

## **МУЛЬТФИЛЬМ ИЛИ СЕРИЯ КАРТИНОК? К ПРОБЛЕМЕ ВЫБОРА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ МЕТОДИКИ\***

Для изучения процессов порождения связного нарратива в онтолингвистике используются разные экспериментальные методики, наиболее частотной из которых является порождение вторичного нарратива по двум типам стимулов: по серии картинок и по видеофрагменту, например мультфильму. Однако сопоставление результатов исследований, проведенных по разным методикам, показывает, что они могут как совпадать, так и значительно расходиться. Среди факторов, которые влияют на базовые нарративные характеристики устных рассказов, полученных в ходе экспериментов с детьми, называют возраст, тип зрительного стимула, его длину и способ получения нарратива (одновременно с просмотром или последовательный пересказ). При изучении структуры нарратива рассматриваются его базовые характеристики: начальные и конечные маркеры, детальность и дробность описания, разнообразие персонажей, наличие или отсутствие оценочного мнения рассказчика. Для ответа на вопрос, оказывает ли тип зрительного стимула существенное влияние на базовые характеристики детских нарративов и возможно ли строить общее описание развития нарративных навыков безотносительно выбранного исследователями экспериментального задания, был проведен сопоставительный анализ устных нарративов, полученных в двух сериях экспериментов с русскоязычными детьми-монолингвами старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Анализ показал, что, хотя можно выявить некоторые тенденции, свойственные нарративам, полученным при разных экспериментальных методиках, тип зрительного стимула не оказывает статистически значимого влияния на базовые характеристики нарративов младших школьников. Это свидетельствует также о том, что к 8–9 годам у детей уже сформированы основные принципы организации связного текста, которые они применяют при порождении вторичного нарратива вне зависимости от типа стимула. Статистически значимыми являются только различия во включении оценочных суждений и конечных маркеров в нарративы старших дошкольников, порожденные либо одновременно с просмотром мультфильма, либо при его последующем пересказе. Библиогр. 37 назв.

*Ключевые слова:* детская речь, эксперимент, нарратив, устная речь.

*Polina M. Eismont*

St Petersburg State University

### **A CARTOON OR A SERIES OF PICTURES? THE PROBLEM OF CHOOSING AN EXPERIMENTAL TECHNIQUE**

Various experimental techniques are used in child language studies to research the development of coherent and cohesive narrative. The most common of them are the

---

\* Проект поддержан грантом РФФИ «Устный и письменный нарратив как вторичный текст: особенности порождения разными категориями носителей русского языка» (№ 20-012-00290).

elicitation narrative tasks based on a series of pictures or on a video, for example, a cartoon. However, the comparison of the studies carried out using different methods shows the results that can both coincide and significantly diverge. Among the factors that influence the basic narrative characteristics of elicited child stories are age, the type of visual stimulus, its length, and the way the narrative is produced (online vs. subsequent mode). The following basic characteristics are considered to study the structure of narratives: opening and closing markers, details and separateness of the narration, the variety of characters and the presence (absence) of evaluation. The question whether the type of visual stimulus has a significant effect on the basic characteristics of children's narratives and whether it is possible to construct a general description of the development of narrative skills regardless of the experimental task chosen by the researchers is discussed with a comparative analysis of oral narratives collected within two series of experiments with Russian native monolingual children of the senior preschool and primary school age. The analysis showed that although it is possible to reveal some tendencies inherent in the narratives collected with different experimental methods, the type of visual stimulus does not have any statistically significant effect on the basic characteristics of the narratives of primary schoolchildren. Only the differences in evaluation and closing markers in the narratives of older preschoolers, elicited either simultaneously with watching the cartoon or during its subsequent retelling, are statistically significant. Refs 37.

*Keywords:* child language, experimental technique, narrative elicitation task, narrative acquisition.

## 1. ВВЕДЕНИЕ

Порождение связного текста — сложная задача. Текст, как сложная многоуровневая структура, требует одновременного контроля нескольких составляющих: семантической (того, что принято называть цельностью текста), синтаксической (относящейся к связности текста) и прагматико-коммуникативной (сюда относятся ситуация коммуникации, взаимодействие между коммуникантами и их роли, уместность текста и его доступность и т. д.). Все это делает усвоение правил порождения связного текста одной из самых сложных задач, которые стоят перед ребенком в процессе развития речи [McCabe, Bliss 2002]. За последние несколько десятилетий, когда процесс усвоения норм построения связного текста находится в фокусе внимания исследователей детской речи, удалось получить важную информацию о структуре детских нарративов в разных возрастных группах [Bamberg 1987; van Dam 2010], об особенностях организации последовательности эпизодов в рассказе [Berman, Slobin 1994], о типах нарратива в зависимости от личной заинтересованности рассказчика-ребенка [Hudson, Shapiro 1991] и о многом другом.

Хорошо известно, что нарратив, в котором рассказывается о важных для ребенка событиях, значительно отличается от вторичного<sup>1</sup> нарратива, полученного в экспериментальных условиях [Khorounjaia, Tolchinsky 2004]. Несмо-

---

<sup>1</sup> Нарративы, порожденные не по собственной инициативе рассказчика и основанные не на его личном опыте, а на некотором заданном сюжете, также называют извлеченными [Федорова 2013] или индуцированными [Эйсмонт 2007].

тря на это, большинство исследований процесса порождения связного текста (не только при изучении развития детской речи, но и, например, при изучении мультимодальной природы коммуникации [Кибрик, Федорова 2018]) опирается на различные, хотя и схожие методики получения извлеченного связного текста, основанного либо на серии картинок (см. уже упоминавшееся кросс-лингвистическое исследование под руководством Рут Берман и Дэна Слобина на материале книги в картинках *Frog, where are you?*), либо на видеофрагменте (см. «Рассказы о грушах» [Chafe 1980]). Хотя обе эти методики используют зрительные стимулы, сами стимулы значительно отличаются друг от друга с точки зрения их статики и динамики, что, в свою очередь, отражается на развитии построенного на их базе текста и может повлиять на наше понимание процессов развития речи ребенка.

Пример сопоставительного анализа нарративных параметров, полученных в серии экспериментов с русскоязычными детьми-монолингвами старшего дошкольного и младшего школьного возраста по обоим наиболее распространенным экспериментальным методикам, покажет, оказывает ли тип зрительного стимула существенное влияние на базовые характеристики детских нарративов и возможно ли строить общее описание развития нарративных навыков безотносительно выбранного исследователями экспериментального задания. Во втором разделе представлен обзор исследований детских нарративов и их особенностей. В третьем разделе описываются четыре проведенных эксперимента, различных по типу зрительного стимула и по способу получения вторичного нарратива, в которых приняли участие дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста, и обсуждаются полученные результаты сопоставительного анализа. В четвертом разделе сформулированы основные выводы.

