

УДК 81.42

**СПОНТАННЫЙ НАРРАТИВ АУТИЧНЫХ ДЕТЕЙ:
ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОГО УРОВНЯ****А. В. Павлов**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
кафедра теоретической и прикладной лингвистики

В статье представлены результаты психолингвистического эксперимента, цель которого – выявление и анализ особенностей и разнообразия лексического уровня спонтанных устных нарративов детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в сравнении с детьми типичного развития. Для сбора языкового материала участникам эксперимента возрастом 10–12 лет было предложено просмотреть и пересказать фильм У. Чейфа «О грушах». С помощью применения количественных методов были проанализированы нарративы обеих групп, на основе чего получен ряд результатов. Определены значения коэффициента лексического разнообразия (КЛР), имеющие большой разброс у детей с РАС: 0,3–0,8 и средний стабильный результат у детей нормального развития: 0,4–0,5. Установлены частеречные соотношения дискурсов у всех участников.

Ключевые слова: аутизм, лексический уровень, устный дискурс.

Согласно последним данным организации “*Autism Speaks*” [14], с каждым годом увеличивается количество детей и взрослых с диагностированным расстройством аутистического спектра (РАС). В связи с этим проводится множество медицинских и психолого-педагогических исследований, направленных на поиски более эффективных методов диагностики заболевания и новых способов коррекционной работы с аутистами в интересах их успешной самореализации в обществе.

Несмотря на столь активную позицию зарубежных и российских специалистов в отношении изучения РАС, не все проблемные стороны развития детей, страдающих аутизмом, исследуются одинаково полноценно. Так, среди аспектов, входящих в «триаду аутистических нарушений» [2; 16; 18], социальное взаимодействие и воображение находятся под более пристальным вниманием ученых, чем не менее проблемная сфера коммуникации и общения. Многие исследователи углубленно изучают вопросы социальной адаптации [6; 7; и др.], тогда как особенности речи и коммуникации детей с РАС, в том числе специфика построения дискурса, становятся одной из центральных тем работ лишь нескольких авторов [1; 11; 15; 17]. Но по большей части порождение устного дискурса детей-аутистов подробно и систематически в науке не освещается. На данный момент нет ни одного комплексного исследования особенностей спонтанных нарративов русскоговорящих детей с РАС. Это послужило поводом для проведения психолингвистического эксперимента [13], целью которого стало приобретение знаний о специфике устных спонтанных дискурсов детей-аутистов на всех уровнях языка в сравнении с нарративами школьников типичного развития.

В экспериментальную и контрольную группу вошли 24 ребенка с высокофункциональным аутизмом и 24 участника с типичным развитием в возрасте от 10 до 12 лет. Нарративы были получены при пересказе участниками эксперимента короткометражного фильма У. Чейфа «О грушах». Полученные языковые материалы были обработаны по методике А. А. Кибрика и В. И. Подлеской [4]. Более развернуто и детально процесс проведения и результаты эксперимента по разным нарративным особенностям изложены в других статьях автора: [8; 9; 10].

В рамках данной статьи предлагается ознакомиться с результатами проведенного психолингвистического исследования с точки зрения одного языкового уровня – лексического. Мы рассмотрим его особенности и разнообразие в контексте спонтанных нарративов детей с РАС. Особое внимание в дискурсах обеих групп автор статьи уделяет таким понятиям, как коэффициент лексического разнообразия (КЛР), соотношение частей речи, а также использование гипонимов, гиперонимов, диминутивов и неуместной лексики.

Возраст испытуемых был выбран неслучайно, поскольку именно к 10–12 годам, по мнению многих ученых [2; 5; 12], у детей заканчивается основной этап развития речевой компетенции, в частности, такой языковой уровень, как лексика, приобретает черты, схожие с речью взрослого человека. Вместе с тем расстройство аутистического спектра может оказать влияние на эту сторону языка, и дискурсы, порождаемые аутистами, неизбежно будут иметь специфические черты, проявляющиеся как в выборе лексем, так и в выборе определенных частей речи.

