ну, мальчик, который споткнулся об камень, …(0.5) они заметили то, что у него= у него была еще шляпа, …(0.3) и дали ему шляпу. …(0.8) Вот, один мальчик, кстати, был ээ(0.3) с ракеткой, …(1.3) которую вниз ударяют… …(0.5) короче, не помню. …(0.8) Аа(0.3) …(0.9) вот, …(0.4) ууу(0.5) …(0.4) он как бы их отблагодарил украденными грушами, …(0.8) можно сказать, подставил, потому что потом они шли мимо этого как раз, ээ(0.4) …(0.4) **мимо фермера**, можно сказать, ну **который собирал груши.** …(0.8) Вот, **он** посмотрел на них косо: “Не они ли украли у меня корзину”, потому что **он** заметил то, что у **него** украли корзину. …(1.1) Иии(0.7) ааа(0.7) на этом видеоролик заканчивается. {Отлично} Качество не очень, если честно, видеоролика. Но это я на всякий случай запомнил, на всякий случай, если придется. {Угу, скажи, как бы ты назвал этот фильм?} …(0.8) Фильм нууу(0.9) …(1.8) ууууф(1.2)… …(0.6) как нельзя подставлять друзей. …(1.7) Вот. …(0.6) {А смысл фильма какой?} …(0.4) То, что нельзя подставлять друзей, …(0.4) ии(0.4) …(0.7) не надо красть, …(0.6) это в том числе. …(1.3) Но почему вот, зачем …(0.7) ээ(0.4) мужчину добавили в этот ро= видеоролик, ведущего козлика или …(0.6) козу, я не знаю, зачем его туда добавили. …(0.9) Просто проходили мимо. …(0.8) {Здорово.} …(1.1) Потом шли {неразб.}.

25) «Y»

{Можешь рассказать, о чем фильм был? О чем фильм был?} …(0.6) Ни о чем. …(0.6) {Ни о чем? Ну расскажи, кто там что делал?} …(1.8) Не знаю. …(0.8) {Ну вспомни, ты же посмотрел, а я не видел. Расскажи, пожалуйста.} …(0.5) Ну,

мне нравятся. ... (0.8) Груши. ... (0.9) {Груши, тебе нравятся груши?} **Фермер.** {Фермер, угу.} ... (0.3) Велосипед, ... (0.9) корзина, ... (0.3) Ø подскользнул и Ø упал камень. ... (0.3) {Рукой имитирует игру в «мячик с ракеткой»}. {Так, ну а расскажи, кто там был, кто что делал? Какие там были персонажи?} Лестница. {Жестами имитирует подъем по садовой лестнице} {Лестница, угу, чего еще?} ... (4.9) Нууу(0.9)... ... (2.2) {А кто был на лестнице?} ... (2.6) Ии(0.3) ... (0.4) и мальчики. ... (2.3) {Ну а ты мне какую-нибудь историю расскажи, как начался фильм, как закончился?} ... (0.6) Как закончилось? ... (3.3) {Ну как-то ты несерьезно подошел к этому вопросу. Расскажи мне как историю.} ... (0.5) Какую историю? ... (0.3) {Которую ты посмотрел.} ... (2.8) Ну... ... (5.7) {Как можешь, как получается. Да не бойся ты, рассказывай, как понял.} Как?

26) «Z»

{Пытаешься рассказать, мы тебе будем помогать. Все, что можешь вспомнить. Что там было, что там показывали?} ... (1.3) Как, там все-е показывали... ... (0.4) там даже яблони, там даже дерево было... ... (4.1) {И что там происходило, кто там был?} ... (0.8) Это был олень, да? ... (0.6) {Кто?} Оле-ень. {Там был олень? Возможно, это была коза. Коза. Наверное, это был мужик с козой, проходил там, да?} Да-а... ... (3.8) {Чего еще было?} ... (1.6) Там... ... (1.4) все-е было. ... (0.7) {Может, там были какие-то люди?} ... (1.1) Да-а... ... (1.8) {А кто что делал? Кто в какой одежде был? Какие там цвета были? Все, что помнишь... Коза была вначале, мужик провел козу, а дальше что там было?} ... (2.5) Что ж там было дальше... ... (6.9) {Груши были на дереве?} ... (0.5) Не были. ... (0.4) {А что было? А что там мужчина такой собирал? Что это было?} ... (3.8) Что ж это было? ... (7.6) {А мальчик был какой-нибудь? Там мальчик, девочка маленькие были?} Не были. ... (2.9) {Вообще никого не было? Чего еще было?} ... (14.2) Больше ничего не было. ... (12.2) {Велосипеды были?} ... (0.7) Да. ... (0.9) {А сколько было велосипедов?} ... (3.4) Там еще кто-то... ... (14.6) {А сколько еще человек было на велосипеде, не помнишь?} Не-ет... ... (0.9) {А мальчик? Девочка? Кто?} ... (0.6) Там что-то мальчик, да? ... (4.6) {А еще там мальчики были?} Не были. {А?} Не были мальчики. ... (1.0) {А вот так вот играли ракеткой?} ... (6.7) {А чем кончается, не помнишь?} Не помню.

27) «ZZ»

Грушу мою. ... (0.3) {Так.} ... (1.8) Груша. ... (1.4) {Кто там что делал?} ... (0.4) Ø Достал грушу из корзины. {Кто?} ... (0.5) Мальчик, ... (3.9) а потом... ... (1.6) потом... ... (1.1) потом... ... (0.7) потом Ø достал... Ø покатался на велосипеде.. и упала== и Ø упал в обмороке, ... (0.9) и Ø упал свои родственники... ... (0.7) Потом сегодня достала вот этот вот этот с палочкой вот этот, то есть с кружком вот держала «тынь-тынь-тынь-тынь». И= и {неразб.} приехала за мамой

грушей. ... (1.2) А потом которые сегодня делает грушу. Ø Собирает грушу. ... (0.8) Груша настоящая. ... (0.8) В самом деле груша настоящая. {Так, чего там еще было?} ... (0.9) Про грушу. ... (1.1) {А девочка там была?} Да, девочка. {А чего она делала?} Она там свистнула {неразб.} этим вот так {свистит}, при этом там должен большим стадом, которые грушу достал. ... (0.6) {То есть там был мальчик, девочка, кто еще?} Многие в самом деле. {Кто? Кто там был?} Мальчик достал вот этот велосипед, ... (0.9) там все свои родственники, который человека. ... (0.5) Это волк, рысь, лиса и ии (0.6) .. (0.4) человек-охотник. {А с грушами что там было связано?} .. (0.4) Упали. {Откуда?} ... (0.8) Из корзины на полу. .. (0.3) {А кто был с корзиной?} ... (1.5) и с= ... (1.3) (неразб) ... (1.7) и с= ... (1.1) и с= ... (1.2) и с= ... (2.5) и свои родственники бывают, это мальчик-родственник. {А помнишь, там кто-то друг навстречу другу ехал?} ... (1.4) Гоша. {То есть мальчик?} Да. {А ему навстречу кто ехал?} ... (2.2) Маша. {Девочка, да?} А еще что? {А погода какая была?} ... (2.9) Лето. {То есть хорошая погода, да?} Да... ... (3.5) ноги соба== ... (0.5) А еще там была большая собака... Ой! Дядюшка такой... Там собака мелькнула, что-то рыжее... .. (0.4) Это лиса! Бежим, бежим, бежим. {Как бы ты назвала этот фильм?} ... (0.8) Это .. (0.4) приключения о груше. {А главный смысл какой у фильма?} ... (3.6) Что? {Какой главный смысл? Зачем этот фильм?} ... (1.4) Что? ... (1.4) Это... .. (0.7) Это, это мальчик Гоша. {Тебя чему-то научил этот фильм?} Да. ... (0.5) {Чему?} ... (0.7) Да, за фильмом. ... (0.5) {А вот груши он взял или?} ... (0.9) Ø Взял эту грушу. {Дядя видел это?} Да. {Или он украл их?} Ø Видел. {Он разрешил ему?} Нет. .. (0.4) Нет уж, ... (0.5) это, наверное, достало всё дерево груши. {То есть он без спроса взял их?} Да.

Расшифровки пересказов детей типичного развития

1.

Ээ(0.3) вначале говорится, ... (0.6) м показывается ... (0.3) ээ(0.4) **мужчина, который собирает** ... (0.6) **на дереве груши.** ... (0.8) Ээ(0.4) ... (0.9) какие-то он скидывает, какие-то ... (0.5) ээ(0.3) **Ø** собирает в рубашку, **Ø** спускается и **Ø** наполняет ... (0.4) корзину. ... (2.2) Эээ(0.6) ... (1.3) **этот мужчина** явно ... (0.9) уже устал от этой э от своей работе. ... (2.6) Вот подходит **к нему** другой мужчина, который ведет ... (0.3) ээ(0.4) животное, ... (0.7) которое внешне похоже ... (0.7) м ... (0.4) э по(0.3) строению тела ... (0.4) на овцу какую-то, а по окраске ... (0.9) ммм(0.7) ... (0.3) на антилопу. ... (0.6) М шерсть у нее тоже как у антилопы. ... (1.1) Ээ(0.4) проходит мимо ... (0.3) корзины с грушами. ... (1.3) Потом ... (0.9) примерно с той стороны, э куда уходит ... (0.7) мужчина с эээ(0.6) ... (1.2) этой овцой, ... (0.6) э едет мальчик на велосипеде. ... (0.5) М велосипед такой старый, ... (0.9) явно ... (0.3) не для ... (0.6) мальчика, потому что он очень большой. ... (0.7) Высокий. ... (0.5) На нем наверняка было неудобно ездить. ... (0.6) Ээ(0.4) **Ø** подъезжает к эээ(0.5) корзинам с грушами. ... (1.8) Недолго думая, **Ø** берет одну корзину ... (0.8) и **Ø** увозит. Так ... (0.4) складывается== складывается такое впечатление, что он ... (0.6) еёёё(0.6) ... (0.4) позаимствовал на неограниченный срок, ... (0.6) то есть ... (0.9) **Ø** украл. ... (0.6) Ии(0.4) ... (1.4) эээ(0.7) ... (1.8) он увозит эту корзину ... (0.6) на велосипеде. ... (2.2) Эээ(0.5) ... (0.4) он едет по ... (0.3) полю, по проселочной дороге, ... (0.8) дальше и дальше. ... (1.7) У него ... (0.3) необычная ... (0.8) холщевая шляпа, ... (0.8) которая, ... (1.1) наверное, оберегала его от солнца, ... (0.4) видимо, ... (0.5) солнце ... (0.6) очень ... (0.5) сильно светило и ... (0.6) мешало ... (0.4) вообще людям выходить на улицу. ... (1.1) Ээ(0.4) ... (0.5) с него из==... э навстречу ему едет девочка наа(0.4) ... (0.5) похожем велосипеде. ... (0.7) Эээ(0.5) когда они ... (0.7) ээ(0.4) встречаются на проселочной дороге и разъезжаются, ... (0.4) с него вдруг слетает шляпа. ... (1.1) Он засматривается на шляпу, которая летит. ... (1.0) Похоже, что **Ø** хотел ее поднять, э спу=с-спуститься с велосипеда, ... (0.5) но тут аа(0.4) его велосипед натывается на большой камень, ... (0.5) мальчик падает. ... (1.3) Груши разлетаются, ... (0.5) и мальчика== ... (0.3) мальчик ушиб ногу, ... (1.2) эээ(0.5)... кажется, правую. ... (2.3) Потом из-зааа(0.6) ... (0.3) леса или из кустов, ... (0.3) поросли, ... (0.3) в общем, выходит ... (0.6) э трое мальчишек. ... (1.3) У одного ракетка ээ(0.3) для ... (0.8) пинг-понга мм(0.4) с привязанным к ней шариком. ... (1.1) Видимо, эта ракетка ... (0.8) ээ(0.4) позволяла обладателю коротать время ... (0.8) ээ(0.3) в жаркие ... (2.1) часы. ... (1.8) Эти мальчишки

ээ(0.5) …(0.6) помогают …(0.3) мм(0.4) …(0.9) мальчику …(0.6) уже без шляпы, …(0.3) мм(0.4) который уже без шляпы, …(0.3) встать. …(0.4) Даже один отряхивает его …(0.7) ээ(0.5), …(0.5) помогает ему отряхнуться от грязи, …(1.2) пыли, …(0.4) в которую Ø попал ногой. …(0.9) Собирают его грушу==, груши. …(1.2) Ээ(0.4) с= помогают ему водрузить их опять на велосипед. …(1.6) Ээ(0.5) …(3.1) м... потом …(0.7) он едет в одну сторону, а мальчишки бредут …(0.5) в противоположную. …(1.1) Ø Едет, Ø едет, вдруг мальчишки натываются на …(0.3) его холщевую шляпу. …(0.4) Соответственно, догадываются, что это его шляпа. …(1.6) Подзывают его, один мальчик, который был с ракеткой …(0.6) для(0.7) …(0.6) пинг-понга, …(1.4) э осуществляет …(0.3) ээ(0.3) быструю сделку …(0.5) ии(0.4) обменивает три груши на холщевую шляпу. …(1.9) Три мальчика ээ(0.4) идут довольные …(0.6) и едят груши, а один …(0.4) играет …(0.5) в ра= ра= играет ракеткой. …(0.9) Мальчик, …(0.9) у которого …(1.0) ээ(0.6) были гру= ээ(0.4) были== …(0.4) была корзина с грушами, …(0.4) уезжает в другом направлении. …(1.2) Потом …(0.7) Ø спускается с дерева …(1.4) **мужчина** и видит, что …(0.6) одна корзина пропала. …(1.1) Ээ(0.7) …(0.6) скорее **он** …(0.9) ммм(0.6) …(0.8) изумляется что ли, а не …(0.5) ээ(0.7) …(0.6) э Ø злится, …(0.5) мм(0.4) …(1.0) как …(1.7) Ø приходит в недоумение, кто же украл **у него** …(0.4) корзину. …(0.8) На этом фильм заканчивается.

2.

Фильм начинается с грушевого дерева. …(0.5) Э за его ветвями мы видим …(0.6) м ээ(0.4) лицо **садовника, который** ээ(0.4) **взял две груши и положил их э в карман** …(0.6) ээ(0.4) **в своем** ээ(0.8) …(2.9) **э в свой платок**. …(0.6) Ээ(0.3) затем **он** спускается с лестницы и Ø кладет ээ(0.3) …(0.6) э эти две груши в одну из корзин, уже почти наполненную. …(0.7) Ээ(0.3) у нее и д= стояло три корзины, …(0.3) две из которых были полностью забиты. …(0.6) Э затем **он** опять залезает нааа(0.7) …(2.4) лестницу и Ø продолжает собирать груши. …(0.6) Ээ(0.3) в это время ээ(0.6) …(0.3) мимо проходит ээ(0.6) человек с ээ(0.6) ээ(0.6) …(0.8) такой упить= упитанной козой …(0.3) ээ(0.3) на веревке …(0.4) ээ(0.4) проходит мимо, и больше мы его не видим. …(0.8) Ээ(0.6) затем …(0.5) э **садовник** опять спускается, уже много в э своем платке **он** держит ээ(0.3) груш и опять э Ø заполняет ими корзину. …(0.7) Ээ(0.6) потом **он** опять залезает ээ(0.3) э нааа(0.7) лестницу, ии(0.7) мы видим аа проезжающего мальчика на большом велосипеде, …(0.4) э он на нем едет не на сидении, а нааа(0.8), ээ(0.9) …(0.4) ну как сказать, в общем, Ø едет не на сидении. …(0.6) Ээ(0.6) сам он ээ(0.4) в широкополой шляпе э с ээ(0.4) каштановыми волосами, в красном галстуке ээ(0.6) в ээ(0.5) такой бежевой кофте и в синих джинсах с поясом. …(0.9) Он проезжает мимо, видит, что **садовник** ээ(0.6) ну

занят ээ(0.4) сбором груш, и незаметно Ø ставит эээ(0.6) ··(0.3) мм(0.4) себе вперед велосипеда ··(0.3) корзину, наполненную грушами, и Ø уезжает. ···(0.9) Эээ(0.5) пот= нуу(0.7) он уезжает, ··(0.4) ээ(0.3) и по пути ему встретилась девочка на велосипеде, она так быстро ехала, что у мальчика ··(0.4) эээ(0.7) ··(0.3) улетела шляпа. Он обернулся, чтоб, нуу надеясь ее как-нибудь э поймать, э пока она летит, но ээ(0.3) Ø не успел, и в это время велосипед наскочил на камень, ···(0.5) э мальчик упал с велосипеда, и все груши рассыпались. ···(0.6) Эээ(0.7) ···(0.5) как раз ээ(0.3) рядом ээ(0.4) с мальчиком, который упал, стояли ээ(0.3) три пацана, которые ···(0.5) помогли ему потом ··(0.4) ээ(0.4) все груши ···(1.1) положить обратно в корзину. ···(0.9) Э мальчик их поблагодарил ии(0.5) пошел дальше. ···(0.9) Ээ(0.4) и тут ээ(0.4) эти пацаны увидели его широкополую шляпу и отдали ем= эээ(0.5) эту широкополую шляпу мальчику. Ии(0.8) ···(0.6) как бы ээ(0.4) в благодарность им он ээ(0.4) отдал им три груши, потому что мальчиков было трое. ···(0.8) Один из них играл ээ(0.4) в ну что-то вроде йо-йо. ···(0.9) Эээ(0.7) мальчики ушли, ···(0.5) эээ(0.7) ии(0.7) затем мы видим садовника, который спускается с груши и видит, что одной корзины не достает. Он думает, куда она может== ээ(0.4) могла деться, ···(0.6) ээ(0.3) а тут как раз проходят э эти три мальчика, с= каждый из них ээ(0.3) жуе грушу. Он ээ(0.3) скорее всего думает, что это они взяли, но ничего им Ø не говорит. ···(0.5) Ээ(0.4) эти мальчики уходят.