## 2. ДЕТСКИЕ НАРРАТИВЫ: КРАТКИЙ ОБЗОР

Процесс развития навыков построения связного монологического текста занимает не один год, и основным вопросом, интересовавшим исследователей этой проблемы, была периодизация этого процесса (когда в речи детей появляются первые нарративы, когда детские нарративы приобретают черты, характерные для «взрослых» нарративов, каков порядок усвоения основных характеристик нарратива и т. д.), то есть определение влияния возраста на структуру нарратива. Исследования развития нарративной речи на материале различных языков показали, что первые тексты, которые можно отнести к протонарративам, появляются в возрасте 3–4 лет, сами детские нарративы относят к возрасту 5–6 лет, а отличия от «взрослых» нарративов стираются не ранее 8–9 лет [Botvin, Sutton-Smith 1977; Karmiloff-Smith 1985; Bamberg 1987; Narasimhan, Dimroth 2008; van Dam 2010; Shin, Cairns 2012]. В то же время было обнаружено, что от возраста зависит также степень успешности порождения нарративов разных жанров. Например, Рут Берман приводит такую последовательность развития нарративных жанров

у детей: несвязная последовательность событий (script) — рассказы о личном опыте — рассказы по серии картинок — рассказы по книжке в картинках — рассказы по видеофрагменту [Berman 2004].

На основе положений У.Лабова о базовых характеристиках нарратива [Labov, Waletzky 1967] было разработано несколько схем анализа уровня развития нарративной компетенции [Berman, Slobin 1994], самой известной и распространенной из которых, видимо, следует считать так называемую грамматику истории (story grammar) [Stein, Glenn 1979]. В рамках этого подхода нарратив характеризуется наличием настройки (setting), в которой закладывается общая информация о месте и времени описываемых событий; начального события (initial event), вводящего ключевую проблему рассказа; внутреннего ответа героя на данную проблему или плана ее решения (character's internal response); пути достижения поставленной цели и итогового результата (consequence). В отличие от грамматики истории, которая отталкивается в том числе и от схемы развития сказки, предложенной В. Я. Проппом [Пропп 1928], и поэтому лучше подходит для анализа вторичных нарративов, А. МакКейб с соавторами разработала несколько схем анализа личных нарративов [Peterson, McCabe 1983; McCabe, Bliss 2002]. Первая из них — high point analysis — отталкивается от понимания личного нарратива как рассказа о некотором важном и заметном событии. Схема предполагает наличие в нарративе семи ключевых точек: начальной ремарки (openers), вводящей слушателя в историю; ориентировки (orientation/description), указывающей на то, где, когда и кто будет участвовать в описываемых событиях; сложных действий (complicating action) — рассказа о самих событиях; кульминации (climax); развязки (resolution), формулирующей финал событий; оценки (evaluation), представляющей личное отношение автора к событиям; и завершающих ремарок (closings), маркирующих конец самого рассказа. В более поздней версии, получившей название профиля оценки нарратива (Narrative Assessment Profile) [McCabe, Bliss 2002], авторы фокусировались на организации цельности текста, для которой необходимо придерживаться следующих шести параметров: единство темы (topic maintenance), логическая или хронологическая последовательность событий (event sequencing), информативность, то есть фактическая сторона рассказа, необходимые детали и оценочные суждения (informativeness), корректная референция как персонажей, так и событий (referencing), разнообразие и логичность используемых союзов при обеспечении связности текста (conjunctive cohesion) и беглость (fluency), которая учитывает самоисправления, паузы хезитации, так называемые фальстарты и т. д.

За прошедшие три десятилетия исследования развития нарративных навыков [Botvin, Sutton-Smith 1977; Stein, Glenn 1979; Wigglesworth 1997; Karmiloff, Karmiloff-Smith 2001; Shiro 2003; Berman, Nir-Sagiv 2004; Stein 2004; Ovchinnikova 2005; Pearson, de Villiers 2005; Эйсмонт 2008; Эйсмонт 2017a] удалось выяснить, что ранние детские нарративы достаточно короткие, события не связаны друг с другом ни формально, при помощи союзов, референции, эллипсиса и других

средств связности текста, ни посредством организации цельности текста; они содержат отдельные эпизоды и малое количество деталей; в них нет личных оценок говорящего и включенных эпизодов. С возрастом дети начинают порождать более развернутые нарративы, организовывать эпизоды как хронологически, так и в соответствии с причинно-следственными связями между ними, для чего используют самые разнообразные синтаксические средства связности; они включают в свои рассказы большее количество деталей и делают их разнообразнее по числу действующих лиц; в нарративах появляются включенные эпизоды и личное отношение автора к событиям. Все эти изменения происходят не только вследствие развития собственно лингвистических умений ребенка, но и благодаря его когнитивному развитию [Jisa 2004].

Так, кроме возраста, усвоение структуры нарратива зависит также от типа нарратива (личный или извлеченный), от длины стимульного материала (серия из 4–6 или из 20–24 картинок) или от способа его представления (все картинки одновременно или последовательно друг за другом). Однако степень зависимости, а также параметры, подверженные ей, разные авторы определяют по-разному (см. обзор исследований в [Morris-Friehe, Sanger 1992]). Выявление этих различий привело к необходимости определения наиболее подходящих для изучения разных типов нарратива экспериментальных методик. И. Балчюниене и А. Н. Корнев предложили методику проведения эксперимента для получения образцов естественной спонтанной речи (в том числе и личных нарративов) детей в возрасте 4–5 лет, в основе которой лежит игровой принцип: и испытуемый, и экспериментатор общаются от имени кукол, что выравнивает социальные и коммуникативные роли участников беседы и дает ребенку большую эмоциональную свободу в порождении текста [Балчюниене, Корнев 2019]. Для исследования становления нарративной компетенции у детей-билингвов Н. В. Гагарина с соавторами разработала Многоязычный инструментарий для оценивания нарративных навыков (MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives) — серию из четырех историй в картинках, выверенных по времени появления героев, по объему происходящих событий, по количеству и типу деталей, а также унифицированных по сюжету и действующим лицам, что позволяет использовать эту серию в экспериментах с детьми, усваивающими самые разные языки [Gagarina et al. 2012]. Еще одним важным фактором, учитывавшимся при разработке этой методики, была длина каждого набора картинок, так как для детей в возрасте до 6 лет этот параметр является значимым при организации общей структуры нарратива, а также при выборе синтаксических структур и используемых средств связности текста [Muranaka-Vuletic 2017]. У детей старше шести лет нарративы по коротким (до шести картинок) сериям не отличаются от нарративов по длинным сериям (например, по книге *Frog, where are you?*) по базовым нарративным параметрам.