Коэффициент лексического разнообразия считается одним из основных показателей эффективного построения нарративов, поэтому его расчет необходим для анализа лексики аутичных детей. Для вычисления КЛР отдельно взятого пересказа было найдено отношение разных лексем и общего числа всех слов с учетом того, что разные словоформы считаются за одну единицу.

В ходе эксперимента было установлено, что у детей нормального развития КЛР равен **0,4** у 12 участников и **0,5** у того же количества испытуемых, тогда как значения КЛР детей с РАС колеблются от 0,3 до 0,8: у 2 – 0,3; у 7 – 0,4, у 5 – 0,5; у 4 – 0,6, у 3 – 0,7, еще у 3 – 0,8. Например, общее число всех словоформ у 12 участника составляет 1220, что является максимальной длиной среди аутистов, количество разных лексем равно 308, КЛР в данном случае – 0,3. У 13-го участника с минимальной длиной пересказа (39) уникальных лексем – 29, а КЛР достигает 0,8. В группе типичного развития 1 участник с максимальной длиной рассказа (397) использовал 184 разные лексемы и КЛР составил 0,5. Девятый участник данной группы обладает аналогичным коэффициентом при наименьшей длине (99, разных лексем – 54). Следовательно, такое широкое варьирование значений связано главным образом с тем, что нарративы у детей с РАС имеют гораздо большую амплитуду длин, чем рассказы детей типичного развития.

Итак, контрольная группа имеет стабильный средний результат (0,4–0,5), в свою очередь у экспериментальной группы наблюдается существенный разброс значений (0,3–0,8).

Вторым исследуемым понятием является соотношение частей речи, поскольку анализ частеречного состава нарративов: какие части речи аутичный ребенок использует чаще, а какие реже в сравнении с теми же сведениями о детях группы нормы, – может дать ценные данные для исследования устных дискурсов с точки зрения их лексического разнообразия. При анализе частеречного состава рассматривались как все основные знаменательные части речи (слова категории со-

стояния и модальные слова условно причислялись к наречиям), так и служебные, включая междометия.

В табл. 1 общие количественные показатели всех участников распределены по убыванию. Интересно, что частота употребления частей речи в обеих группах практически идентична: как дети типичного развития, так и дети с РАС чаще всего используют служебные части речи, затем идет имя существительное, глагол и др.. Тем не менее два показателя (соотношение числительных и прилагательных) не совпали.

Таблица 1

Частеречный состав рассказов участников исследования

Контрольная группа			Экспериментальная группа		
Части речи	Всего	%	Части речи	Всего	%
Служебные части речи	1 186	24,5	Служебные части речи	1 405	29,5
Существительное	1 070	22	Существительное	1 011	21,2
Глагол	1 045	21,6	Глагол	901	18,9
Местоимение	920	19	Местоимение	709	14,9
Наречие	371	7,7	Наречие	489	10,3
Числительное	143	3	Прилагательное	140	2,9
Прилагательное	80	1,7	Числительное	99	2
Причастие	14	0,3	Причастие	17	0,4
Деепричастие	12	0,25	Деепричастие	1	0,02

Школьники с РАС реже, чем школьники типичного развития, употребляют местоимения (709 против 920), числительные (99 против 143) и деепричастия (1 против 12), но чаще используют наречия (489 против 371), причастия (17 против 14) и имена прилагательные (140 против 80) (Табл. 1). Частота употребления служебных частей речи у аутичных детей больше: 1405 против 1186 слов.

Таким образом, частеречный состав обеих групп разнообразен, но в дискурсах детей с РАС по сравнению с нарративами участников контрольной группы преобладают наречия, причастия, прилагательные и в то же время происходит отставание в использовании местоимений, числительных и деепричастий. Чаще всего в своей речи аутисты используют служебные части речи, и только затем идут знаменательные: имя существительное, глагол, местоимение, наречие, имя прилагательное, числительное, причастие, деепричастие.