3.

Начало фильма начинается с того, что мужчина срывает ··(0.3) груши с дерева и Ø кладет их в корзину. ···(0.5) Ам(0.4) ···(0.9) вскоре подходит== проходит аа(0.4) ···(0.9) мальчик э с козой, коза вырывается, но мальчик не да= ну не дает ей вырваться. ···(0.6) Они прох= проходят. ··(0.4) Потом проезжает мальчик на велосипеде, он берет целую корзину груш ··(0.4) без спроса и Ø ставит ее к себе на велосипед, и Ø уезжает. ···(1.3) Ээ(0.3) когда мальчик едет под=, ааа(0.6) тот мужчина, который срывает груши, он этого не замечает. Вскоре, когда мальчик едет по дороге, он встречает девочку. Он загляделся на нее, Ø споткнулся об камень ···(0.5) ээ(0.3) и Ø уронил все груши. ···(0.9) Мм(0.4) рядом стояли три мальчика. ··(0.4) Они заметили его и решили ему помочь. ···(0.7) Эмм(0.5) ···(0.9) они собрали груши в корзину и помогли== и помогли ему подняться, и отре= отряхнули его. ···(0.8) Эмм(0.3) ···(1.7) потом, когда они уже разошлись, мальчики заметили, что тот мальчик, который был на велосипеде, он ···(0.5) потерял шляпу. ··(0.4) Мальчик== эээ(0.5) они подбежали к нему и отдали шляпу. ···(0.5) Эмм(0.6) ···(0.9) мальчик их поблагодарил и Ø отдал им три== по три груши. ···(0.7) Мм(0.3) ой, три груши эмм(0.4). ···(1.3) Они разошлись, и мм(0.3) ма= мм(0.4) те мальчики, которые ему помогли, про= на= м пр= прошли мимо того дерева, где стоял груш= н= эт= мужчина,

который собирал груши. …(0.5) **Он**== мм(0.4) **он** спустился вниз как раз, чтобы вы= положить груши в корзину, …(0.7) **м** и **Ø** заметил, что одной корзины нет. Как раз в это время проходили три мальчика, …(0.3) и **он** подумал, что это они.

4.

Э сначала …(0.4) **садовник** собирает груши в корзины, …(0.7) проезжает мальчик на велосипеде. Пока **садовник** стоит на лестнице и **Ø** собирает груши, …(0.4) **он** берет одну корзину и ее **Ø** увозит. …(1.0) **Ø** Едет, и навстречу ему …(0.8) по полю едет девочка на велосипеде. Они проезжают, …(0.5) ээ(0.4) ветер сдувает шляпу мальчика. …(0.7) **Он** ээ(0.3) смотрит …(0.6) на девочку, …(0.6) **Ø** спотыкается об камень, **Ø** падает с велосипеда, …(0.5) ээ(0.3) и груши у него рассыпаются. …(1.0) Ээ(0.3) к нему подходят три мальчика, помогают ему встать, собирают груши в корзину …(1.3) э и идут обратно. Мальчик в это время ведет велосипед с корзиной груш. А другой мальчик, который постарше его, идет, видит его шляпу, поднимает, …(0.6) э приносит ему, за это мальчик ему дает …(0.6) три груши, …(1.0) э тот мальчик идет, делится со своими товарищами, проходит **через** …(0.4) **садовника**. …(0.3) **Садовник** на них смотрит, …(0.8) а они играют …(0.4) и разговаривают.

5.

Все началось с того, что== что **мужчина** мм(0.3) с дерева начал срывать груши и собирать их. …(0.7) **Он** ээ(0.3) спустился с дерева, **Ø** начал укладывать в корзину их из эээ(0.6) кармашка на фартуке. …(0.7) Затем **он** снова залез на дерево, чтобы собрать груши. …(0.4) В то время, пока **он** собирал, ээ(0.4) мимо них проходил …(0.4) мужчина с козлом. Они мирно прошли **дальше** …(0.5) **м него**. …(0.4) Затем приехал э какой-то мальчишка на велосипеде. …(0.6) Пока **мужчина** собирал груши на дереве и ничего **Ø** не замечал, мальчишка …(0.4) эээ(0.5) взял корзину с грушами и **Ø** начал уезжать на велосипеде. …(0.8) **Он** ехал ээ(0.4) по какой-то степи, и навстречу ему ехала девочка на велосипеде. …(0.4) Они проехали рядом, и девочка сбила у него шляпу. …(0.4) Мальчик засмотрелся, **Ø** наехал на камень и **Ø** упал. …(0.5) Груши рассыпались. …(0.6) Ээ(0.3) затем …(0.3) **он** …(0.4) посмотрел на свою ногу, эээ(0.5) опустив ээ(0.3) свои длинные носки, …(0.6) иии(0.6) **Ø** увидел то, что сбоку у него стоят три мальчишки и один с ракеткой для пинг-понга и привязанной к ней мячик= мячиком на резинке. …(0.7) Они помогли ему собрать э груши …(1.0) и взя= и отдали ему свою== его панамку, ээ(0.4) и взяли у него еще три груши, и начали уходить. …(0.4) Мальчик уехал с корзиной. …(0.9) Потом, когда **мужчина**, **который собирал груши**, спустился, …(0.4) эээ(0.5) **Ø** увидел, что одной корзины не достаёт. …(0.6) И фт= в это же время **мимо него** проходили те трое

тех= те трое мальчишек, которые ··(0.4) взяли у мальчика, который украл корзину, ··(0.3) три груши. ··(0.4) Шли они и ели эти три груши. ···(0.9) Эээ(0.7) ···(0.5) и они прошли дальше, а **тот мужчина, который собирал груши**, на них странно посмотрел. ···(0.5) Фильм кончился.

6.

Эээ(0.5) **мужчина** залез на грушевое дерево и Ø начал собирать груши. ··(0.3) Когда он с= он собирал их в фартук. ···(0.6) Когда он спустился, он выложил все груши во второй= во вторую корзину. ··(0.3) Первая была полна, а третья пуста. ···(1.3) Эээ(0.5) там дальше он залез опять и Ø начал собирать груши. ···(0.5) И мимо идет эээ(0.5) мужчина еще один с козой. ··(0.4) Иии(0.6) ···(0.5) когда он видит грушу, он хочет ее взять, но передумывает и идет дальше. ···(0.7) Эээ(0.6) далее едет мальчик на велосипеде со шляпой. ···(0.6) Он хочет забрать грушу, ···(0.8) он слезает с велосипеда, Ø хочет забрать грушу, но потом Ø кладет ее на место, Ø забирает целую корзину. ···(0.9) Эээ(0.6) ···(0.6) он уезжает. ···(1.4) Ээ(0.3) он едет, ···(0.6) иии(0.7), ··(0.4) когда он едет через поле, ээ(0.4) ··(0.4) навстречу ему девочка. ···(1.0) Он= они проез= они пересекаются, и у мальчика слетает шляпа. Он отвлекся, его велосипед наткнулся на камень, и он упал. У него рассыпались груши. ···(0.8) Навстре= эээ(0.5) когда он упал, он поранил ногу. ··(0.4) Эээ(0.5) его увидели три мальчика и помогли ему собрать груши. ···(0.7) Они выкинули ссс(0.8) ··(0.4) дороги камень, ··(0.4) и мальчик, тот который вез груши, поехал обратно. ···(0.7) Эммм(0.5) ···(1.7) м три мальчика, которые ему помогли, нашли его шляпу. ···(1.4) Он заметил это, ···(0.9) один из мальчиков принес ему шляпу, ···(0.9) тот отблагодарил их тремя грушами. ···(0.9) Тем временем эээ(0.5) ···(0.7) **мужчина, который собирал груши**, спустился, ··(0.4) Ø начал вываливать груши в третью пустую корзину. ···(0.5) Тогда он заметил, что первой корзин= первой корзины нету. ···(0.6) Эммм(0.6) ···(0.7) **мимо него** идут три мальчика с тремя грушами. ···(0.5) Он недоумекает и Ø смотрит им вслед.

7.

В самом начале фильма ··(0.4) эмм(0.4) ··(0.3) **мужчина** собирает== ···(1.1) **мужчина** собирает на дереве груши. ··(0.4) Ø собирает их в карман на фартуке. ···(0.5) Ø Спускается, Ø начинает опускать груши в корзину. ···(0.9) Потом Ø залезает обратно на дерево. ··(0.4) Мимо проходит другой мужчина, ··(0.4) ведет за собой упирающуюся козочку. ··(0.4) Проходит еле-еле мимо корзины ··(0.4) с грушами и ухо= ··(0.4) и уходит. ···(0.7) Потом, ···(0.9) пока **мужчина на дереве** еще собирает груши, ··(0.3) мимо проезжает мальчик на велосипеде. ···(0.6) Он берет одну корзину груш, ··(0.3) Ø ставит ее перед собой ···(0.5) и Ø увозит. ···(1.6) В поле он встречает ··(0.4) девочку, которая тоже едет на велосипеде. ···(0.8) Она проезжает мимо него, ··(0.3) с мальчика слетает шляпа, ···(0.5) он

оборачивается, Ø врезается в камень, Ø падает, ···(0.3) все груши высыпаются ···(1.1) из корзины. ···(0.4) Подходят три мальчика, ···(0.4) видимо, его знакомые. Помогают собирать все груши. ···(0.4) Мальчик уезжает, ···(0.4) затем друзья его находят шляпу. ···(0.5) Возвращают ему ···(0.4) иии(0.6) ···(0.4) приносят, ···(0.9) и мальчик дает им три груши. ···(1.5) Эти мальчики проходят **мимо мужчины**, ···(0.3) **который собирает груши**. ···(0.3) **Мужчина** в это время обнаруживает ···(0.6) то, что одной корзины нету. ···(1.1) Ээ(0.4) одна стоит полная, другая пустая. ···(1.9) Ии(0.4), ···(0.3) наверное, Ø думает, что это мальчики украли.

8.

Ээ(0.3) вначале ···(0.8) эээ(0.6) **человек с усами и в платке** ···(0.6) ээ(0.3) собирает зеленые груши с дерева ···(0.7) эээ(0.5) в передник. Потом **он** ···(0.4) спускается с дерева и Ø складывает их в корзину. ···(1.7) Ээ(0.3) потом **он** снова залезает на дерево ···(0.3) и Ø продолжает собирать груши. ···(1.7) Э мимо идет человек и ведет козу, они проходят мимо. ···(2.7) Затем мимо проезжает мальчик на велосипеде, Ø останавливается около дерева, ···(2.9) ээ(0.4) Ø смотрит на человека, собирающего груши, ···(0.5) иии(0.5) ···(0.9) Ø берет одну корзину с грушами ···(1.2) ээ(0.4) так, что **тот человек, который собирает груши**, его Ø не видит. ···(1.4) Ээ(0.3) потом он ставит на велосипед эту корзину и Ø уезжает. ···(1.6) Эээ(0.5) когда он едет, мимо него проезжает девочка на велосипеде, ···(0.8) ии(0.4) у него падает шляпа. ···(0.6) Он оборачивается, чтобы посмотреть на нее, ···(0.6) иии(0.8) ···(0.9) Ø наезжает на камень, и Ø падает. ···(0.7) Ээ(0.4) груши рассыпаются. ···(3.2) Рядом с ним оказались= оказалось три мальчика. ···(0.9) Один был в зеленой, зелено-желтой в светлых ···(0.8) ээ(0.4) рубашке, другой в красной, третий ···(0.4) ээ(0.3) в синей. ···(1.6) Они помогли собрать ему груши в корзину и поставить ее на велосипед. ···(1.1) Ээ(0.3) потом мальчик пошел по дороге, ···(0.8) везя рядом с собой велосипед. ···(1.2) Эээ(0.6) ···(1.9) мальчики пошли дальше. ···(0.6) Э они увидели шляпу ···(1.1) э того мальчика, который был на велосипеде. ···(1.4) Один из мальчиков вернул ему шляпу, ···(0.6) ии(0.4) взамен ммм(0.9) он дал= ···(0.9) и взамен мальчик ···(0.8) на велосипеде дал ···(0.5) ему три груши. ···(0.8) Эээ(0.5) они поделили между собой эти три груши ···(0.6) и пошли дальше. Потом они= ···(2.2) ммм(0.5) потом ···(1.2) **человек, собирающий груши**, снова спустился с дерева ···(0.6) и Ø увидел, что одной корзины не хватает. ···(0.9) Э потом **он** увидел, что ···(0.7) эти три мальчика прошли мимо иии(0.5) ···(0.4) едят ···(0.3) такие же зеленые груши, как на том дереве.

9.

В начале фильма **мужчина** ···(0.4) собирает груши с дерева. ···(1.0) Ммм(0.5) ···(1.7) потом про= проезжает мальчик. ···(0.4) Он ээ(0.3) ···(0.8) посмо= ээ(0.3) он увидел, что на него ···(1.1) ээ(0.3) не смотрит **мужчина**, и Ø захотел взять

... (1.1) одну== ... (0.5) один мешо= ... (0.4) мм(0.4) одну корзину груш, ... (1.2) и Ø увез ее. ... (1.2) По дороге ... (0.5) он потерял шляпу ... (1.5) и Ø споткнулся о камень. ... (1.1) Эээ(0.5) ... (0.3) груши у него рассыпались, но к нему подошли три мальчика и помогли их собрать. ... (1.1) Эээ(0.5) ... (0.6) потом они вернули ему шляпу, ... (0.4) и(0.5) ... (0.6) мальчик дал им три груши. ... (2.6) Три мальчика прош= эээ(0.5) ... (0.5) прошли в том направлении, ... (0.4) откуда ехал мальчик ... (0.6) э на велосипеде, ... (2.1) жуя эээ(0.5). ... (1.3) **Мужчина** ээ(0.4) увидел их, ... (0.4) что они жуют груши, и наверняка **Ø** подумал, что это они украли у него ... (1.4) корзину ... (1.7) с тем, что **он** насобирал.

10.

А в самом начале **садовник** стал собирать груши. ... (0.7) Э он набирал, **Ø** набирал, потом у него ... (0.6) половина груш упала. ... (0.8) Вот. **Он** спустился вниз по лестнице ... (0.4) и **Ø** начал их выкладывать в корзинку. ... (0.9) Потом э мимо шел э мужчина, который вел козу, видимо с пастбища. ... (1.0) Ээ(0.3) она сопротивлялась, но он все-таки ее увел. ... (1.0) Потом эээ(0.5) какой-то маль= мальчишка поехал на велосипеде мимо этого дерева, ... (0.5) э **Ø** положил велосипед, **Ø** слез с него ... (0.4) и **Ø** забрал э ... (0.3) корзинку я= э кор= корзинку груш. ... (1.3) Э потом э **садовник** этого не заметил, ааа(0.5) мальчик э поехал дальше. ... (0.4) **Ø** Взял э вместе с этой корзинкой груш. ... (0.9) Эээ(0.5) ... (1.1) по пути он встретил девочку, но был сильный ветер, и поэтому у него снесло шляпу. ... (0.5) Э он обернулся назад, и, не заметив, э ... (1.2) его велосипед зацепился об э большой камень, и(0.5) ... (0.5) корзинка с грушами упала, также как и он. ... (0.3) **Ø** Начал отряхиваться и **Ø** собирать груши. ... (0.4) Ээ(0.3) ви= его увидели другие мальчишки, подошли к нему и стали помогать. ... (1.1) Он поблагодарил их и поехал обратно. ... (0.3) Ну ... (0.6) **Ø** поехал домой. ... (1.0) Ээ(0.3) когда он поехал, он забыл взять шляпу, один мальчик, видимо, позвал его и(0.5) ... (1.1) отдал ему эту шляпу. Ээ(0.4) мальчик с грушами отдал э несколько груш и **Ø** поехал домой. ... (0.5) Ээ(0.3) мимо этого дерева, ... (0.3) с которым== ... (1.3) ой, **Ø** поехал домой. ... (0.5) Ээ(0.4) потом мальчишки пошли обратно, мимо того дерева, на котором **тот садовник** собила= собирал груши. ... (0.8) Ээ(0.4) **он** э спустился вниз по лестнице и **Ø** увидел, что одной корзинки груш нету. ... (0.6) Эээ(0.5) **он** увидел этих мальчишек, которые ели груши и, видимо, **Ø** подумал, что это они украли у него.