Таким образом, в арсенале исследователей детской речи есть несколько равноправных частотных экспериментальных методик, используемых для изучения процесса развития навыков организации нарратива, которые, однако, показы-

вают разные результаты, и единого мнения о большей или меньшей надежности тех или иных из них пока нет.

### 3. НАРРАТИВ ПО СЕРИИ КАРТИНОК VS. НАРРАТИВ ПО МУЛЬТФИЛЬМУ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

#### 3.1. Материал и участники эксперимента

Для сопоставительного анализа базовых характеристик нарративов, полученных при проведении эксперимента по серии картинок, и нарративов, полученных при проведении эксперимента по видеоряду, были выбраны тексты, полученные в двух экспериментальных сериях. Эксперименты проводились в детских дошкольных и общеобразовательных учреждениях г. Череповца (Вологодская область), г. Санкт-Петербурга и п. Цвелодубово (Ленинградская область). К сожалению, из-за сложной эпидемической обстановки лишь часть испытуемых смогла принять участие в нескольких экспериментальных сериях, остальные приняли участие только в одном эксперименте. Две группы детей (старшего дошкольного и младшего школьного возраста) приняли участие в двух экспериментах каждая.

В экспериментах 1 и 2 приняли участие по 30 детей в возрасте от 5 лет 7 месяцев до 7 лет 2 месяцев. В ходе эксперимента дети должны были посмотреть 4-минутный фрагмент мультфильма «Как стать большим?» (Союзмультфильм, 1967, реж. В. Дегтярев) и либо рассказать о происходящих в мультфильме событиях прямо во время просмотра без какой-либо предварительной подготовки (эксперимент 1), либо пересказать мультфильм на следующий день после просмотра, то есть имея полное представление о мультфильме целиком.

В экспериментах 3 и 4 приняли участие ученики начальной школы в возрасте от 8 лет 4 месяцев до 10 лет 5 месяцев. 22 участника эксперимента 3 получили то же задание, что и участники эксперимента 2 (посмотреть тот же фрагмент мультфильма и пересказать его на следующий день после просмотра). 18 участников эксперимента 4 также порождали текст в форме подготовленного пересказа, однако в качестве стимула им была предложена серия из семи иллюстраций к рассказу М. Зощенко «Умная птичка». Все семь картинок лежали перед детьми на столе одновременно, детям было предложено сначала внимательно рассмотреть картинки, а затем рассказать о том, какая история на них изображена.

Обобщенная информация о количестве участников и дизайне всех четырех экспериментов представлена в табл. 1. Всего было проанализировано 100 нарративов.

Таким образом, в фокусе внимания оказались такие факторы, как возраст ребенка (сопоставление данных экспериментов 2 и 3), способ порождения устного нарратива (сопоставление данных экспериментов 1 и 2) и тип стимульного материала (сопоставление экспериментов 3 и 4).

Таблица 1. Проведенная серия экспериментов

Номер эксперимента	Возраст	Экспериментальный дизайн		Количество участников
		Способ порождения	Стимульный материал	
1	5,7–7,2	<b>Одновременный рассказ</b>	Мультфильм	30
2	5,7–7,2	<b>Подготовленный пересказ</b>	Мультфильм	30
3	<b>8,4–10,5</b>	Подготовленный пересказ	<b>Мультфильм</b>	22
4	8,4–10,5	Подготовленный пересказ	<b>Серия картинок</b>	18

Примечание: жирным курсивом выделены сопоставляемые различия в экспериментальном дизайне.

### 3.2. Результаты

Исходя из рассмотренных в разделе 2 схем анализа нарративной компетенции, для анализа были выбраны шесть базовых параметров, по которым были размечены полученные в ходе экспериментов нарративы.

1. Начальные ремарки. Сюда относятся любые маркеры начала нарратива. Это могли быть указания на мультфильм («Мультфильм начинается с...», «В мультфильме...») или на картинки («На первой картинке...», «На картинках...»), стандартные формулы начала («Однажды котенок...», «Жил-был котенок...»). Кроме того, к начальным ремаркам могло относиться указание на место и время происходящих событий, однако такие примеры в анализируемых текстах не встретились. По-видимому, это связано с тем, что обозначение пространственно-временных характеристик больше свойственно личным, а не вторичным нарративам [Khorounjaia, Tolchinsky 2004; Эйсмонт 20176].

Как можно видеть на рис. 1а и 1б, способ порождения нарратива отражается на наличии в тексте начальных ремарок, хотя и не так, как ожидалось: в подготовленном пересказе дети их практически не используют. Причина того, что начальные ремарки присутствуют в нарративе, порождаемом одновременно с просмотром мультфильма, может заключаться в следующем: ребенок понимает, что надо уже начать что-то рассказывать, но пока еще не разобрался ни в том, кто является главным персонажем мультфильма, ни в том, что там происходит, поэтому фиксирует то, что видит (место действия — «Домик...», «Полянка в лесу...»), или вставляет стандартную формулу («Жил-был котенок...»). В то же время сопоставление этих рисунков с рис. 1в показывает, что младшие школьники включают в свои подготовленные пересказы практически столько же начальных ремарок, сколько было у старших дошкольников в одновременных рассказах. Однако эти ремарки носят скорее обобщающий, чем компенсирующий-

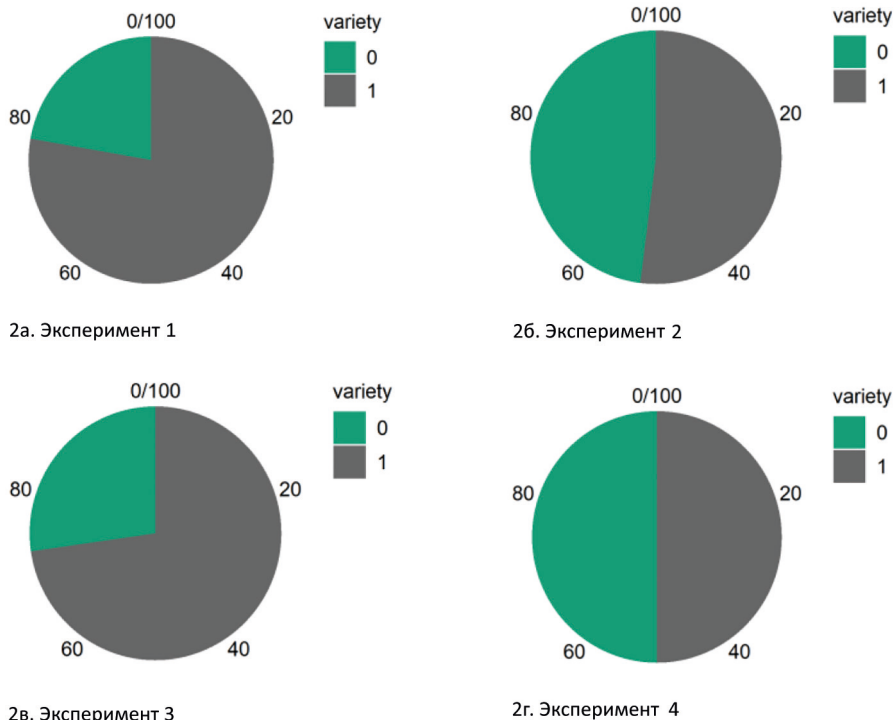


Рис. 1. Соотношение нарративов, содержащих начальные ремарки (1), и нарративов, в которых их нет (0)

ший характер — «В мультфильме...», «Мультфильм начинается с...». Это подтверждает, что младшие школьники уже перешли на следующий этап усвоения правил организации цельности связного текста [Львов 1978; McCabe, Bliss 2002]. Сопоставление рис. 1в и 1г показывает, что тип стимула не влияет на наличие в нарративах начальных ремарок.