Как было отмечено выше, дети с РАС могут испытывать определенные проблемы в прагматическом аспекте речепорождения. Прагматический компонент отвечает за способность говорящего адаптировать речь к той или иной ситуации, статусу собеседника, специфике темы разговора. Именно от прагматического навыка зависит умение человека выбрать из многообразия лексем самую подходящую для конкретного момента [16].

Результаты эксперимента показали, что школьники с РАС при выборе лексических средств в тех случаях, когда необходимо использовать гипонимы, неуместно употребляли гиперонимы. Только один участник контрольной группы сделал подобную ошибку (23), назвав груши фруктами, а садовника мужчиной.

Основными ошибочными лексическими парами в пересказах экспериментальной группы стали слова, обозначающие груши (их именовали фруктами или урожаем), козу (скот или животное), трех мальчиков (дети, люди) и садовника (мужчина), ср. (знаком «=» обозначается обрыв слова):

(1) Однажды один **мужчина**, пастух, допустим, собирал **урожай** из= собирал **урожай** (вместо «груш»);

(2) Ещё там был дядя... выгуливающий какое-то **животное** (вместо «козы»);

(3) Нуу ребята и сельский житель, который собирал **фрукты** (вместо «груш»);

(4) Значит, ээ **мужик** (вместо «садовника») ээ срывал э **фрукты** (вместо «груш») вот. И он перекладывал все **фрукты** в корзину. Пока там спокойно он срывал **фрукты**, значит, ээ проходила там ну **мужчина** там со своим скотом. ... Э женщина пока там ребя= ре= собирала **фрукты**, вы= упавшие с корзины, вот. ... А потом, когда уже уходили вот трое под= трое ээ **людей** (вместо «мальчиков») уходили вот, ээ увидели, чья-то шляпа лежит, вот;

(5) Значит, ээ **мужчина** (вместо «садовника») там с= собирал вот **фрукты** (вместо «груш»). ... Он всё срывал там **фрукты** с каждой веточки вот. ... Она взяла корзинку вот с **фруктами** вот. ... Потом по пути вот ээ она= ээ ну там едет другой это другой **человек** (вместо «девочки») на велосипеде там вот. ... А потом эта дев= **человек** (вместо «мальчика») на велосипеде главный там спотыкается об камень вот колесом и падает на землю, вот. ... Вот, ну потом уже когда срывали яблоки, и **человек** на велосипеде упавший снова сел и поехал. ... Ээ женщина пока там ребя= ре= собирала **фрукты**, вы= упавшие с корзины, вот. ... А потом, когда уже уходили, вот, трое под= трое ээ **людей** (вместо «мальчиков») уходили, вот, ээ увидели: чья-то шляпа лежит, вот. ... Или один из мальчишек, вот, свистнул, вот, этому **человеку**, вот, и отдали шляпу ему. ... Ну а там эти трое че= **людей** просто спокойно мимо него прошли.

Другой особенностью лексического выбора в спонтанных нарративах экспериментальной группы стало употребление неверных лексем в пределах

видового множества, а также использование формальной лексики. Среди детей с типичным развитием только один участник (16) сделал неправильный выбор лексем: «коробы» вместо «корзины». Самыми распространенными лексемами, в выборе которых дети с РАС сделали ошибки, стали обозначения корзин садовника (например, мешок), игрушки одного из трех мальчиков и ее составляющих частей (веревочку именовали тросом и др.), шляпы мальчика на велосипеде (шапочка и др.):

(6) (участник 2) Они **упаковывали (вместо «складывали»)** в больших **мешках (вместо «корзин»)**. ... Груши вот так {иллюстративный жест – “срывает грушу”} складывал в **пакет (вместо «корзины»)**. Не пакет, а мешок (вместо «корзины»);

(7) (участник 4) Еще была какой-то **прибор (формальная лексика)** на нем еще один;