11.

Ээ(0.4) в один из... ну== ... (0.7)... фильм начинается так ... (0.5): в один из солнечных дней эээ(0.5) ... (0.5) **садовод**, назовем **его** так, собирал ... (0.4) эээ(0.5) уже спелые груши с дерева. ... (0.7) **Он** набрал пару корзин ... (0.9) и(0.5) **Ø** полез ... (1.0) э собирать ... (0.7) груши ... (0.3), чтобы наполнить третью. ... (1.2) Мм(0.3) в

этот момент **мимо него** проходил человек, ведущий козу. ... (1.2) Немного позже, ... (0.9) когда ... (0.7) **садовод** опять высыпал ... (0.3) груши в корзину, ... (0.7) эээ (0.7) по дороге рядом ... (0.4) с этими деревьями ... (0.5) проезжал мальчик на велосипеде. ... (0.7) Потом он подъехал к этому дереву ... (0.4) и Ø увидел, что ... (0.3) у грушевого дерева, ... (0.5) рядом с ним, стоят три корзины: ... (0.9) ээ (0.4) две полные, а одна пустая. ... (0.9) Он решил взять одну из них, ... (0.3) пока **садовод** не видел. ... (1.1) Он поднял велосипед, ... (0.7) Ø поставил на него кор= корзину ... (0.4) и Ø поехал. ... (0.9) Ээ (0.4) **садовод** все-таки ээ (0.3) еще не заметил пропажи. ... (0.7) Мальчик поехал быстро по дороге, ... (0.6) навстречу ему ехала девочка на велосипеде. ... (1.1) Эээ (0.5) после того, ... (0.5) как они проехали ... (0.4) д= рядом ... (0.3) друг с другом, с него слетела его шляпа, ... (0.6) и его колес= ... (0.4) передним колесом велосипеда Ø наехал на камень. ... (0.6) Он упал ... (0.3) ээ (0.4) и Ø повредил себе ногу. ... (0.7) Эээ (0.7) р= к нему подошли мальчишки, отдыхающие в тени, помогли собрать груши. ... (0.4) Они даже не подозревали, что этот мальчик украл их. ... (1.1) Они просто решили помочь ему, ... (0.4) думали, что они его. ... (2.9) ... (0.5) Ээ (0.4)... после того, как мальчику помогли собрать груши, ... (0.5) он с= поставил их ммм (0.5) опять на багажник и пешком Ø повел велосипед. ... (0.8) Эээ (0.6) другой, один из трех мальчишек, которые помогали ему собирать груши, ... (0.7) ээ (0.3) подобрал его шляпу ... (0.5) и поднес к нему. ... (1.5) Эээ (0.6) ... (0.4) и он за это дал им три груши. ... (0.8) Он дал каждому из них, ... (0.7) из своих друзей. ... (0.3) Они==... когда они уже проходили мимо **этого садовода** и дерева, ... (0.6) эээ (0.8) **садовод** уже спустился и Ø не понимал, ... (0.3) куда же пропала одна из полных корзин с грушами, ... (0.3) вместе с корзиной. ... (1.7) Хмммм (1.2) наверняка **он** подумал именно на них, ... (0.5) но Ø не стал их догонять. ... (1.0) Так кончился фильм. Они просто ушли.

12.

Эээ (0.6) ... (1.7) в этом фильме раска= ээ (0.4)... сначала рассказывается **о человеке, который** ... (0.4) **собирал** ... (0.8) **груши** ... (0.5) ээ (0.4) **груши** ээ (0.4) **в ка=... в корзиночку под деревом у груш**, с которого **он** собирал, ... (1.6) с которого **он** собирал эти самые груши. ... (0.7) Эээ (0.8) ... (2.2) мимо **этого человека** сначала прошел человек с эээ (0.7) ... (1.2) козленком, ... (1.7) я не понял, ... (0.6) кто это был эээ (0.6). ... (0.3) Но я==... это животное было очень упрямым и почему-то все время куда-то не туда шло, куда хотел этот че=... куда хотел этот человек. ... (0.4) Они просто прошли мимо. ... (0.6) Потом эээ (0.8) ... (1.3) э туда приехал мальчик на вел= велосипеде. ... (1.0) Он== ... (0.4) он увидел эти груши ... (1.2) и решил ээ (0.4) взять с собой одну корзину==, ... (0.3) одну корзину ... (0.9) груш. ... (1.2) Ээ (0.4) нууу (0.6) ... (0.9) он ээ (0.3) положил аккуратненько этот вело=... велосипед на= эээ (0.6) ... (1.4) ээ (0.4) на землю ии (0.8) ... (0.8) эээ (0.6) ... (2.1) и Ø потащил==, ... (1.6) и Ø потащил эту кор=

·(0.3) и Ø потащил эту корзину к велосипеду. ·(0.8) Потом он опять этот велосипед ээ(0.4) поднял и Ø положил на него кор=... корзину, и пр=... Ø продолжил ехать э сво=... своей дорогой. ·(1.4) Эээ(0.8) так он ехал, Ø ехал, иии(0.7) ему повстречался еще ээ какой-то мальчик или девочка== ·(1.1) ээ(0.3) еще, еще какой-то мальчик или девочка, кото= ·(0.8) который тоже ехал на велосипеде. ·(0.9) Э когда они про= когда эта девочка проехала мимо мальч= ·(0.8) мимо мальчика, ·(0.5) то этот мальчик э загляделся на нее, и с него еще слетела шапка. ·(0.8) А из-за того, что он загляделся на ·(0.4) эту... на эту девочку, то он==, ·(1.6) то он не увидел на== на дороге камень ·(0.5) иии(0.6) Ø в-врезался врезался в него==, ·(0.6) в него. ·(0.6) Велосипед упал, сам он там кряхти= кряхтит ·(1.8) сам он кряхтит и Ø отряхивает шт= штаны. ·(0.7) А там оказалось еще т= трое мальчи= трое мальчиков, ·(0.6) которые играли в игрушку, ну теннисная раке=, маленькая эта, пи= ракетка для пинг-понга, и к ней привязан мячик для того же самого пинг-понга. ·(0.8) Они в эту игрушку играли и заметили этого ·(0.4) мальчика, который==, ·(0.4) ээ(0.4) у которого был велосипед. Ии(0.4) ·(2.2) с которого он упал. ·(0.6) Ээ(0.4) они помогли==, они помогли ему иии(0.9) ·(1.1) ээ(0.4) ну помогли ему отряхнуться, собра= ааа(0.7) ·(0.5) собрать груши в корзи= обратно в корзину. ·(0.9) Ии(0.4) тут мальчик как бы сказал спасибо и уш= и Ø пошел, это, ·(2.3) и дальше Ø пошел аккуратненько, ·(1.3) ээ(0.3) ну с велосипедом. ·(0.9) Аа(0.3) потом один из мальчиков, который ·(0.5) нуу(0.4) из трое мальчиков, эээ(0.7) ·(0.4) увидел ээ(0.4), ·(1.1) увидел его ш= шапку того, у которого велосипед. ·(1.3) Эмммм(1.0) ·(2.8) он вернул, ·(0.6) мальчик ээ(0.4) вернул шапку ·(0.4) мальчику с велосипедом, иии(0.9) ·(0.4) тот взамен дал ·(0.6) этому мальчику, который вернул ему шляпу, три груши. ·(1.9) Он раздал их своим друзьям, а они пош= пошли в то место, где сейч= где ·(0.4) тот, кто собирал груши, до сих пор собирал. ·(0.7) Эээ(0.6) ·(1.8) вот спускается ·(1.2) этот эээ(0.7), ·(1.4) тот, кто собирал груши, ии(0.4) с= эээ(0.5) ·(0.4) Ø видит, что одной корзины нет, ·(0.6) а мимо него проходят эти трое мальчиков. ·(1.5) И все.

13.

Фильм начинается с того, что садовник собирает груши с дерева, ·(0.5) ааа(0.5) ·(0.6) мимо него проходят люди, ·(0.8) аа(0.4) и вот подъезжает к нему мальчик. Он заби=... он берет у него корзину с грушами и Ø уезжает. По дороге он встречает девочку. ·(0.6) Он за=... он засматривается на нее ·(0.4) и Ø падает. ·(0.4) Э к нему подходят трое мальчишек, помогают ему встать, отряхивают, помогают собрать ·(0.3) груши. ·(0.8) Ээ(0.3) ·(0.6) он ·(1.6) о= и он едет дальше. ·(1.4) Потом, когда ээ(0.3) ·(0.8) мальчики прошли дальше, они увидели шляпу. Один из них подошел и отдал эту шляпу обратно мальчиш·(0.5)ке. Взамен на нее он дал им каждому по одной груше. ·(0.5)

Когда м= ... (0.9) и мальчики пошли дальше. ... (1.0) Ээ(0.3) потом, когда их увидел са=... потом **садовник** спустился с дерева и Ø увидел, что нет одной корзины. ... (0.7) А пот= ... (0.6) а тут как раз рядом проходили эти трое мальчиков ээ(0.4) в то время, как они ели эти груши.

14.

Ммм(0.5) ... (0.8) летом **мужчина** э собирал груши ... (0.6) ээ(0.6) ... (0.3) груши с дерева. ... (0.7) Эээм(0.5) ... (1.4) он ... (0.4) поднимался по лестнице ... (0.4) и Ø складывал ... (0.4) ээ(0.6) их, ээ(0.4) ... (0.3) ну был такой, можно сказать, ... (0.6) фартук, ... (0.6) и там ммм(0.6) ... (0.6) был карман большой. Туда он клал груши. ... (0.9) Эээм(0.5) ... (0.7) потом мимо **него** прошел мужчина с ослом. ... (0.9) Эээм(0.5) ... (0.6) нуу(0.3) **у мужчины, ээ(0.4) тот, который собирал груши,** было три корзины: ... (0.4) ээ(0.3) две полных, одна неполная. ... (0.7) Ии(0.3) мальчик, который проезжал мимо него, ... (1.3) должен был==... ээ(0.4) нет, он захотел ... (0.5) взять== сначала Ø захотел взять одну корзину== ... (0.7) точнее, не корзину, а две груши, а потом Ø решил взять одну корзину. ... (1.5) И пока ... (0.3) мм(0.4) **мужчина, который собирал груши,** он взял ... (0.6) корзину и Ø поехал дальше по дороге. А поскольку дорога была нуу(0.4) не из ээ(0.5) асфальта там, а была песчаная, ... (0.9) с камнями там, со всем, ... (0.5) эммм(0.5) гру= ... (0.4) корзина тряслась, ... (1.2) иии== (0.7) ... (0.4) а он ехал на велосипеде, корзина тряслась, и груши== ... (0.6) падали, несколько груш. ... (0.7) Ээм(0.4) ... (1.1) он== он поехал дальше по дороге, и навстречу ему ехала девочка. ... (0.9) И они разъехались так, что ... (0.4) у мальчика слетела шляпа, ... (0.4) ммм(0.5), как у ковбоя у него была шляпа, ... (0.8) ээм(0.4) похожая, ... (0.8) ээ(0.4) вот, ... (0.6) иии(0.5) ... (0.5) у него слетела шляпа, он засмотрелся на девочку и Ø врезался в камень, и Ø упал. ... (0.6) По= а пот= ... (0.4) там, где он упал, было дерево, а под деревом стояли ... (0.4) э три мальчика. Они помогли ему ... (0.4) э собрать груши, отряхнуться, ... (0.9) ээ(0.6), ... (1.3) поднять велосипед, ... (1.1) иии(0.7) ... (0.6) и ... (0.5) тот мальчик, который упал, поехал дальше. ... (0.3) Ø Поехал дальше. ... (1.2) Аа(0.4) мальчики пошли по дороге и увидели шляпу. ... (0.5) Иии(0.5) они его окликнули ... (0.4) ээ(0.5) и спро= ну как бы спросили: «Шляпа твоя?». Он сказал: «Да», ... (0.3) аа(0.4) и ма=, а ма=, тот мальчик, который нашел шляпу, у него была ракетка и привязанный на ниточке мячик. ... (1.0) Ээ(0.4) вот он отдал мальчику шляпу, иии(0.5) тот мальчик, который упал, ээ(0.5), ... (0.9) мм(0.3) дал им три груши. ... (0.8) А потом три мальчика пошли ммм(0.6) **мимо** ... (0.6) ээ(0.5) ... (0.4) **мужчины, который собирал груши,** а в то время **мужчина** спустился ... (0.4) и Ø заметил, что в= у не= у него нет одной корзины. ... (2.4) Эээ(0.6) и он догадался, что кто-то у него украл.

15.

Аа(0.3) в одно из у= ···(0.4) в одно из утр **мужчина** собирал груши в корз= и Ø положил их все в корзины. ···(0.5) **У него** в этот момент прошел мужчина с ···(0.4) ка= с козой, ···(0.6) и потом проехал мальчик на велосипеде. ···(0.5) Э этот ма= мальчик взял одну корзину с грушами, ···(0.4) Ø поставил ее на велосипед и Ø поехал. ···(0.7) Дальше ему навстречу встретила девочка. ···(0.6) Эээ(0.5) ···(1.5) мм(0.4) ···(0.4) на которую он засмотрелся эээ(0.7) иии(0.5) Ø не увидел камень, и спа=... Ø споткнулся об него, ···(0.7) упал с грушами и с велосипедом. ···(0.3) И так== и Ø потерял еще шляпу. ···(0.9) Ээ(0.4) ···(0.4) около, так еще, там проходили ···(0.3) мм ребята, которые ему пом=... помогли собрать груши, ···(0.4) а один из них ···(1.6) нашел шляпу этого мальчика. ···(1.2) Мм потом **мужчина**, когда Ø слез с дерева, Ø увидел то, что нет одной корзины, **у него** же прошли мальчики ···(0.7) эммм(0.6)...

16.

Эээ(0.5) в= сначала ···(0.5) **садовод** э собирал со своего дерева груши. ···(1.1) Некоторые груши **он** клал себе в передник, другие падали ···(0.6) на землю. ···(0.7) Когд= э когда **он** спустился с лестницы, ···(0.5) **он** сложил груши в коробки тем самым, в короб= короба, тем самым заполни= заполнив целых два. ···(1.3) Потом **он** поднялся об= еще за вторым= за вторыми грушами. ···(1.4) Ээ(0.4) сначала прошел эммм(0.7) ···(0.6) человек, ээ(0.4) который пас козла, ···(1.1) ааа(0.6) ···(0.5) потом проехал мальчик на велосипеде. ···(0.6) Мальчик на велосипеде, пока **садовник** не видел, Ø забрал у него короб груши ···(0.5) иии(0.6) ···(1.1) ээ(0.3) и Ø уехал мм(0.3) ···(1.1) и Ø уехал. ···(0.9) Потом ···(0.4) он споткнулся об камень ···(1.0) и Ø упал. ···(0.3) Мм(0.4) ···(1.1) а все груши рассыпались. ···(0.8) К нему при= подбежали три мальчика ···(0.4) и помогли собрать его груши. ···(1.4) Затем один мальчик нашел оброни= шляпу, которую обронил ···(0.6) мальчик, который ехал на велосипеде, ···(0.6) эээ(0.5) и отдал ему. ···(1.1) Затем э мальчик, который ехал на велосипеде, дал всем мальчикам остальным по груше. ···(0.7) Иии(0.8) когда **садовник** спустился с лестницы, ···(0.6) **он** очень удивился пропаже одной корзины ···(0.7) и с подозрением Ø посмотрел на трех мальчиков, которые проходили мимо.

17.