2. Разнообразие персонажей. И в мультфильме, и в серии картинок присутствует более трех главных и второстепенных персонажей, каждый из которых участвует в развитии сюжета. При порождении нарратива дети могут выбирать различные стратегии описания взаимодействия персонажей, либо строя все повествование вокруг одного главного действующего лица (такое действующее лицо выступает в роли своеобразного фокуса или якоря, по терминологии М. Хикманн [Nickmann 2003], с которым связаны все события в рассказе), либо постепенно вводя всех персонажей, каждый из которых оказывается в каком-то эпизоде активным действующим лицом. Для более зрелых нарративов характерна вторая стратегия.

Анализ нарративов, полученных при проведении экспериментов с детьми старшего дошкольного возраста (рис. 2а и 2б), показывает, что при одновременном рассказе дети заметно чаще вводят разных персонажей, чем при последова-



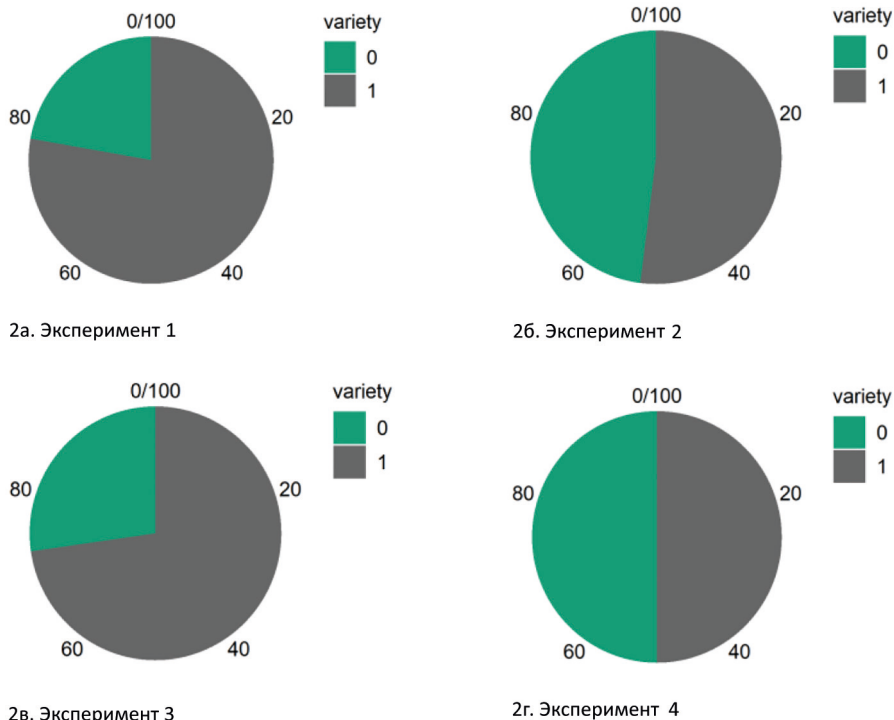


Рис. 2. Соотношение нарративов по разнообразию действующих лиц (1 — много разных персонажей могут выполнять активные действия; 0 — все повествование сфокусировано на одном главном персонаже)

тельном пересказе. Вместе с тем анализ нарративов, полученных при проведении экспериментов с детьми младшего школьного возраста (рис. 2в и 2г), показывает, что тип зрительного стимула также оказывает влияние на разнообразие вводимых персонажей: при рассказе по серии картинок дети чаще строили весь нарратив вокруг главного героя. Это может быть вызвано сюжетом, в котором взаимодействовали мальчик (ровесник испытуемых) и птица, и младшие школьники, вероятно, ассоциировали себя с основным персонажем.

3. Детальность описания. Содержательную полноту нарративов показывает наличие в нем деталей, уточняющих характерные черты героев, их образы, особенности происходящих событий или объектов, с которыми герои взаимодействуют. При отсутствии детальности описания в нарративе представлены только основные действия, обозначенные чаще всего прототипическим глаголом без указания оттенков действия или упоминания объектов, на которые действия направлены. Меньше всего деталей содержат последовательные пересказы старших дошкольников (рис. 3б), при этом рассказы детей того же возраста, но порожденные одновременно с просмотром мультфильма, богаты детальными описаниями событий (рис. 3а). Это можно объяснить тем, что, не имея пред-

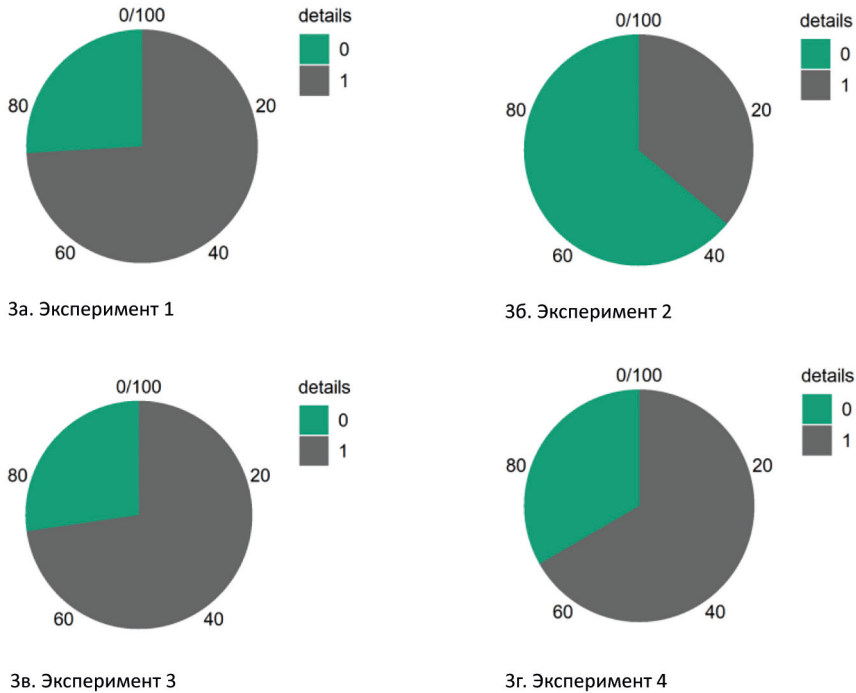


Рис. 3. Соотношение нарративов по детальности описания (1 — много разных деталей в описании персонажей, фона и второстепенных объектов; 0 — отсутствие описания деталей)