(8) (участник 14) ... ну там на веревочке подвешен шарик {неразб} и он там это играл как бы так подбрасывали мячик на **тросе (вместо веревочки)**. На **тросе** {неразб.};

(9) Место съёмки была это холмистая такое равнина. ... А мячик был подвешен на **тросе** вот. ... А все собранные фрукты вот, эээ это вот, груши, он перекладывал в **встроенных (формальная лексика)** такой этот ну фартук э с кармашком, где у-у удобно было туда складывать;

(10) ...совместная **работа» (формальная лексика)** ... **Потерли (вместо «отряхнули»)** ему штаны;

(11) Он был с бородой, в штанишках, в кофточке, в **каске**, в **шапочке** (вместо шляпы). ... И он собирал, собирал **яблоки (вместо «груши»)**, а потом клал в **мешок (вместо «корзины»)**. ... Ммм и она **яблоки взгромождала (формальная лексика)** на велосипед. ... Это потом уже там в конце они друг к другу сме= **сместили (формальная лексика)** свои велосипеды вот так.

К 10–12 годам у ребенка должно сформироваться умение осмысленно и уместно использовать уменьшительно-ласкательные формы слов – диминутивы. Все участники в своих устных дискурсах употребляли данные формы: четверть контрольной группы и половина экспериментальной. Но именно дети с РАС применяли диминутивы в чрезмерном количестве, нередко используя неподходящие для определенной ситуации лексемы, а также ошибочные несуществующие формы слов (например, «дядеюшка»):

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

(13) Он взял **к-к-корзинку**. ... И **яблочки**;

(14) Ещё там был дядя... выгуливающий какое-то животное {неразб.} ... **Козочку**;

(15) И.. вот и он взял и маленькие груши забрал себе домой. ... Эта коза была такая серая такая, рога у неё на голове ... **колокольчик** на шее. ... Вот и бабушка какая-то **старенькая** купила кукурузу себе домой, чтоб у них хлеб был. ... Умер его дедушка, который был **старенький** и ходил с палочкой, вот;

(16) ... там под комбинезоном была рубашка, кажется, такая **беленькая**. ... Описания ну= описания груши: **зеленькие** такие;

(17) **Дядень-ка** увидел, что груши унесли. ... Ещё мальчик украл у **дяденьки** корзину;

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

(19) Там был **дяденька**, который собирал яблоки. Он был с бородой, в **штанишках**, в **кофточке**, в каске, в **шапочке**. ... Она была с длинными волосами, в **брючках**, в **кофточке**, 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 к этому **дяденьке**;

(20) Ну были там звуки **козочки** там, **овечек**, нооо по сути их не было;

(21) Сначала показывают **дядечку**, который собирает груши с дерева;

(22) ... **дядеюшка** такой;

Участники контрольной группы использовали диминутивные формы гораздо реже и в уместном количестве.

Таким образом, комплексное изучение речи детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), а именно анализ устных спонтанных нарративов, позволяет сделать вывод по поводу особенностей, проявляющихся на различных уровнях языка, в частности, относительно лексики. Было выявлено, что коэффициент лексического разнообразия у экспериментальной группы имеет большой разброс значений: от 0,3 до 0,8, тогда как группа нормы имеет стабильный результат: 0,4 до 0,5. В дискурсах школьников-аутистов по сравнению с детьми типичного развития больше наречий, причастий и прилагательных, но наблюдается отставание по использованию местоимений, числительных и деепричастий. В пересказах проявился и прагматический компонент речи: у детей с РАС, в отличие от нормы, встречалось неуместное использование гиперонимов, употребление неверных лексем в пределах видového множества, использованием формальной лексики и чрезмерное применение диминутивных форм. Обнаруженные специфические черты речи аутистов могут послужить дополнительными диагностическими критериями для выявления заболевания, а также для дальнейшей работы с коррекцией проблемных аспектов у детей и подростков с данным недугом.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Порождение речи (нейропсихологический анализ синтаксиса). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 215 с.
2. Балонов Л. Я., Деглин В.Л. Слух и речь доминантного и недоминантного полушария. Л.: Наука, 1976. 218 с.
3. 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.
4. Кибрик А.А., Подлеская В. И. Рассказы о сновидениях: Корпусное исследование устного русского дискурса. М.: Языки славянских культур, 2009. 736 с.
5. Леонтьев А.А. Исследования детской речи // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. С. 312–317.
6. Манелис Н.Г. Сравнительный нейропсихологический анализ формирования высших психических функций у здоровых детей и у детей с аутистическими