Ээ(0.4) фильм начался с того, э что ···(0.8) **человек** э собирал груши с дерева, **он** клал их в корзину. Мимо **него** проходили люди, ···(0.5) но они как бы ···(0.6) не замечали, что **он** там делает. ···(0.8) Ээ(0.4) ···(1.1) потом мимо **него** проехал мальчик на велосипеде ···(0.4) иии(0.5) м Ø решил взять у него корзину с грушами. ···(0.8) Потом он поставил корзину на велосипед ···(0.3) и Ø уехал.

…(1.2) Эээ(0.6) навс= …(0.4) он ехал, навстречу ему …(1.0) девочка тоже на велосипеде проехала. …(1.2) Эээ(0.5) он отвлек= он отвлекся ии(0.4) …(1.1) Ø врезался в камень. …(0.5) Ээ(0.4) он сп= он упал с велосипеда, и груши все рассыпались. Мимо него проходили …(0.5) э три мальчика, они решили ему помочь. …(1.0) Эээ(0.7) …(1.2) он дал им …(0.4) три груши за то, что они ему помогли. Потом …(0.6) эээ(0.6) …(0.4) этот мальчик, который с велосипеда упал, вернул корзину …(0.9) **тому, что собирал груши.** …(2.2) Эээ(0.7) …(3.5) потом э …(10.7) потом эти три мальчика прошли мимо …(0.4) **того мужчины, который собирал груши, он** на них просто посмотрел и ничего не сказал.

18.

Ммм(0.6) …(1.6) в один день как бы **один садовод** собирал груши с одного дерева …(1.1) иии(0.8) …(1.5) потом Ø спустился их уже собрать в корзинку, Ø положил несколько груш, которые Ø насобирал, и Ø полез дальше …(0.4) обратно на дерево, чтобы собирать новые груши. …(1.6) Ээ(0.4) в это время, пока он собирал …(0.5) другие груши, **к нему** подъехал мальчик, который взял одну корзинку …(1.3) мм(0.4) и Ø поставил ее на велосипед, и Ø уехал с ней. …(1.1) По дороге, пока он ехал …(1.3) на велосипеде, …(0.5) он встретился с девушкой, которая ниче= …(0.8) с дев=, с девочкой, которая нечаянно столкнула …(0.4) е= его шляпу с головы. …(0.6) Он хотел ее поймать …(0.4) иии(0.7) Ø отпустил одну руку с руля. …(1.7) Мм(0.4) и Ø упал из-за этого, Ø наехал на камень и Ø упал, …(0.3) и Ø упал. …(0.3) Его груши все рассыпались. Ему помогли собрать их три мальчика, которых он встретил по дороге. …(2.1) Эмм(0.4) он их собрал и Ø поехал дальше. …(0.6) По дороге эти три мальчика, когда он еще не далеко уехал, по дороге эти три мальчика нашли его шляпу. …(0.7) Они ему крикнули и отдали шляпу. …(0.8) За это …(0.3) он им дал по три груши каждому. …(1.8) Каждому по одной. …(1.4) И эти мальчики трое пошли к дереву, где собирал …(0.4) груши **садовник.** …(0.9) Мм(0.4) они пошли **мимо него,** …(0.4) а **садовник** заметил, что нету одной корзинки. …(2.3) Иии(0.6) …(0.6) он подумал, что это они украли, и …(0.3) противным взглядом Ø посмотрел на них.

19.

Ээ(0.4) вначале …(0.7) **мужчина** собирал груши с== эээ(0.5) …(1.1) с дерева, …(0.5) аа(0.4) пот= …(0.4) потом …(0.9) ээ(0.3) все проходили …(0.6) и не замечали, но …(0.3) потом проехал мальчик …(0.6) и забра= вз= вз= на велике ээ(0.3), …(0.5) Ø остановился, …(0.5) Ø взял корзину с грушами, …(0.7) Ø поставил ее на велосипед и Ø поехал. …(1.2) Эээ(0.5) …(0.9) е= ну и Ø ехал, …(0.4) у него слетела с== панама, …(0.6) панамка, …(0.6) иии(0.6) …(0.5) он наткнулся на камень и Ø упал. …(0.6) И все груши рассыпались. …(0.7) Эээ(0.6)

ну …(0.5) рядом были …(1.2) трое ребят. Они помогли ему собрать груши …(0.6) и по= …(1.4) иии(0.5) …(0.6) эээ(0.7) …(1.3) и отряхнули его. …(0.5) Эээ(0.6) потом …(0.8) мальчик эээ(0.6) …(1.2) поставил груши на велик и Ø поехал дальше. …(0.7) Когд= …(0.8) когда …(0.5) эти трое ребят …(0.8) пош= …(0.4) пошли в другую сторону, они заметили его панамку …(1.2) эээ(0.6) …(0.5) и отдали тому мальчику. Он их отблагодарил и Ø дал им груши. …(1.2) Эээ(0.7) …(2.0) и те, …(2.6) те пошли …(0.8) ии(0.4) прошли мимо …(2.4) этого …(0.4) **садовника, который собира= собирал груши.**

20.

Мм(0.4) в начале фильма …(0.7) эээ(0.7) мм(0.4) **пухленький мужчина** собирает груши с дерева, …(0.4) ээ(0.3) спускаясь, **он** кладет их в корзину. Потом снова Ø поднимается на и снова Ø собирает их. …(0.7) А мимо корзины проходят э мужчина с козой, но почти не обращают внимания на корзины. …(0.5) Аа(0.4) потом …(0.3) ээ(0.3) видно, как едет мальчик. …(0.8) Он видит кор= э корзины, …(0.7) Ø берет одну из них, Ø ставит на велосипед и Ø уезжает. …(0.9) Ммм(0.6) …(0.6) уе= едя куда-то, …(0.3) он эээ(0.6) встречает девочку, тоже ед= …(0.5) тоже которая едет на велосипеде. …(0.7) Они немного сталкиваются, но не сильно. …(0.3) С мальчика слетает шляпа. …(0.9) Ммм(0.7) …(0.4) он все равно, он продолжает ехать. Потом Ø спотыкается об камень, ии(0.4) велосипед и корзина, все падает. …(0.9) Он эээ(0.5) …(0.4) столкнулся, он упал рядом с деревом, где стояла компания из трех э детей примерно такого же роз= возраста, как и он. …(0.8) М они помогают ему собрать э груши и поло= и встать. …(0.7) Мм(0.4) мальчик снова встает и снова, е= едь= но уже Ø идет пешком. …(0.7) Ээ(0.4) ка= качая велосипед. …(0.6) Э потом, когда ребята идут по дороге, они видят шляпу. …(0.6) Они понимают, что это шляпа того мальчика, догоняет== догоняют его и отдают ему. …(0.7) Он, ээ(0.4) …(0.3) возможно, благодарит их, дая= даря каждому три ябло= три груши. …(0.7) Потом эта же компания проходит около того же дерева, где **пухлый мужчина** собирает …(0.3) те же груши, …(0.4) но **он** уже заметил пропажу одной корзины.

21.

Этот фильм о том, как **один человек** собирал груши на дереве. …(1.6) Когда один мальчик подъехал на велосипеде, видимо, ему очень понравилась корзина с грушами, и он забрал ее себе. …(0.7) Он быстро ехал, и навстречу ему попала девочка на велосипеде. …(0.6) И она сняла с него шляпу. …(0.6) Он, ааа(0.5), отвлекшись, …(0.6) наехал на камень и Ø упал. Потом к нему подошли три мальчика, …(0.4) они помогли ему подняться, помогли собрать груши, …(0.8) ну и ушли, а он …(0.4) пошел дальше, ну уже …(0.9) везя св= свой велосипед. …(0.9) И тут эти три мальчика заметили шляпу на дороге. …(0.7)

Нуу(0.3) и они отдали ее тому мальчику. …(0.7) Мальчик эээ(0.5) в благодарность дал им по груше. …(0.9) Дальше, когда три мальчика пошли, …(0.3) они увидели **того человека** …(2.4) нуу(0.4) ии(0.4) ушли дальше.

22.

Все началось с того, что **человек** ээ(0.4), …(0.5) **у которого было дерево с грушами**, …(0.4) эээ(0.6) **он** собирал груши в корзины. **У него** было три корзины. …(1.1) Эээ(0.5) …(0.3) две корзины пустых и одна, уже наполненная грушами. …(0.5) Вторую **он** только щас {сейчас} наполнил. …(0.7) Около **него** прох=прошел человек с ослом. …(0.9) Просто прошел и ничего не сделал. …(0.9) После этого …(0.5) эээ(0.5) …(0.7) чело= **человек, который собирал груши**, …(0.5) залез на дерево и дальше **Ø** стал собирать груши. …(0.9) Ээ(0.3) после этого проехал мальчик …(0.6) сс(0.4) вело= с вело= на велосипеде. …(1.0) Аа(0.4) он увидел корзину с грушами, …(0.6) он решил …(0.4) украсть одну. …(0.6) Но потом **Ø** решил, что …(0.3) **Ø** украдет всю корзину. …(0.5) Он поставил ее на велосипед ии(0.3) **Ø** уехал. …(0.6) А после этого, когда он ехал, …(0.3) он ээ(0.4) …(0.7) увидел, …(0.6) мимо него ехала девочка, …(0.6) мм(0.3) тоже на велосипеде. …(0.6) И она== …(0.7) эээ(0.9) …(0.3) они с ним столкнулись, и она …(1.0) уехала от столкновения, а он упал …(0.8) ээ(0.4), у него улетела шляпа, и рассыпались все груши. …(1.1) Около этого места проходили три мальчика. …(0.9) Они помогли ему собрать груши …(0.6) иии(0.6) отря= отряхнуться, …(0.5) эммм(0.7) …(1.1) нууу(0.9) …(1.7) аа(0.3) потом он …(0.7) уже не ехал на велосипеде, он его вез, …(0.5) вместе с грушами. …(1.2) И когда вот эти три мальчика проходили по дороге, они зан= нашли его шляпу. …(1.1) Потом он, …(0.4) мальчи= один из мальчиков, отдал ему шляпу, …(0.3) и за это он подарил им три груши. …(1.0) Эти мальчики шли в ту сторону, где …(0.7) как раз эээ(0.6) стоял **человек, который собирал груши**. …(0.3) Они шли, шли, …(0.6) **он** спустился и **Ø** увидел, что …(0.3) осталось всего две корзины. …(0.8) Одна пустая и одна полная. …(1.5) Ии(0.4) как раз в это время проходили …(0.3) три че= три мальчика. …(0.3) **Он** увидел, что они едят груши. …(0.7) И они просто прошли мимо.

23.

Э в этом фильме рассказывается, как **пастух** …(0.7) **обычный, который собирал груши**, …(0.7) наполнял три корзины. …(1.3) Когда **он** наполнил две корзины, осталась одна пустая. **Он** полез вновь на дерево по лестнице. …(0.6) Э **мимо него** проезжал== …(0.3) прах= прошел человек с животным. …(1.4) Э вскоре рядом, **мимо него** проехал мальчишка на велосипеде. …(2.4) Ии(0.4) этот мальчишка, когда **Ø** увидел, что …(0.4) в корзинах лежат груши, остановился. …(1.9) У него в= на велосипеде была впереди корзина. …(1.4) И туда он пост= …(0.4) и вот на эту поставку он поставил корзину с грушами. …(1.8) Ии(0.3) он, получается, украл

эти груши у пастуха. …(1.4) Когда он ехал ссс(0.8) …(0.3) фруктами, …(0.7) эээ(0.6) …(0.8) когда== когда он ехал на велосипеде с фруктами, …(0.5) ему по пути, ему навстречу ехала девочка. …(0.9) Эта девочка …(0.4) сорвала у него шляпу, …(0.3) и он упал. …(1.3) Он налетел на камень. …(1.5) Вот. …(1.0) Потом мальчишки, кот= …(0.3) трое мальчишек, которые стояли рядом, …(0.8) ээ(0.4) …(0.4) увидели то, что мальчик упал, помогли, отряхнули его, подняли велосипед, собрали груши. …(1.4) Потом, когда они начали расходиться, …(0.4) мальчишка поехал грустный. …(0.9) Ээ(0.4) не= …(0.5) Ø пошел рядом с велосипедом. …(0.7) Трое мальчишек пач= пошли, …(0.7) но когда они пошли в противоположную сторону, они увидели, что …(0.4) шляпа лежит неподалеку. …(0.6) Они позвали мальчишку, …(1.2) они подошли к маль= к мальчику и отдали ему шляпу. …(1.9) И мальчик за это дал им груши. …(1.1) Потом ре= э трое мальчишек пошли мимо дерева, …(0.3) к= там, где собирал пастух, …(0.7) ну не пастух, можно сказать, ааа(0.5) …(0.4) человек, продавец, который собирал груши. …(0.7) Он увидел, что они несут его груши, …(1.3) и Ø опечалился.

24.

Ээ(0.4) мужчина собирал груши в саду …(0.4) эээ(0.6) и Ø складывал их в корзины. …(0.9) Эээ(0.6) …(0.5) когда он залезал на дерево, …(0.5) ээ(0.4) он клал несколько груш в …(0.8) эээ(0.5) в свой {неразб.}. …(0.4) Ээ(0.4) в это время проходил мужчина с эээ(0.5) животным каким-то, …(0.5) ааа(0.6) прошел мимо, мужчина его не заметил. …(0.6) А потом …(0.8) ээ(0.3) проезжал мальчик на велосипеде, …(1.0) эээ(0.6) …(0.9) потихоньку Ø подъехал к корзинам и …(0.7) эээ(0.5) Ø подумал, что надо взять одну корзину с грушами. …(0.4) Э Ø поставил ее на велосипед …(0.4) и Ø поехал, мужчина ничего не заметил. …(0.8) Э когда мальчик ехал, …(0.3) эээ(0.6) …(0.5) ем= ему навстречу на велосипеде тоже ехала девочка, …(0.7) он за нее за= загляделся …(0.5) эээ(0.6) иии(0.5) …(0.3) он упал с велосипеда, потому что врезался в камень. …(0.6) Э с него слетела шляпа, и упала корзина с грушами. …(0.5) В это время неподалеку …(0.4) эээ(0.5) были несколько мальчиков. Они подошли …(0.5) и помогли …(0.3) э ему собрать …(0.5) в корзину груши. …(1.4) Эээ(0.5) …(0.3) и потом они ему собрали, поставили на велосипед, мальчик уехал, и они ушли в другую сторону. …(0.7) А потом …(0.3) трое мальчиков нашли шляпу …(0.4) ээ(0.4) его …(0.5) ии(0.4) …(0.4) мм(0.4) эээ(0.5) поз= позвали его, и отдали. …(0.5) Эээ(0.5) в благодарность мальчик им отдал три груши. …(1.9) Ээ(0.4) потом …(1.3) он уехал. …(0.4) Эээ(0.5) эти три мальчика пошли …(0.3) эээ(0.6) …(0.5) ммм(0.5) …(0.3) ну куда-то и ели свои груши. …(0.5) Они прошли мимо садовника, …(0.6) и он увидел то, что они едят его грушу==, …(0.8) груши, иии(0.7), эээ(0.6) наверно, Ø подумал то, что это они взяли корзину.