ставления обо всей истории целиком, говорящий не хочет упустить что-либо, что может оказаться значимым впоследствии, и включает в свое повествование все замеченные детали, а при последовательном пересказе все «лишние» детали выпадают из повествования. Такое объяснение, однако, опровергается нарративами детей младшего школьного возраста, которые оказались почти столь же детализированными (ср. рис. 3а и рис. 3в и 3г). Можно предположить, что для этого параметра важным фактором является не тип зрительного стимула (разница между рассказом по мультфильму (рис. 3в) и рассказом по серии картинок (рис. 3г) незначительна), а возраст детей (ср. рис. 3б и 3в).

4. Дробность описания. Важным параметром организации нарратива является его логическая связность, обеспечивающая переход от одного эпизода к другому, выражающая причинно-следственные связи между событиями, демонстрирующая логику действий персонажей. Если эти связи эксплицитно не выражены в рассказе, то действия оказываются «отрубленными» друг от друга, они просто располагаются одно за другим, часто даже без обозначения хронологической последовательности. Такие нарративы состоят из коротких неполных высказываний, связь которых обеспечивается через постоянное повторение одних и тех же союзов или наречий — «потом», «а потом», «и», «и потом» и т. д.

Такую дробность повествования можно было бы ожидать при последовательном пересказе по серии картинок (рис. 4г), так как зрительный стимул состоит из нескольких отдельных изображений, или при одновременном с просмотром неподготовленном рассказе по мультфильму (рис. 4а), так как говорящий не всегда может предугадать, что будет в мультфильме дальше, однако наиболее дробными оказались последовательные пересказы мультфильма у старших дошкольников (рис. 4б), что, вероятно, свидетельствует о недостаточной сформированности у них в этом возрасте правил построения логической связности текста при отсутствии описываемых событий в непосредственном наблюдении. Наименьшая дробность повествования наблюдается в пересказах мультфильма детьми младшего школьного возраста (рис. 4в).

5. Оценочное мнение. Важным компонентом любого инициативного рассказа является отношение рассказчика к описываемым событиям или героям. Этот компонент (evaluation) был предложен У.Лабовым и Дж.Валецки [Labov, Waletzky 1967] при анализе структуры нарративов, рассказывающих о личном эмоциональном опыте говорящего, и затем стал неотъемлемой частью структуры нарратива с точки зрения грамматики истории и других подходов. Однако в детских нарративах личное мнение и оценка ребенка появляются не сразу и очень зависят не только от индивидуальных характеристик, уровня лингвистического, когнитивного и эмоционального развития ребенка, но и от типа рассказа. Как видно на рис. 5а — 5г, единственный тип экспериментального задания, при котором дети включали в повествование личное отношение к персонажам, их поступкам или качеству зрительного стимула, — это одновременный пересказ мультфильма, который выполняли дети старшего дошкольного возраста. При подготовленном пересказе дети того же возраста оценок практически не давали, поэтому нельзя сказать, что наличие в рассказе личного отношения определяется в первую очередь возрастом. Тем не менее в подготовленных пересказах младших школьников таких элементов несколько больше, чем в рассказах, полученных в эксперименте 2 (рис. 5б), хотя все равно крайне мало (ср. рис. 5в и 5г). Такая сдержанность младших школьников во включении в пересказ оценочного мнения может быть результатом их школьного обучения, в котором личный рассказ строго противопоставлен индуцированному (или вторичному) пересказу в том числе и по этому параметру.

Конечные маркеры. В классической структуре нарратива завершающим элементом является кода — итоговое высказывание, в котором сформулирована главная идея рассказа или подводится итог всему действию [Labov, Waletzky 1967]. В данном анализе учитывались только эксплицитные маркеры окончания рассказа («Всё», «Конец», «Это всё» и т. д.) (ср. [Zhang, McCabe 2019]). Маркеры подобного типа заменяют предложенную в теории Лабова логическую концовку нарратива в детской (и не только) речи. Анализ полученных нарративов показывает, что конечные ремарки практически отсутствуют при одновременном с просмотром пересказе мультфильма (рис. 6а). Это объясняется тем, что дети не могли предвидеть, в какой момент мультфильм закончится и какое

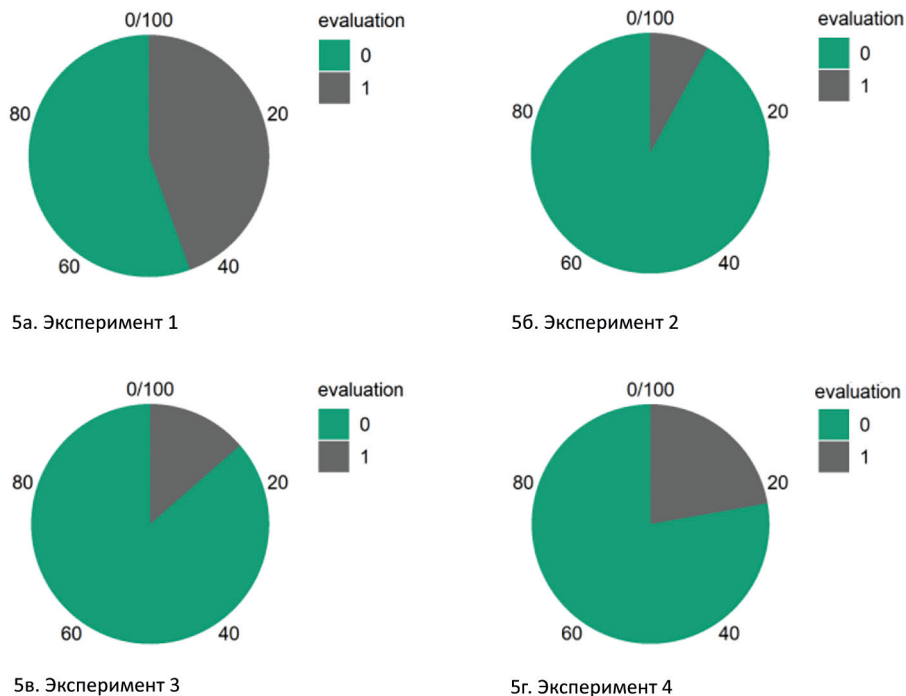


Рис. 5. Соотношение нарративов по наличию оценочного мнения рассказчиков (1 — в нарративе присутствуют элементы оценки происходящих событий; 0 — в нарративе только стороннее обезличенное описание событий без оценочного мнения рассказчика)

событие окажется последним. В трех других экспериментах, где дети порождали подготовленные пересказы, конечные маркеры появлялись, хотя и не были частотны. Интересно при этом отметить, что возрастных различий между подготовленными пересказами мультфильма старших дошкольников и младших школьников обнаружено не было (рис. 6б и 6в). При подготовленном пересказе по серии картинок некоторые рассказчики также маркировали конец своего рассказа (рис. 6г).