- расстройствам: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Н. Г. Манелис; Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. М., 2000. 124 с.
7. Никольская О. С., Фомина Т. Ю., Цыпотан С. Ребенок с аутизмом в обычной школе. М.: Чистые пруды, 2006. 32 с.
 8. Павлов А. В. «Модель психического» в объяснении речемыслительных дисфункций у аутичных детей и ее экспериментальная проверка // Вестник Балтийского федерального университета. Серия: Филология, педагогика, психология. 2017. № 1. С. 74–78.
 9. 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.
 10. Павлов А. В. Комплексные нарушения половозрастной идентификации, выявленные в ходе психолингвистического исследования у детей с расстройством аутистического спектра // Научное обозрение. 2016. № 8. С. 71–76.
 11. Романова А. А. Особенности развития речи детей с аутистическими расстройствами: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / А. А. Романова; Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. М., 2012. 34 с.
 12. Седов К. Ф. Онтопсихолингвистика. Становление коммуникативной компетенции человека. М.: Лабиринт, 2008. 320 с.
 13. Федорова О. В. Основы экспериментальной психолингвистики: Принципы организации эксперимента. М.: Спутник+, 2008. 23 с.
 14. Autism Speaks [Электронный ресурс]. URL: <http://www.autismspeaks.org>. (Дата обращения: 30.01.2017.)
 15. Baron-Cohen S. Theory of Mind in Normal Development and Autism // *Prisme*. 2001. № 34. P. 174–183.
 16. Happé F., Ronald A. The “fractionable autism triad”: a review of evidence from behavioural, genetic, cognitive and neural research // *Neuropsychol. Rev.* 2008. № 18 (4). P. 287–304.
 17. Tager-Flusberg H., Caronna E. Language disorders: autism and other pervasive developmental disorders // *Pediatr Clin North Am.* 2007. № 54 (3). P. 469–481.
 18. Wing L., Gould J. Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification // *Journal of Autism and Developmental Disorders.* 1979. № 9. P. 11–29.

SPONTANEOUS NARRATIVE OF AUTISTIC CHILDREN: FEATURES OF THE LEXICAL LEVEL

A. V. Pavlov

Lomonosov Moscow State University
the Department of Theoretical and Applied Linguistics

This article presents the results of a psycholinguistic experiment, the purpose of which was to identify and analyze the features and diversity of the lexical level of spontaneous oral narratives of children with autism spectrum disorders (RAS) in comparison with children of typical development. To collect linguistic material, the participants of the experiment, aged 10–12 years, were invited to review and retell the film “About Pears”

by W. Chafe. By using quantitative methods, narratives of both groups were analyzed, on the basis of which a number of results were obtained. The author defined the values of the coefficient of lexical diversity (CLR) that have a wide range in children with RAS as 0,3–0,8, and the average stable result in children of normal development as 0,4–0,5. The correlations of all the participants' discourses with the mode of the parts of speech usage were established.

Keywords: *autism, lexical level, oral discourse.*

Об авторе:

ПАВЛОВ Александр Владимирович – аспирант кафедры теоретической и прикладной лингвистики, филологический факультет Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (119991, Москва, ул. Ленинские Горы, 1), e-mail: pa-v-l-ov@yandex.ru.

About the author:

PAVLOV Alexander Vladimirovich – Postgraduate Student at the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (119991, Moscow, Leninskie Gory str., 1), e-mail: pa-v-l-ov@yandex.ru.