Результаты статистической обработки данных²⁰

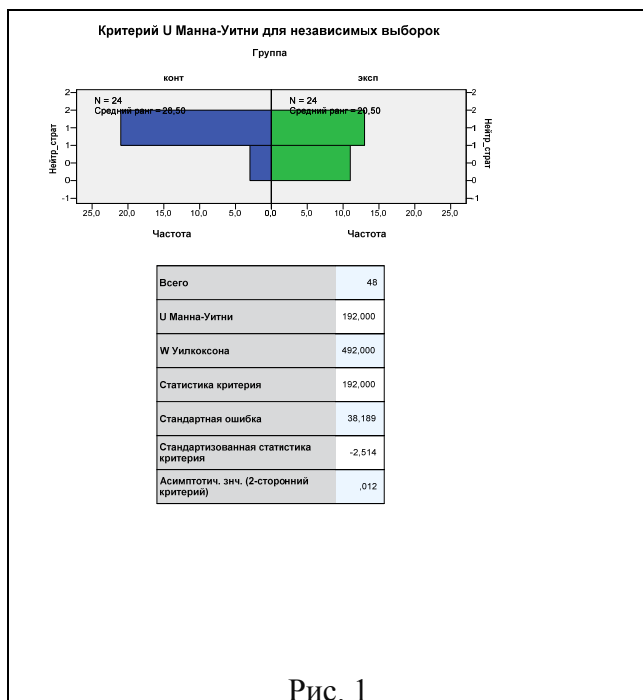


Рис. 1

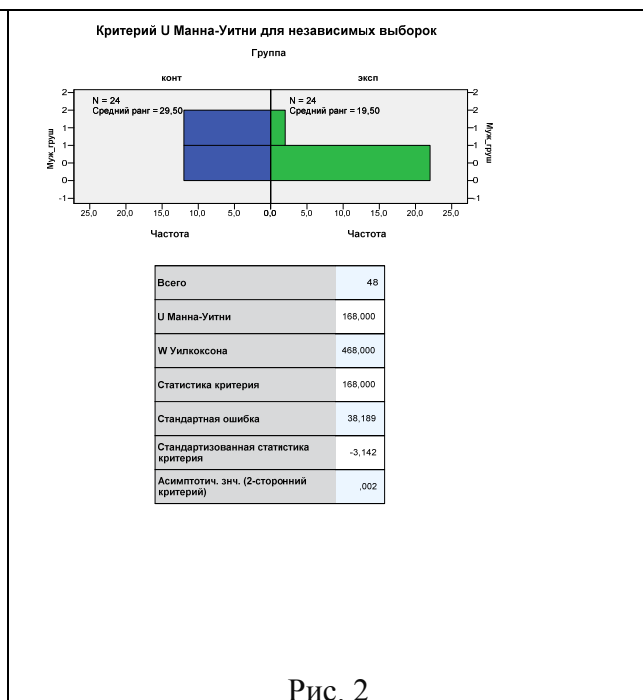


Рис. 2

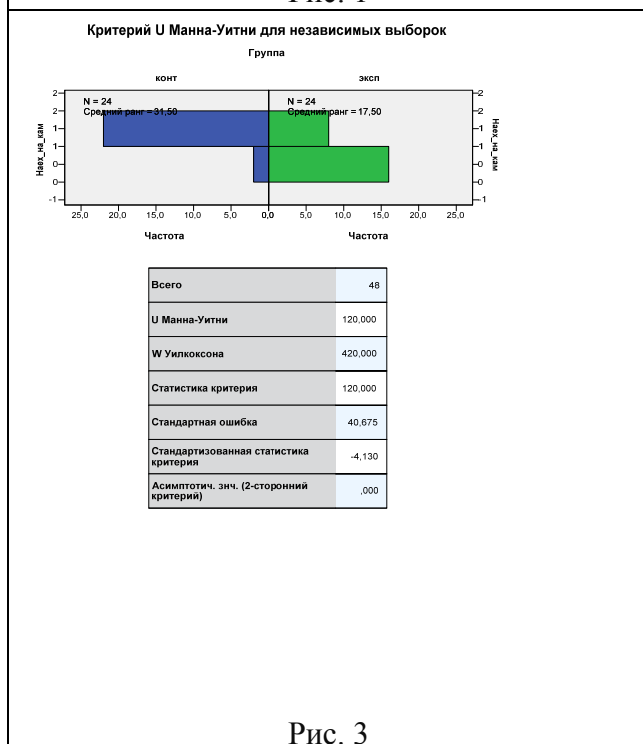


Рис. 3

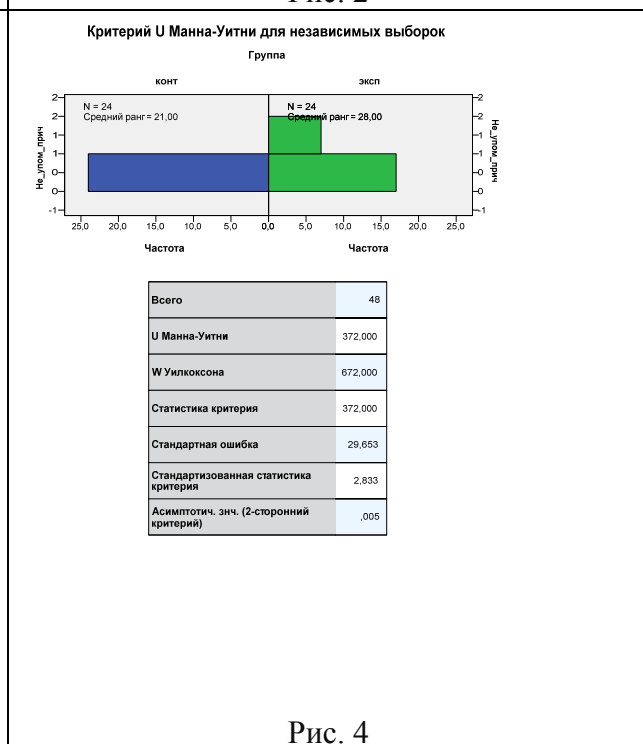
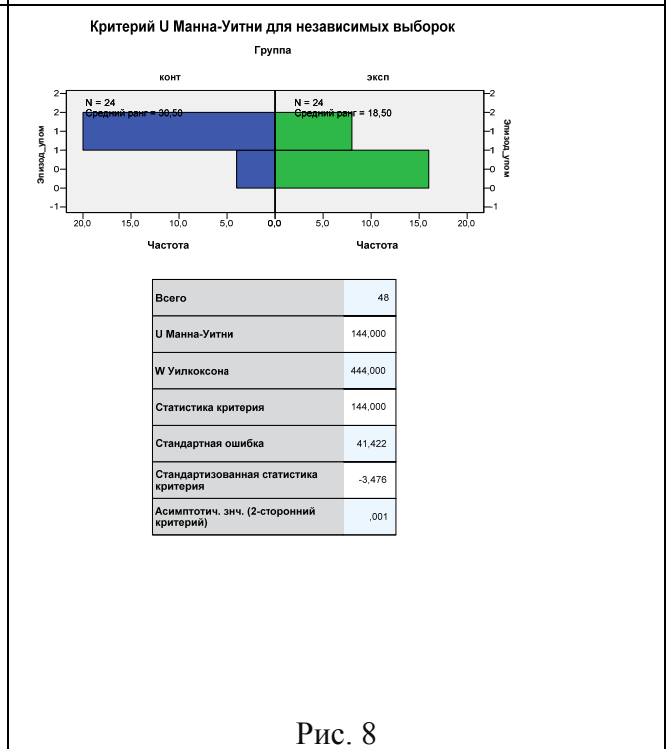
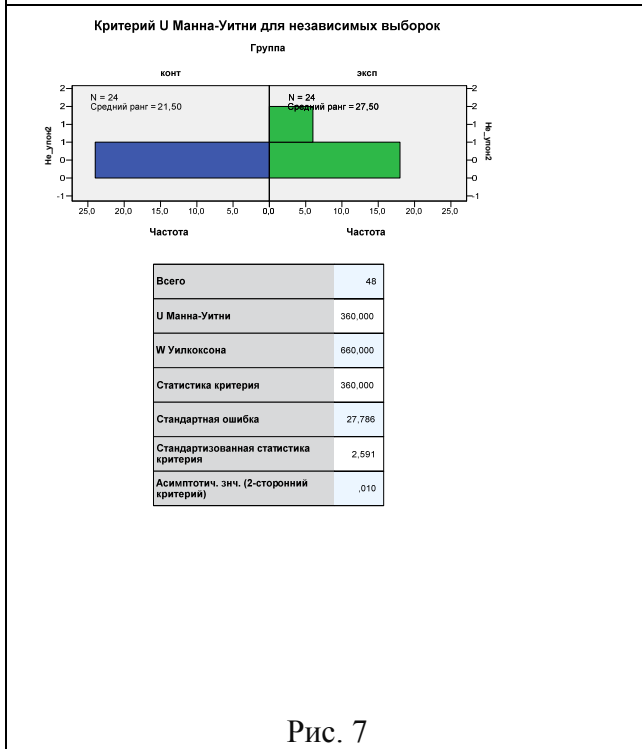
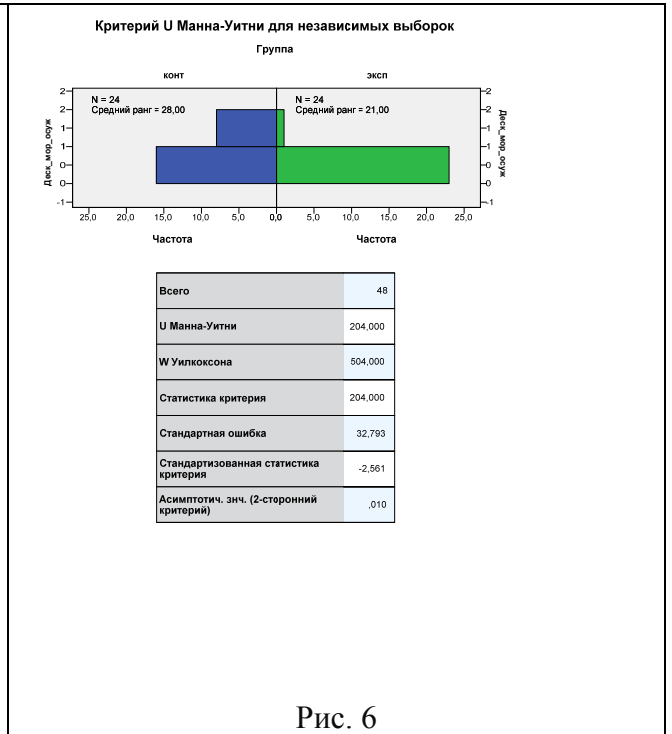
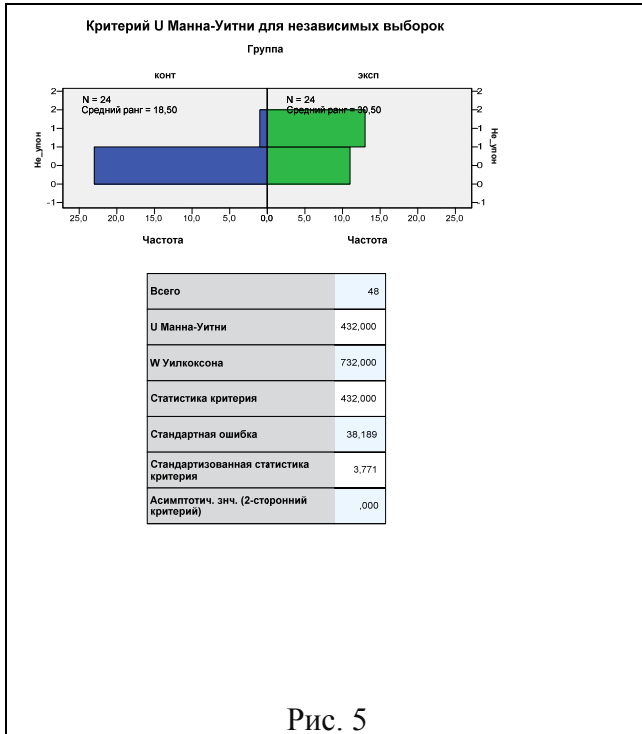


Рис. 4

²⁰ Статистическая обработка данных проведена с использованием программы IBM SPSS Statistics 24.