Таким образом, можно сказать, что неподготовленные нарративы старших дошкольников, порожденные одновременно с просмотром мультфильма, могут содержать маркеры начала истории, однако почти не содержат маркеров ее окончания, являются более детальными и разнообразными по количеству активно действующих персонажей, обладают большей логической связностью между эпизодами и единственные из всех проанализированных типов нарративов включают в себя существенное число оценочных суждений, данных самими рассказчиками. При этом подготовленные пересказы детей того же возраста практически не содержат начальных ремарок, однако имеют эксплицитно выраженные маркеры конца истории, являются наименее детальными, но могут представлять нескольких персонажей активными действующими лицами, в них присутствует

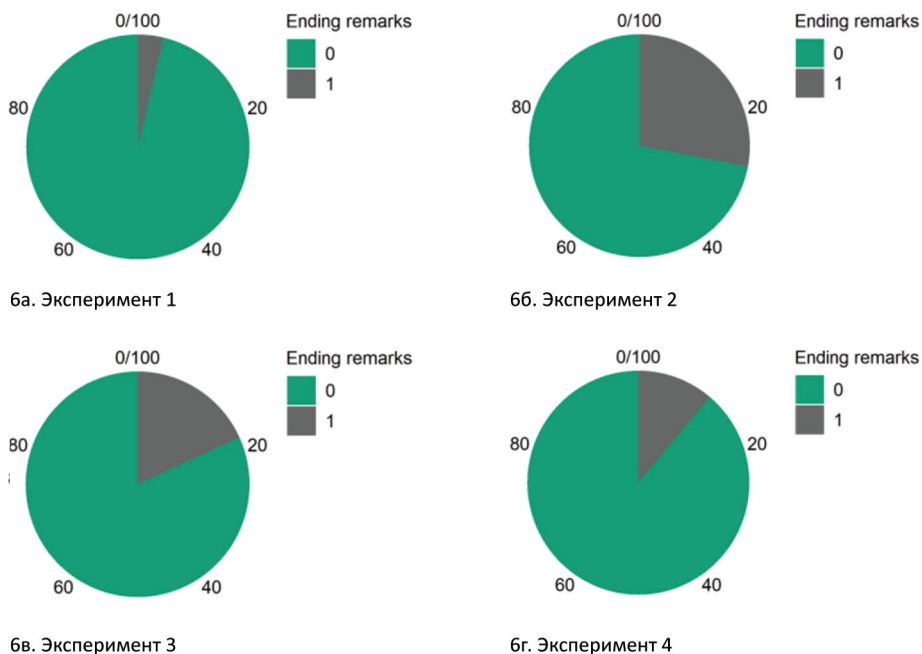


Рис. 6. Соотношение нарративов по наличию конечных ремарок (1 — в нарративе эксплицитно обозначен конец истории; 0 — в нарративе конец истории никак не маркирован)

наибольшая дробность между эпизодами и практически отсутствует оценочное мнение рассказчика.

Подготовленные пересказы младших школьников в чем-то близки к подготовленным пересказам старших дошкольников, а в других параметрах больше схожи с неподготовленными рассказами детей старшего дошкольного возраста. Так, подготовленные пересказы младших школьников по мультфильму чаще содержат начальные ремарки, чем конечные, включают детальное описание событий и большое число активных действующих лиц, являются логически связными, но почти не содержат оценки событий рассказчиком. А подготовленные пересказы детей того же возраста по серии картинок содержат мало начальных ремарок и почти не содержат конечных ремарок, представляют достаточно детальное описание событий, однако чаще всего фокусируются вокруг действий одного главного персонажа и часто являются логически связными, хотя в них практически отсутствует оценка событий и персонажей нарратором.

Чтобы выяснить, являются ли обнаруженные различия статистически значимыми или отражают лишь некоторые закономерности и тенденции, было проверено наличие корреляции между всеми рассмотренными параметрами при помощи критерия согласия  $\chi^2$  (табл. 2). Статистический анализ показал, что только для старших дошкольников способ порождения является статистически значимым для включения в нарратив оценочного мнения говорящего и маркера

Таблица 2. Зависимость базовых характеристик нарратива от типа зрительного стимула и от способа порождения нарратива

Параметр	Рассказ по серии картинок vs. рассказ по мультфильму	Одновременный пересказ vs. подготовленный пересказ
Начальные ремарки	$\chi^2 = 0,623, p > 0,05$	$\chi^2 = 0,020, p > 0,05$
Детальность описания	$\chi^2 = 0,628, p > 0,05$	$\chi^2 = 0,006, p > 0,05$
Разнообразие персонажей	$\chi^2 = 0,140, p > 0,05$	$\chi^2 = 0,051, p > 0,05$
Дробность описания	$\chi^2 = 0,478, p > 0,05$	$\chi^2 = 0,172, p > 0,05$
Оценочное мнение	$\chi^2 = 0,478, p > 0,05$	$\chi^2 = 0,004, p < 0,05$
Конечные ремарки	$\chi^2 = 0,534, p > 0,05$	$\chi^2 = 0,016, p < 0,05$

окончания истории. Все остальные параметры не показывают статистически значимой зависимости от способа порождения. Тип зрительного стимула не влияет существенно на реализацию рассмотренных параметров у детей младшего школьного возраста.

#### 4. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный сопоставительный анализ показал, что обнаруженные различия — это лишь тенденции, вызванные разными причинами:

возрастом: развитие нарративных правил идет постепенно и зависит как от когнитивного развития ребенка (например, в понимании причинно-следственных связей, логики действий персонажей), так и от собственно языкового развития (усвоения правил референции, эллипсиса и т. д.);

способом порождения нарратива: при одновременности повествования говорящему неясно, где и как заканчивается история; он испытывает сложности в предвосхищении и построении причинно-следственных связей между событиями; в рассказе могут присутствовать лишние детали на случай их важности для последующего развития сюжета. При последовательном (подготовленном) пересказе структура нарратива зависит от ограничений рабочей памяти, которые влияют на запоминаемость деталей и различных поворотов сюжета, чаще наблюдаются построение нарратива вокруг некой точки (героя, события, места действия) и дробность повествования в рассказах старших дошкольников, которые сфокусированы только на значимых событиях и героях.

В то же время анализ показал, что тип зрительного стимула не оказывает никакого заметного влияния на организацию вторичных нарративов в текстах младших школьников. Таким образом, обе экспериментальные методики (и рассказ по серии картинок, и рассказ по мультфильму) при экспериментах с детьми младшего школьного возраста с точки зрения усвоения базовых нарративных характеристик дают одинаково надежные результаты. Это подтверждает полученные ранее данные о том, что дети к этому возрасту уже усваивают общие принципы организации текста, которыми руководствуются при построении вторичного нарратива вне зависимости от типа стимула. Однако для полного понимания влияния типа зрительного стимула на свойства порождаемых на его основе текстов необходимо расширить экспериментальную базу — проверить полученные результаты на материале рассказов детей других возрастов, а также сопоставить используемые в нарративах синтаксические структуры, средства организации связности текста, типы референции и т. д.

## Литература

- Балчиюниене И., Корнев А. Н.* Особенности устного дискурса у детей 4–5 лет: апробация нового метода получения корпусных данных // Анализ разговорной русской речи (АРЗ-2019): Труды восьмого междисциплинарного семинара, Санкт-Петербург, 18 января 2019 года. СПб.: Политехника-принт, 2019. С. 31–38.
- Кибрик А. А., Федорова О. В.* О структуре мультимедийного дискурса // В. В. Фещенко (ред.) *Образы языка и зигзаги дискурса. Сборник научных статей к 70-летию В. З. Демьянкова.* М.: Культурная революция, 2018. С. 180–191.
- Львов М. Р.* Тенденции развития речи учащихся: Пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1978.
- Протт В.* Морфология сказки // Гос. ин-т истории искусств. Вопросы поэтики: вып. XII. Л.: Academia, 1928.
- Федорова О. В.* Экспериментальный анализ дискурса. М., 2013.
- Эйсмонт П. М.* Стратегии порождения спонтанного нарратива и роль внешнего стимула // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2007. № 4–2. С. 191–197.
- Эйсмонт П. М.* Семантика и синтаксис спонтанного нарратива: дис. ... канд. филол. наук. 2008. Рукопись.
- Эйсмонт П. М.* Эпизод и событие в устном детском нарративе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2017а. № 5. С. 67–76.
- Эйсмонт, П. М.* Формирование нарративных функций пространственных и временных характеристик в онтогенезе // Научная сессия ГУАП: сборник докладов: в 3 ч., Санкт-Петербург, 10–14 апреля 2017 года. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, 2017б. С. 180–184.
- Bamberg M.* The acquisition of narratives: Learning to use Language. Berlin: Mouton de Gruyter, 1987.
- Berman R. A.* The role of context in developing narrative abilities // S. Strömquist, L. Verhoeven (eds). *Relating events in narrative: Typological and Contextual Perspectives.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2004. P. 261–280.

- Berman R. A., Nir-Sagiv B. Linguistic indicators of inter-genre differentiation in later language development // *Journal of Child Language*. 2004. Vol. 31. P. 339–380.
- Berman R. A., Slobin D. *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- Botvin G., Sutton-Smith B. The Development of Structural Complexity in children's fantasy narratives // *Developmental Psychology*. 1977. Vol. 3. P. 377–388.
- Chafe W. L. 1980. The Pear Stories: Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of Narrative Production // *Advances in discourse processes*. 1980. No. 3. P. 9–50.
- Gagarina N. V., Klop D., Kunnari S., Tantele K., Välimaa T., Balčiūnienė I., Bohnacker U., Walters J. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives // *ZAS Papers in Linguistics*. 2012. Vol. 56 (January). DOI: 10.21248/zaspil.56.2019.414
- Hickmann M. *Children's discourse: person, time, and space across languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Hudson J, Shapiro L. *From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives // Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. P. 89–136.
- Jisa H. 2004. Growing into Academic French // *Language development across childhood and adolescence / ed. by R. Berman*. Amsterdam: John Benjamins, 2004. P. 135–161.
- Karmiloff K., Karmiloff-Smith A. *Pathways to Language: From Fetus to Adolescent*. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press. 2001.
- Karmiloff-Smith A. *Language and Cognitive Processes from a Developmental Perspective // Language and Cognitive Processes*. 1985. Vol. 1. P. 61–85. DOI: 10.1080/01690968508402071
- Khorounjaia E., Tolchinsky L. Discursive constraints on the lexical realization of arguments in Spanish // *Language Development across Childhood and Adolescence (ed. R. Berman)*. 2004. P. 83–109. DOI: 10.1075/tilar.3.08kho
- Labov W., Waletzky J. *Narrative analysis: Oral versions of personal experience // Essays in the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967. P. 12–44.
- McCabe A., Bliss L. S. *Patterns of narrative discourse: a multicultural, life span approach*. Boston: Allyn and Bacon. 2003.
- Morris-Friehe M. J., Sanger D. Language samples using three story elicitation tasks and maturation effect // *Journal of Communication Disorders*. 1992. Vol. 25. P. 107–124.
- Muranaka-Vuletic H. The effects of narrative types in children's narrative production // *Journal of Japanese Linguistics*. 2017. Vol. 33. No. 1. P. 27–42. DOI: 10.1515/jjl2017-0103
- Narasimhan B., Dimroth C. Word order and information status in child language // *Cognition*. 2008. Vol. 107. P. 317–329.
- Ovchinnikova I. Variety of children's narratives as the reflection of individual differences in mental development // *Psychology of Language and Communication*. 2005. Vol. 9. No. 1. P. 29–53.
- Pearson B. Z., de Villiers P. A. Child language acquisition: Discourse, narrative, and pragmatics // *Encyclopedia of language and linguistics / ed. by K. Brown, E. Lieven*. Oxford, UK: Elsevier, 2005. P. 686–693.
- Peterson C., McCabe A. *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. Springer US, 1983.
- Shin N. L., Cairns H. S. The development of NP selection in schoolage children: Reference and Spanish subject pronouns // *Language Acquisition*. 2012. Vol. 19. No. 1. P. 3–38.
- Shiro M. Genre and evaluation in narrative development // *Journal of Child Language*. 2003. Vol. 30. P. 165–195.