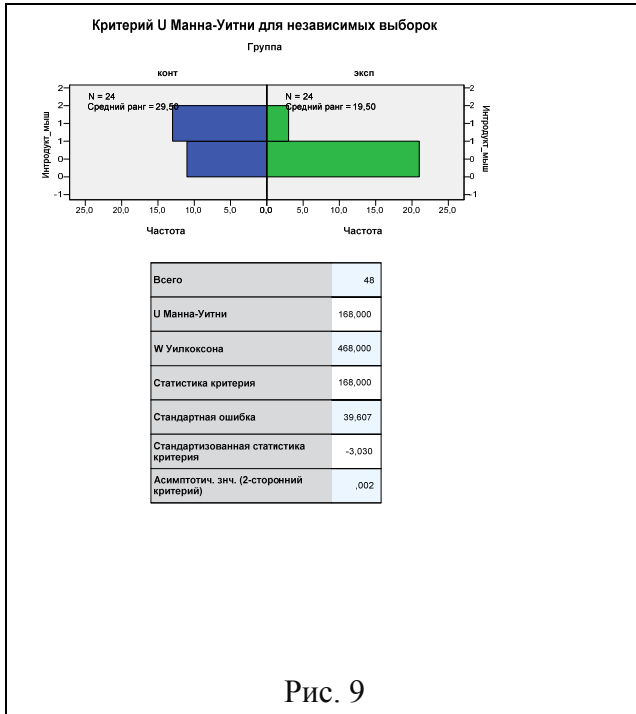


Рис. 9

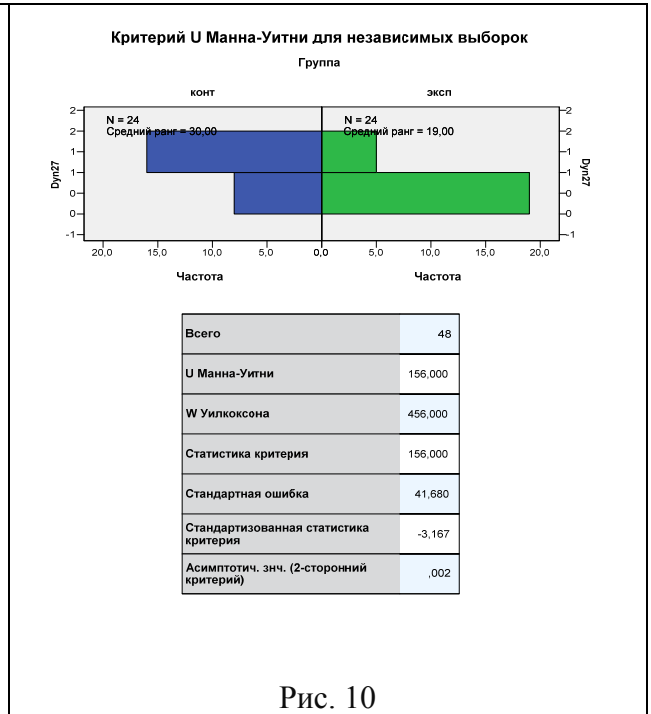


Рис. 10

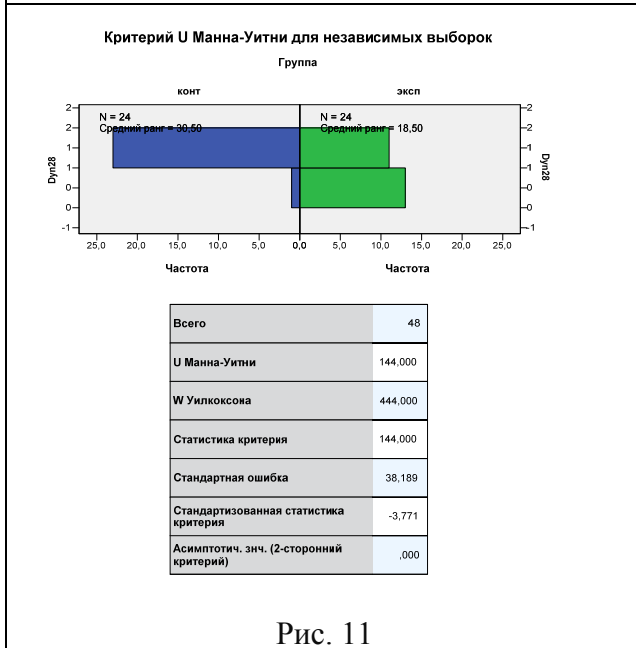


Рис. 11

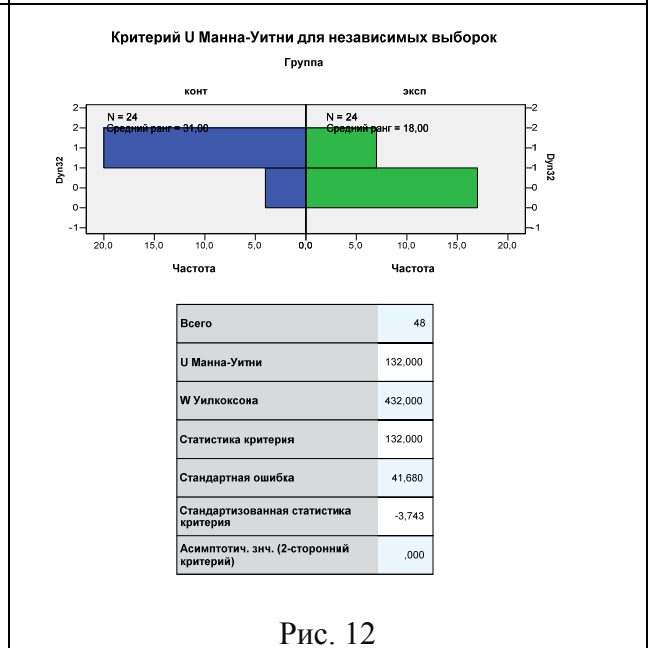


Рис. 12

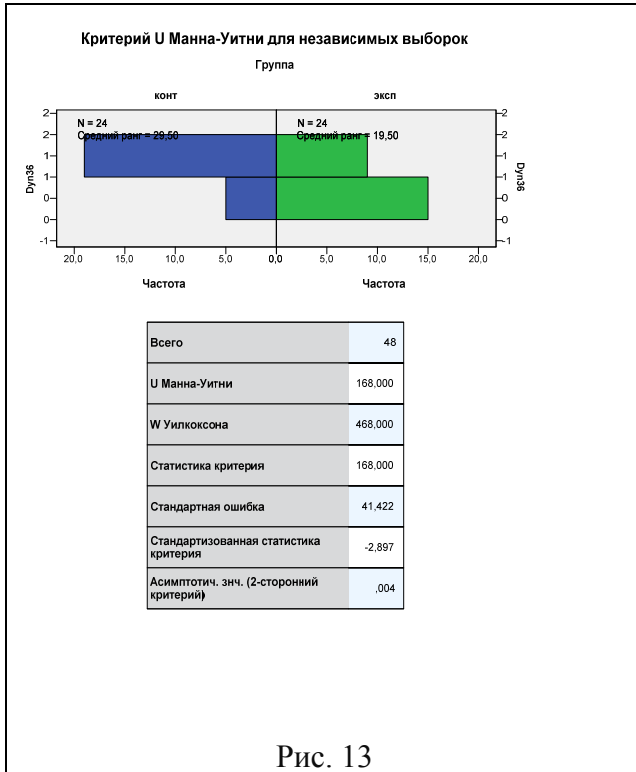


Рис. 13

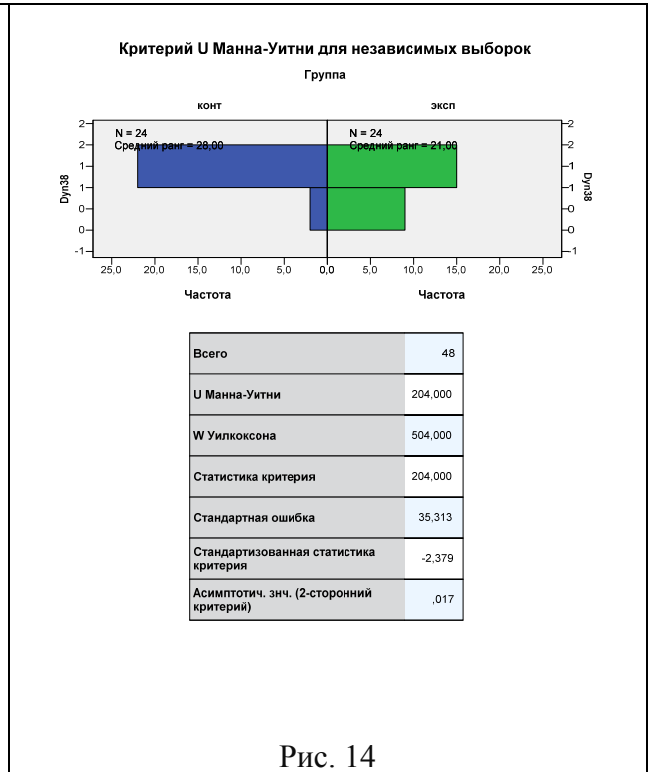


Рис. 14

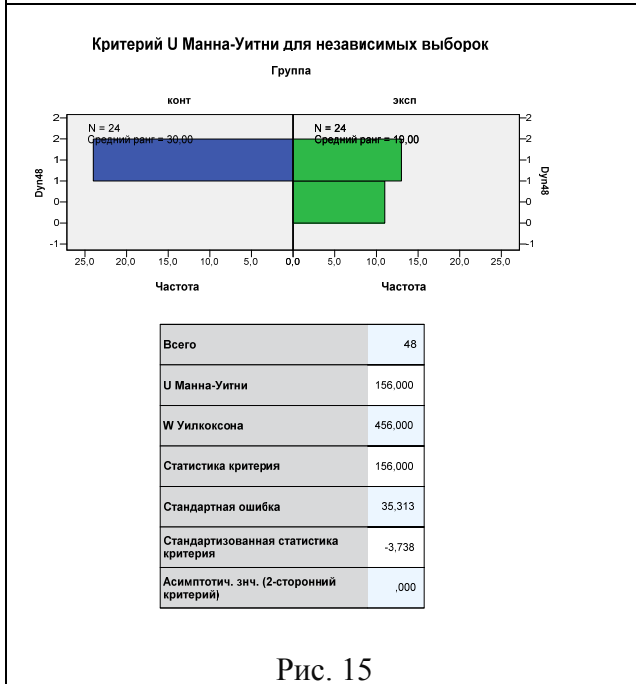


Рис. 15

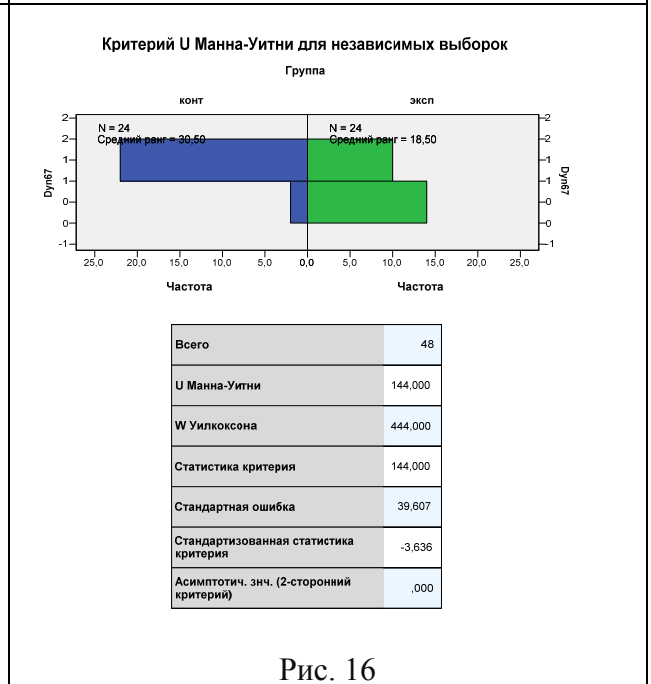
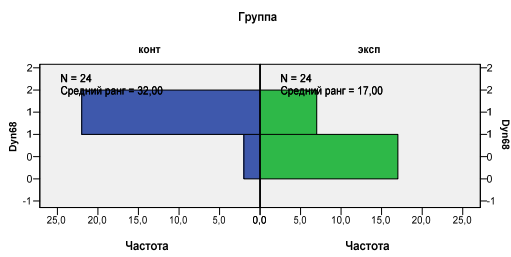


Рис. 16

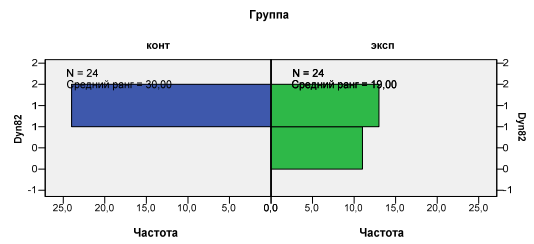
Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок



Всего	48
U Манна-Уитни	108,000
W Уилкоксона	408,000
Статистика критерия	108,000
Стандартная ошибка	41,087
Стандартизованная статистика критерия	-4,361
Асимптотич. знч. (2-сторонний критерий)	,000

Рис. 17

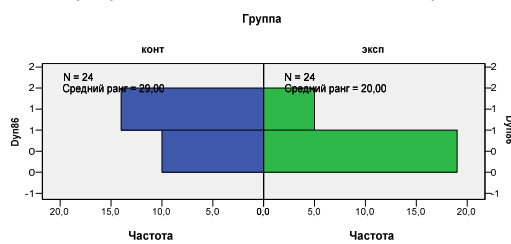
Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок



Всего	48
U Манна-Уитни	156,000
W Уилкоксона	456,000
Статистика критерия	156,000
Стандартная ошибка	35,313
Стандартизованная статистика критерия	-3,738
Асимптотич. знч. (2-сторонний критерий)	,000

Рис. 18

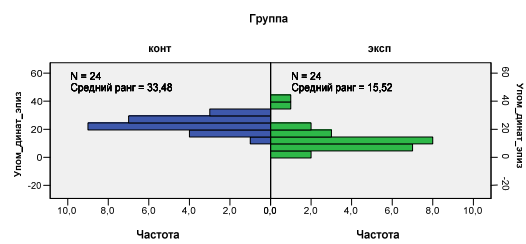
Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок



Всего	48
U Манна-Уитни	180,000
W Уилкоксона	480,000
Статистика критерия	180,000
Стандартная ошибка	41,087
Стандартизованная статистика критерия	-2,629
Асимптотич. знч. (2-сторонний критерий)	,009

Рис. 19

Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок



Всего	48
U Манна-Уитни	72,500
W Уилкоксона	372,500
Статистика критерия	72,500
Стандартная ошибка	48,445
Стандартизованная статистика критерия	-4,448
Асимптотич. знч. (2-сторонний критерий)	,000