- Stein C. L. Analysis of narratives of Bhutanese and rural American 7-year old children: issues of story grammar and culture // *Narrative Inquiry*. 2004. Vol. 14. P. 369–394.
- Stein N., Glenn K. An analysis of story comprehension in elementary school children // *New directions in discourse processes*. New York: Freeman, 1979. P. 53–120.
- Van Dam F. J. Development of cohesion in normal children's narratives. Project report. University of Utrecht, 2010.
- Wigglesworth G. Children's individual approaches to the organization of narrative // *Journal of Child Language*. 1997. Vol. 24. P. 279–309.
- Zhang F., McCabe A., Ye J., Wang Y., Li X. A Developmental Study of the Narrative Components and Patterns of Chinese Children Aged 3–6 Years // *Journal of Psycholinguistic Research*. 2019. Vol. 48 (2). P. 477–500. DOI: 10.1007/s10936-018-9614-3

## References

- Balcuniene I., Kornev A. N. Features of the spoken discourse of the children at the age of 4–5 y. o.: approbation of a new technique of corpus data collecting. *Analiz razgovornoj ruskoj rechi (AR3–2019): Materials of 8th interdisciplinary workshop*. St Petersburg, Politehnika-print Publ., 2019, pp. 31–38 (in Russian).
- Bamberg M. *The acquisition of narratives: Learning to use Language*. Berlin, Mouton de Gruyter, 1987.
- Berman R. A. The role of context in developing narrative abilities. S. Strömquist, L. Verhoeven (eds). *Relating events in narrative: Typological and Contextual Perspectives*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2004, pp. 261–280.
- Berman R. A., Nir-Sagiv B. Linguistic indicators of inter-genre differentiation in later language development. *Journal of Child Language*, 2004, vol. 31, pp. 339–380.
- Berman R. A., Slobin D. *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. New Jersey; London, Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- Botvin G., Sutton-Smith B. The Development of Structural Complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 1977, vol. 3, pp. 377–388.
- Chafe W. L. The Pear Stories: Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of Narrative Production. *Advances in discourse processes*, 1980, no. 3, pp. 9–50.
- Eismont P. M. Development of narrative functions of space and time parameters in ontogenesis. *Nauchnaya sessia GUAP: the book of abstracts*. St Petersburg, 2017, pp. 180–184. (In Russian)
- Eismont P. M. Episode and event in child spoken narrative. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblstnogo universiteta. Russkaya filologia*, 2017, no. 5, pp. 67–76. (In Russian)
- Eismont P. M. *Semantics and syntax of unprepared narrative*: PhD thesis, manuscript. St Petersburg State University, 2008.
- Eismont P. M. Strategies of the elicitation of unprepared narrative and the role of external stimulus. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Filologia, Vostokovedenie. Zhurnalistika*, 2007, no. 4–2, pp. 191–197. (In Russian)
- Fedorova O. V. *Experimental study of discourse*. Moscow, 2013. (In Russian)
- Gagarina N. V., Klop D., Kunnari S., Tantele K., Välimaa T., Balčiūnienė I., Bohnacker U., Walters J. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 2012, vol. 56 (January). DOI: 10.21248/zaspil.56.2019.414
- Hickmann M. *Children's discourse: person, time, and space across languages*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

- Hudson J, Shapiro L. From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1991, pp. 89–136.
- Jisa H. Growing into Academic French. *Language development across childhood and adolescence*, ed. by R. Berman. Amsterdam, John Benjamins, 2004, pp. 135–161.
- Karmiloff K., Karmiloff-Smith A. *Pathways to Language: From Fetus to Adolescent*. Cambridge, Massachusetts; London, England, Harvard University Press. 2001.
- Karmiloff-Smith A. Language and Cognitive Processes from a Developmental Perspective. *Language and Cognitive Processes*. 1985, vol. 1, p. 61–85. <https://doi.org/10.1080/01690968508402071>
- Khorounjaia E., Tolchinsky L. Discursive constraints on the lexical realization of arguments in Spanish. *Language Development across Childhood and Adolescence* (ed. R. Berman). 2004, pp. 83–109. DOI: 10.1075/tilar.3.08kho
- Kibrik A. A., Fedorova O. V. About the structure of multimodal discourse. Feshchenko V. V. (ed.) *Obrazy jazyka i zigzagi diskursa*. Moscow, Kul'turnaia revoliutsiia Publ., 2018, pp. 180–191. (In Russian)
- Labov W., Waletzky J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Essays in the verbal and visual arts*. Seattle, University of Washington Press, 1967, pp. 12–44.
- Lvov M. R. *Tendencies in speech development of students*. Moscow, 1978. (In Russian)
- McCabe A, Bliss L. S. *Patterns of narrative discourse: a multicultural, life span approach*. Boston, Allyn and Bacon. 2003.
- Morris-Friehe M. J., Sanger D. Language samples using three story elicitation tasks and maturation effect. *Journal of Communication Disorders*, 1992, vol. 25, pp. 107–124.
- Muranaka-Vuletic H. The effects of narrative types in children's narrative production. *Journal of Japanese Linguistics*, vol. 33, no. 1, 2017, pp. 27–42. <https://doi.org/10.1515/jjl-2017-0103>
- Narasimhan B., Dimroth C. Word order and information status in child language, *Cognition*, 2008, vol. 107, pp. 317–329.
- Ovchinnikova I. Variety of children's narratives as the reflection of individual differences in mental development. *Psychology of Language and Communication*, 2005, vol. 9, no. 1, pp. 29–53.
- Pearson B. Z., de Villiers P. A. Child language acquisition: Discourse, narrative, and pragmatics. *Encyclopedia of language and linguistics* / ed. by K. Brown, E. Lieven. Oxford, UK, Elsevier, 2005, pp. 686–693.
- Peterson C., McCabe A. *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. Springer US, 1983.
- Propp V. *Morphology of the tale*. Leningrad, Academia Publ., 1928. (In Russian)
- Shin N. L., Smith Cairns H. The development of NP selection in schoolage children: Reference and Spanish subject pronouns. *Language Acquisition*, 2012, vol. 19, no. 1, pp. 3–38.
- Shiro M. Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 2003, vol. 30, pp. 165–195.
- Stein C. L. Analysis of narratives of Bhutanese and rural American 7-year old children: issues of story grammar and culture. *Narrative Inquiry*, 2004, vol. 14, pp. 369–394.
- Stein N., Glenn K. An analysis of story comprehension in elementary school children. *New directions in discourse processes*. New York, Freeman, 1979, pp. 53–120
- Van Dam F. J. *Development of cohesion in normal children's narratives*. Project report. University of Utrecht, 2010.
- Wigglesworth G. Children's individual approaches to the organization of narrative. *Journal of Child Language*, 1997, vol. 24, pp. 279–309.

Zhang F., McCabe A., Ye J., Wang Y., Li X. A Developmental Study of the Narrative Components and Patterns of Chinese Children Aged 3–6 Years. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2019, vol. 48 (2), pp. 477–500. DOI: 10.1007/s10936-018-9614-3

---

**Сведения об авторе**

*Эйсмонт Полина Михайловна*

Кандидат филологических наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный университет

Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9

*Polina M. Eismont*

PhD in Philology, Associate Professor

St Petersburg State University

7–9, Universitetskaya nab., St Petersburg, 199034, Russian Federation

E-mail: p.eysmont@spbu.ru

SPIN-код: 5830-9165

Author ID (Russian Citation Index): 748705

Researcher ID: A-8634-2016

Scopus Author ID: 57024120400

ORCID: 0000-0002-0595-1847