Рис. 20

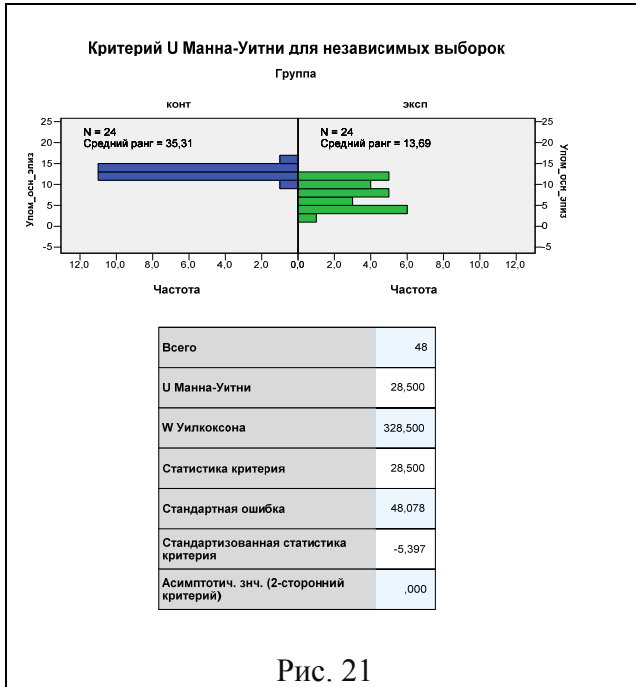


Рис. 21

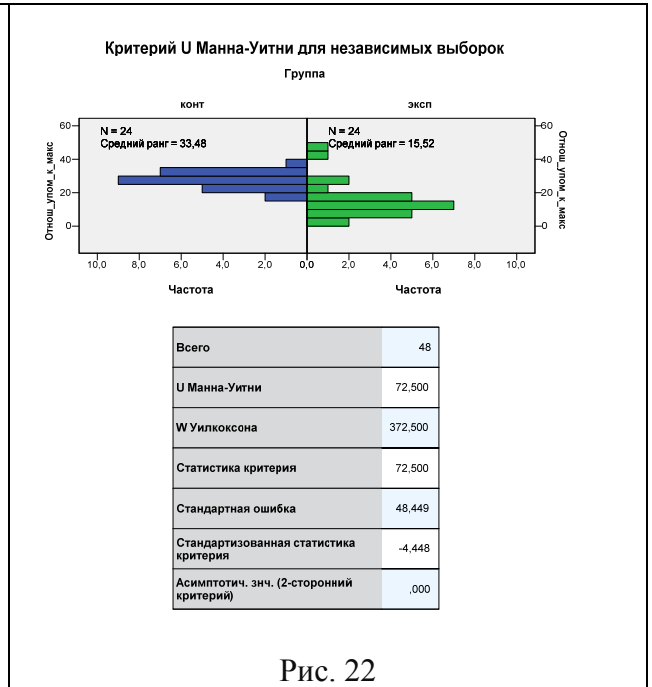


Рис. 22

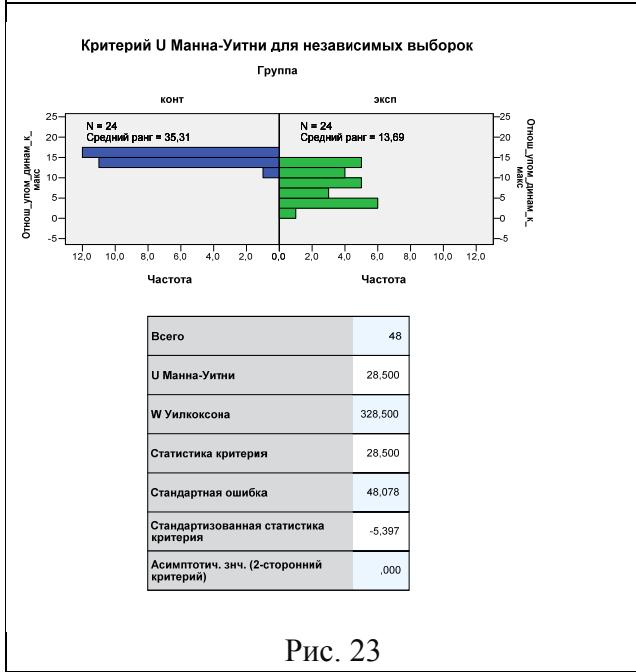


Рис. 23

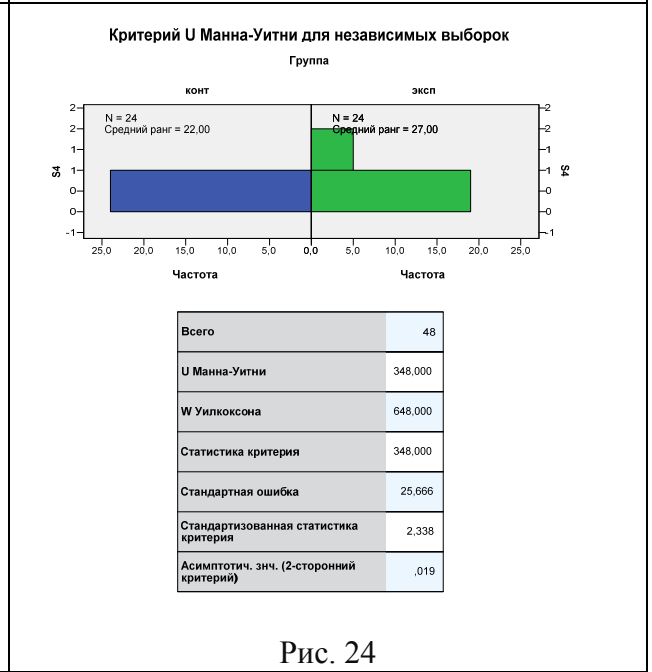


Рис. 24

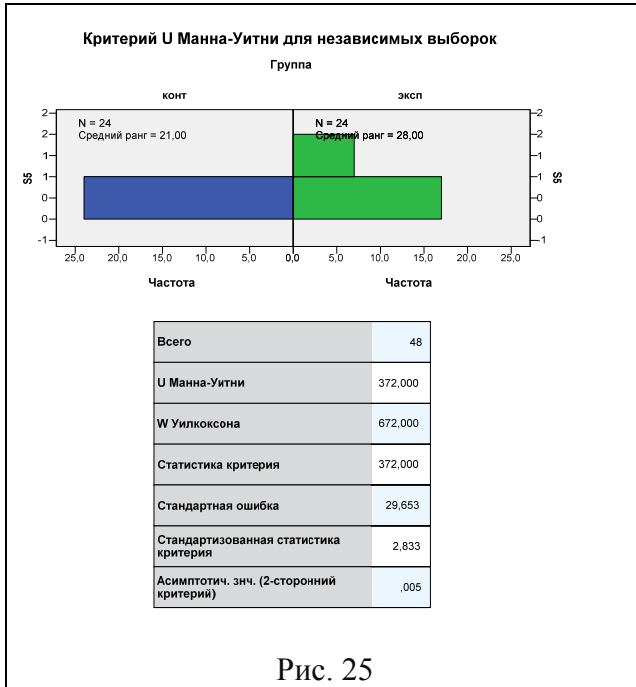


Рис. 25

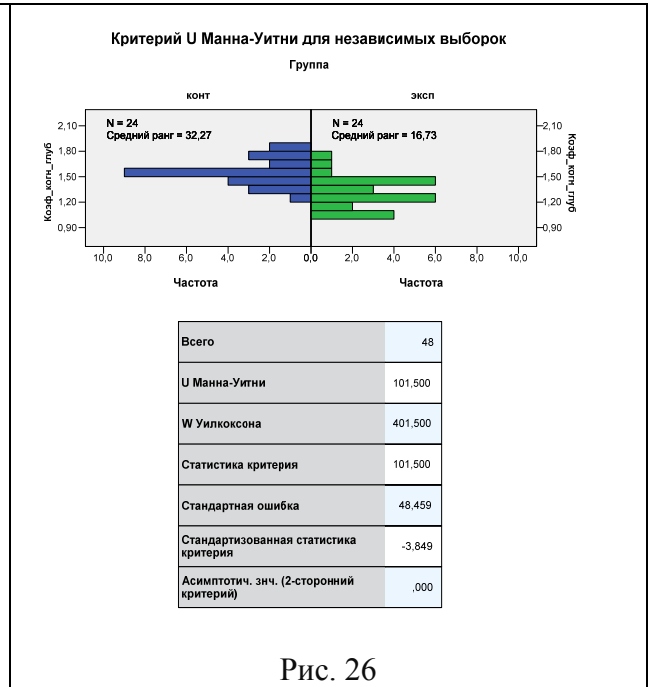


Рис. 26

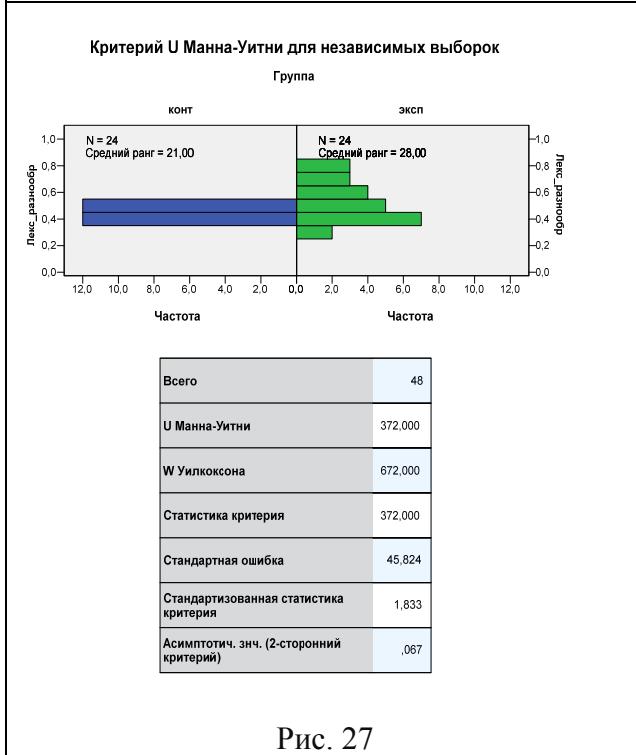


Рис. 27

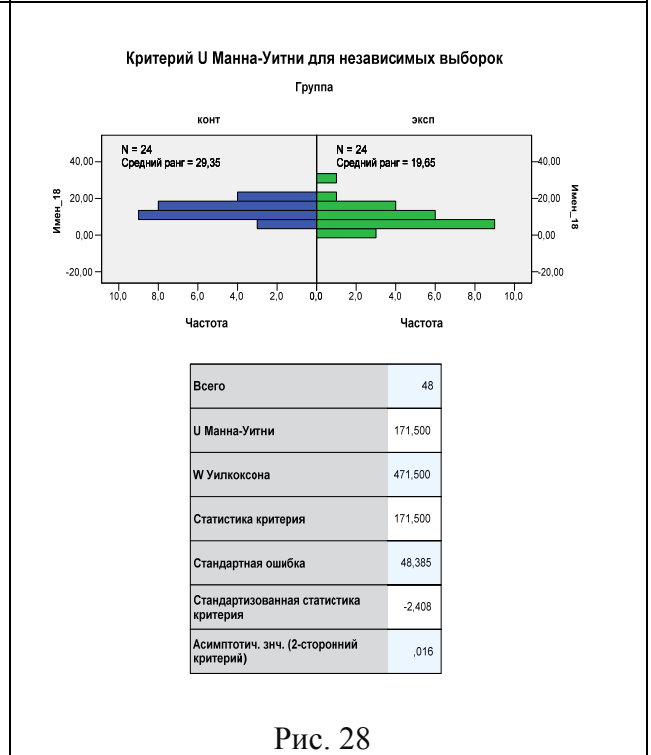


Рис. 28

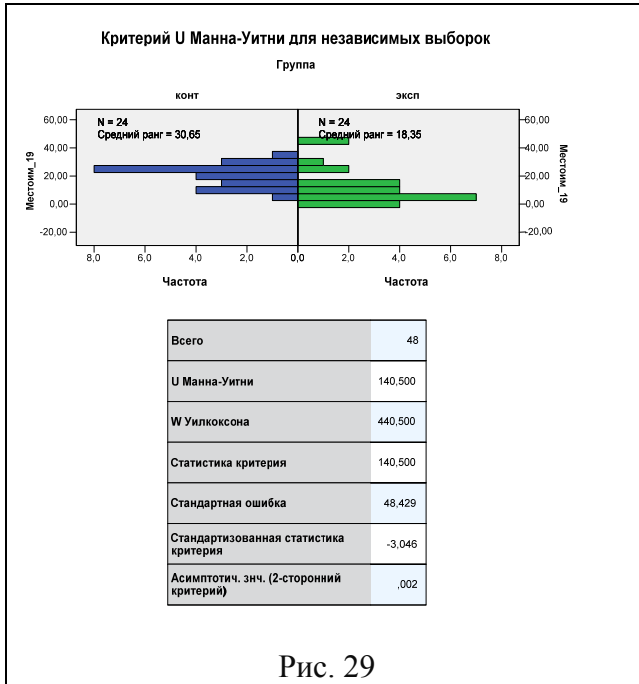


Рис. 29

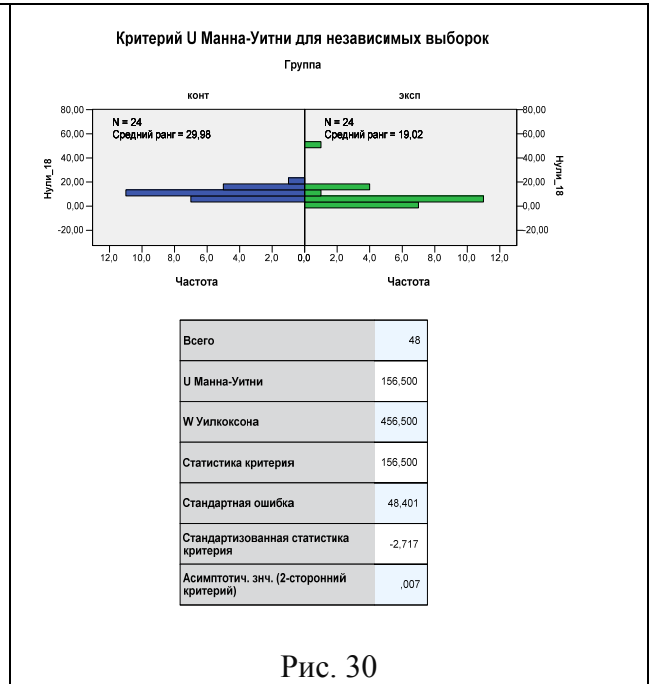


Рис. 30

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Распределение прош_вр является одинаковым для категорий Группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,773	Нулевая гипотеза принимается.
2	Распределение наст_вр является одинаковым для категорий Группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,153	Нулевая гипотеза принимается.
3	Распределение прош_и_наст является одинаковым для категорий Группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,482	Нулевая гипотеза принимается.
4	Распределение прош_зат_наст является одинаковым для категорий Группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,555	Нулевая гипотеза принимается.
5	Распределение насто_зат_прош является одинаковым для категорий Группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,388	Нулевая гипотеза принимается.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

Рис. 31

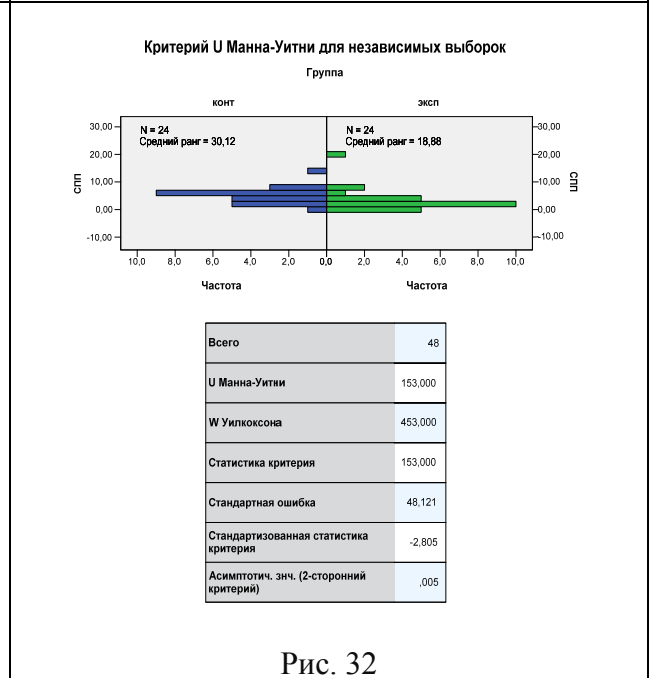


Рис. 32

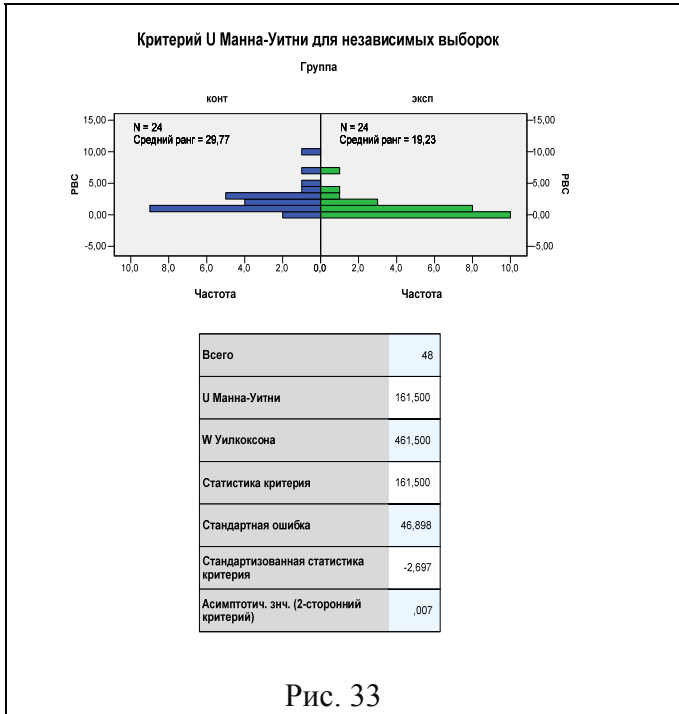


Рис. 33

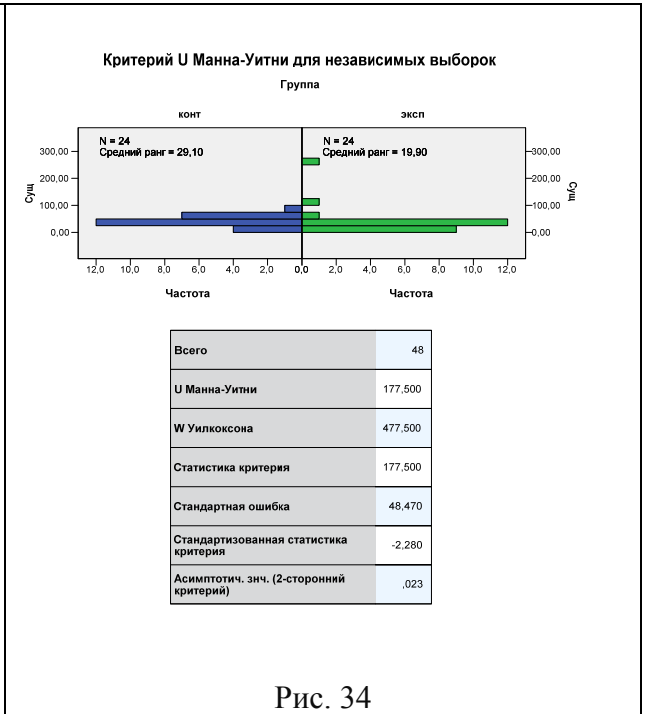


Рис. 34

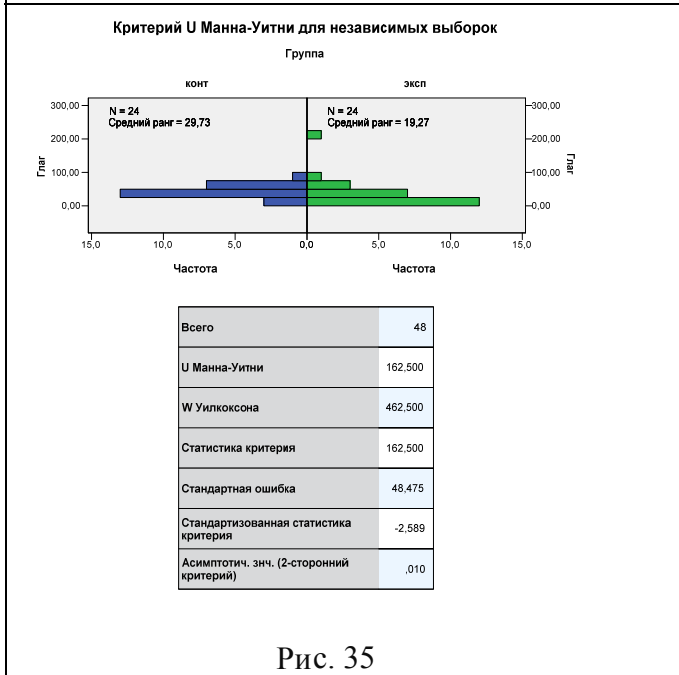


Рис. 35

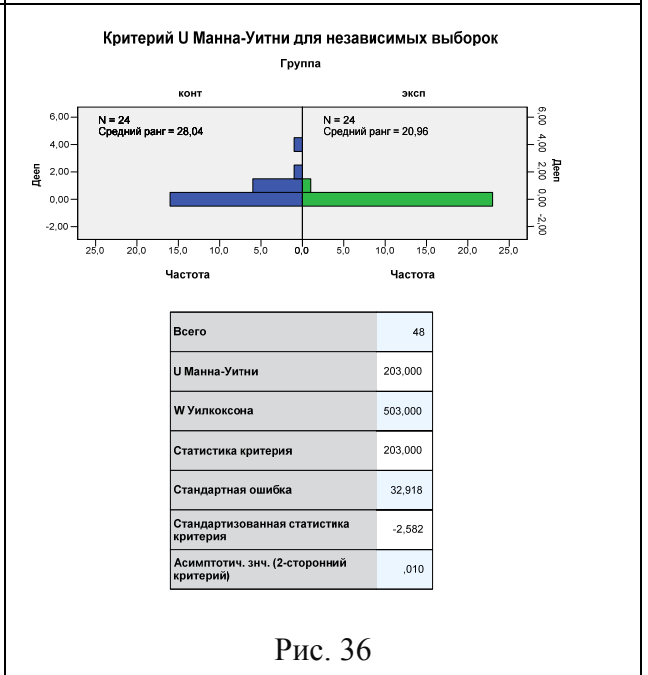


Рис. 36

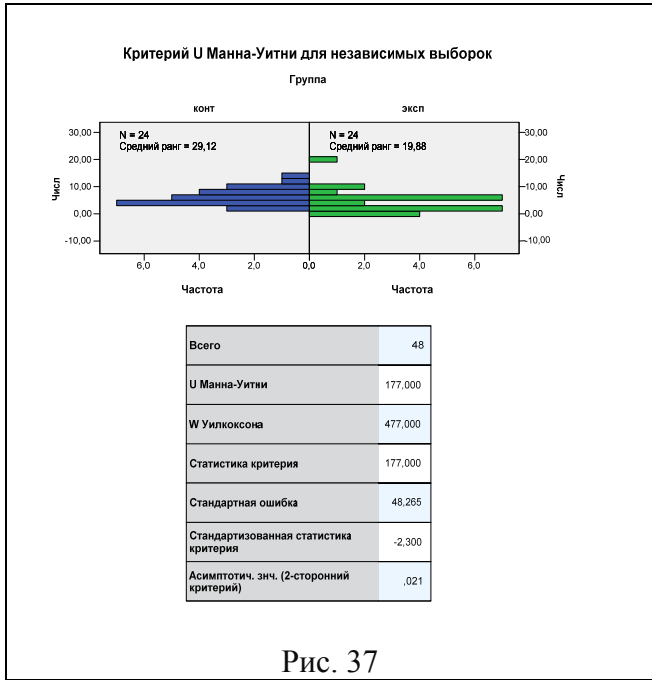


Рис. 37

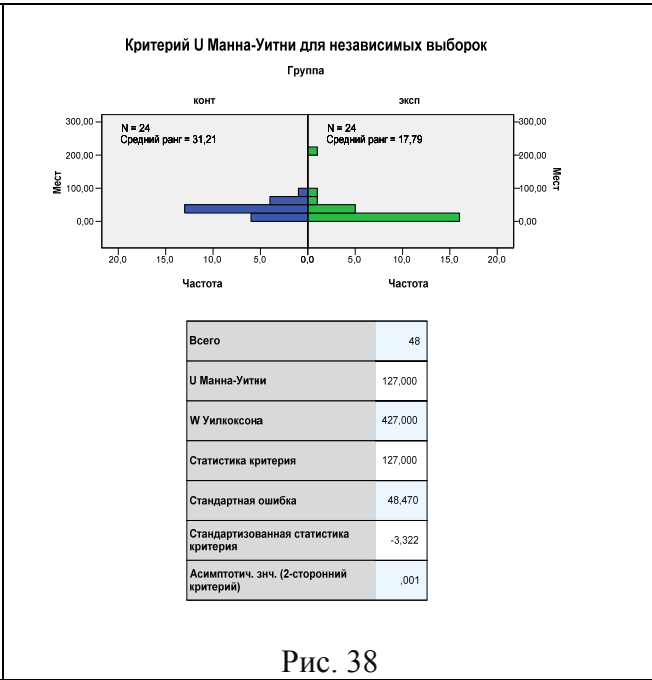


Рис. 38

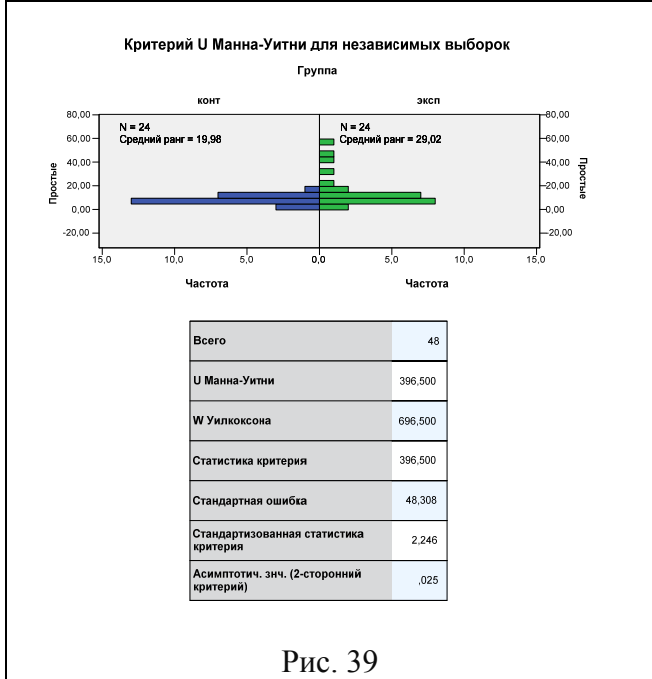


Рис. 39

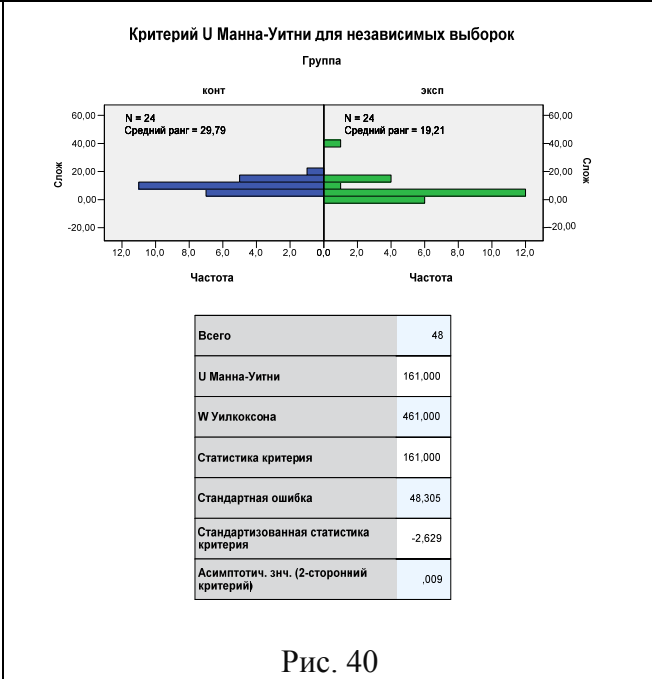
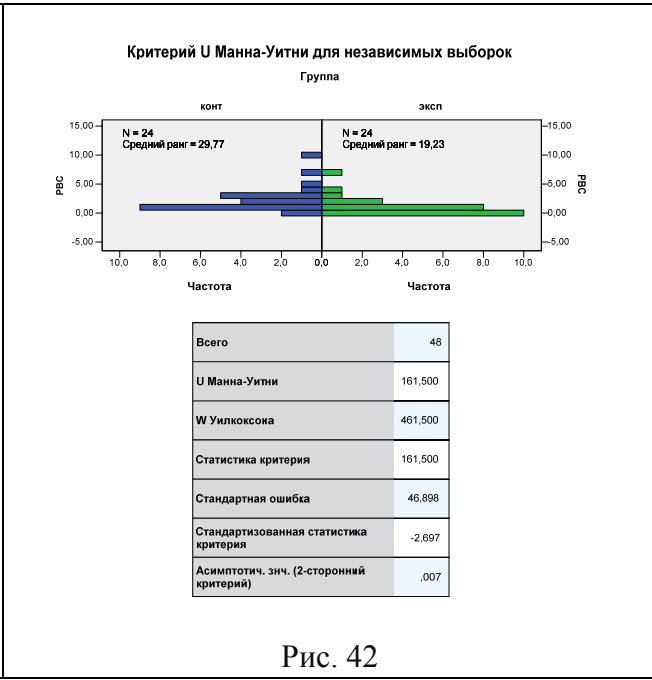
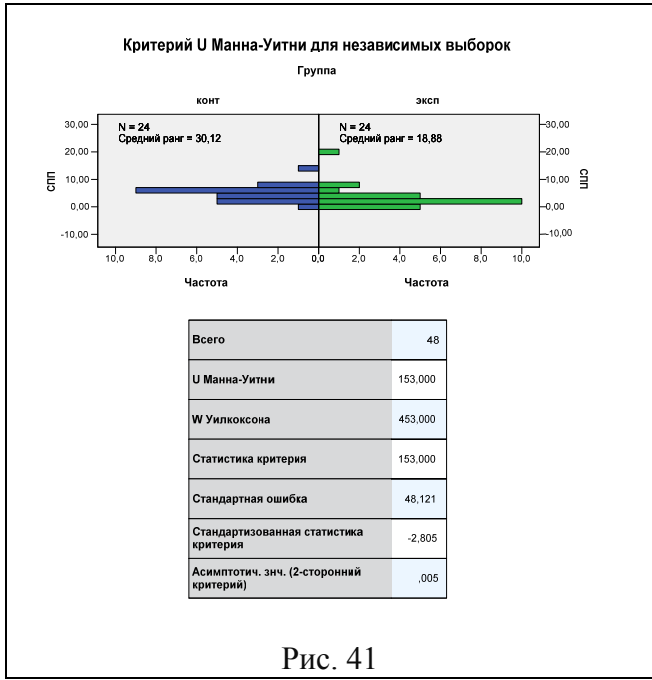


Рис. 40



Упомянутые в пересказах детей с аутизмом звуковые фрагменты и эпизоды фильма «О грушах»²¹

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	Итого	
Voc1																										
Voc2																										
Voc3																										
Voc4																										
Voc5																										
Voc6																										
Voc7																										
Voc8			1									1									1	1				4
Voc9																										
Voc10																										
Voc11																										
Voc12																										
Voc13																										
Voc14																										
Voc15																										
Voc16																										
Voc17																										
Voc18																										
Voc19	1									1																2
Voc20																										
Voc21			1																							1
Voc22																										
Voc23																										
Voc24																										
Voc25	1		1	1						1				1	1											6
Voc26																										
Voc27																										
Voc28																										
Voc29																										
Voc30																										
Dyn1*	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23
Dyn2			1																							1
Dyn3			1												1											2
Dyn4			1			1								1	1						1					5
Dyn5			1																							1
Dyn6			1																							1
Dyn7	1		1		1							1		1	1					1	1			1		9
Dyn8			1																							1
Dyn9			1																							1
Dyn10			1												1											2

²¹ Примечание. В приложениях 7 и 8 в первом столбце таблиц динамические эпизоды (Dyn) обозначены различными цветами в рамках соответствующих сцен. В ячейках значений желтым цветом обозначены эпизоды с неточностями, красным – эпизоды, содержащие грубые фактические ошибки. Знаком «*» отмечены эпизоды, упоминание в пересказе которых составляет краткое резюме фильма «О грушах».

Продолжение таблицы

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	Итого	
Dyn11*	1	1	1					1	1	1	1				1					1	1					10
Dyn12						1																				1
Dyn13	1			1	1	1						1		1			1	1				1				9
Dyn14			1	1										1	1											4
Dyn15																										
Dyn16				1											1											2
Dyn17																										
Dyn18																										
Dyn19																										
Dyn20	1																							1	2	
Dyn21																										
Dyn22																										
Dyn23																										
Dyn24	1		1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	20
Dyn25			1																							1
Dyn26			1																							1
Dyn27*			1					1							1		1				1					5
Dyn28*			1	1		1	1	1		1		1		1	1			1						1		11
Dyn29																										
Dyn30			1	1	1																					3
Dyn31															1											1
Dyn32*			1	1				1		1				1	1									1		7
Dyn33										1			1								1		1			4
Dyn34								1							1	1										3
Dyn35			1	1											1						1				1	5
Dyn36*	1		1	1		1								1	1	1					1				1	9
Dyn37			1	1	1	1					1	1		1	1		1				1					10
Dyn38*	1		1	1					1	1	1		1	1	1	1			1			1	1	1	1	15
Dyn39*			1	1				1	1		1				1	1				1	1	1	1	1		12
Dyn40			1													1				1				1		4
Dyn41																										
Dyn42															1											1
Dyn43*			1		1											1	1	1				1				7
Dyn44															1											2
Dyn45	1														1	1							1			5
Dyn46			1						1			1			1											4
Dyn47																										
Dyn48*	1		1	1	1	1	1			1						1			1	1		1	1	1	1	13
Dyn49																										
Dyn50																1										1
Dyn51																										
Dyn52																										
Dyn53																1										1
Dyn54																										
Dyn55																										
Dyn56																										
Dyn57			1	1				1							1											4
Dyn58			1																							1
Dyn59																										
Dyn60						1									1											2
Dyn61			1							1					1	1										4
Dyn62	1		1	1		1									1	1								1		7
Dyn63																										
Dyn64			1																							1
Dyn65			1			1									1											3

Окончание таблицы

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	Итого	
Dyn66																										
Dyn67*			1	1	1											1	1	1	1	1		1			1	10
Dyn68*	1					1				1				1	1	1									1	7
Dyn69				1	1	1				1				1	1	1										7
Dyn70																		1								1
Dyn71																										
Dyn72			1																							1
Dyn73			1			1												1								3
Dyn74																										
Dyn75			1	1	1	1					1		1	1	1	1	1									10
Dyn76			1	1																			1			3
Dyn77*	1			1		1				1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	15
Dyn78																										
Dyn79			1												1											2
Dyn80															1											1
Dyn81																										
Dyn82*			1	1						1	1			1	1	1	1	1	1	1	1		1		1	13
Dyn83															1											1
Dyn84																										
Dyn85																										
Dyn86*	1															1	1	1							1	5
St1		1	1	1						1	1	1			1	1							1		1	10
St2			1																							1
St3		1	1	1								1						1							1	7
St4												1														1
St5			1	1											1											5
St6			1	1																					1	3
St7	1			1																						2
Всего	17	4	49	28	11	17	5	7	4	15	11	12	6	23	38	20	14	10	9	13	9	14	7	19	362	

Упомянутые в пересказах детей типичного развития звуковые фрагменты и эпизоды фильма «О грушах»

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	Итого
Voc1																									
Voc2																									
Voc3																									
Voc4																									
Voc5																									
Voc6																									
Voc7																									
Voc8																									
Voc9																									
Voc10																									
Voc11																									
Voc12																									
Voc13																									
Voc14																									
Voc15																									
Voc16																									
Voc17																									
Voc18																									
Voc19																									
Voc20																									
Voc21																									
Voc22																									
Voc23																									
Voc24																									
Voc25																									
Voc26																									
Voc27																									
Voc28																									
Voc29																									
Voc30																									
Dyn1*	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
Dyn2										1						1									2
Dyn3	1	1			1	1	1	1		1						1		1		1					10
Dyn4	1	1	1		1	1	1	1		1					1	1	1	1		1		1	1	1	16
Dyn5																									
Dyn6																									
Dyn7	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1		1	1	1			1		1	1	1	1	17
Dyn8																									
Dyn9		1			1	1	1	1			1			1		1		1		1		1	1		12
Dyn10		1				1	1	1												1		1			6
Dyn11*	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23
Dyn12																									
Dyn13																									
Dyn14						1		1		1		1							1				1		6
Dyn15								1																	1
Dyn16										1		1													2
Dyn17	1																								1
Dyn18		1																							1
Dyn19		1		1	1																				3
Dyn20						1																			1

Продолжение таблицы

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	Итого	
Dyn21																										
Dyn22						1																				1
Dyn23									1																	1
Dyn24	1		1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1			1	1	1	1					16
Dyn25											1	1														2
Dyn26																										
Dyn27*		1	1				1	1			1	1		1		1	1	1	1	1		1	1	1		15
Dyn28*	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23
Dyn29			1																							1
Dyn30	1		1	1	1	1					1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
Dyn31														1												1
Dyn32*	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1		1	1			1	1		1	1	1	1	1	20
Dyn33																										
Dyn34	1				1	1					1	1		1							1		1			8
Dyn35	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1	1	1	1		1				1		1		1	16
Dyn36*	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1			1		1	1	1	1	1	1	19
Dyn37	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22
Dyn38*	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22
Dyn39*	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1					1	1	1	1	1	1	1		1		1	18
Dyn40										1		1														2
Dyn41					1																					1
Dyn42					1																					1
Dyn43*	1			1			1		1	1	1		1		1	1	1					1	1		1	13
Dyn44																										0
Dyn45	1		1	1								1	1	1					1	1	1		1		1	10
Dyn46												1														1
Dyn47																										
Dyn48*	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
Dyn49		1																								1
Dyn50																										
Dyn51																										
Dyn52																										
Dyn53	1							1			1								1					1		5
Dyn54																										
Dyn55																										
Dyn56						1																				1
Dyn57	1	1			1	1	1	1		1	1	1	1	1				1	1	1	1	1	1	1	1	17
Dyn58				1				1					1									1				4
Dyn59																										
Dyn60			1	1																					1	3
Dyn61	1		1											1						1	1		1	1	1	8
Dyn62	1	1	1	1		1	1	1			1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	20
Dyn63																										
Dyn64																										
Dyn65			1									1									1			1		4
Dyn66																										
Dyn67*	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	22
Dyn68*	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	22
Dyn69	1		1							1															1	4
Dyn70				1																						1
Dyn71																										
Dyn72				1				1			1	1														4
Dyn73																										
Dyn74	1																									1

Окончание таблицы

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	Итого	
Dyn75	1	1	1		1	1		1		1	1	1	1	1	1	1						1			14	
Dyn76						1																			1	
Dyn77*	1	1	1		1	1	1	1		1		1	1	1	1			1		1		1			15	
Dyn78																										
Dyn79																										
Dyn80																										
Dyn81																										
Dyn82*	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24
Dyn83																										
Dyn84																										
Dyn85																										
Dyn86*				1	1	1		1	1	1		1	1			1	1	1					1	1	1	14
St1		1				1					1			1								1				5
St2								1																		1
St3								1																		1
St4																										
St5	1	1																								2
St6																										
St7								1																		1
Всего	31	28	25	24	27	32	24	33	14	27	24	28	20	25	18	20	15	22	19	27	19	26	22	24	574	