

---

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ

---

### Оригинальная статья/Original article

УДК 81'232

<https://doi.org/10.26907/2541-7738.2025.4.87-105>

### Формирование нарратива: от порождения устного дискурса к пониманию письменного текста

И. Балчюниене✉, А.Н. Корнев

*Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет  
Минздрава России, г. Санкт-Петербург, Россия*✉ [ingrimi@gmail.com](mailto:ingrimi@gmail.com)

#### Аннотация

В настоящей статье изложены классические представления о таких явлениях, как персональный нарратив, вымышленный нарратив, нарративный дискурс. Описана принятая в мировой науке типология видов устного нарратива. Охарактеризованы закономерности овладения детьми устным персональным нарративом. Приводятся авторские лонгитюдные данные о возрастных особенностях формирования макро- и микроструктуры нарратива в дошкольном возрасте. Изложены методические приемы вызывания и анализа нарративных текстов. Дано описание уникальной авторской методики вызывания и анализа персонального нарратива у детей младшего и старшего дошкольного возраста. Ее важным достоинством является экологическая валидность, соответствие контексту естественной коммуникации детей со сверстниками. Описаны методы анализа персонального и вымышленного нарратива. Сделан вывод о связи владения навыками нарратива у детей и освоением смыслового анализа текста.

**Ключевые слова:** дискурс, нарратив, персональный нарратив, анализ нарратива

---

**Для цитирования:** Балчюниене И., Корнев А.Н. Формирование нарратива: от порождения устного дискурса к пониманию письменного текста // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2025. Т. 167, кн. 4. С. 87–105. <https://doi.org/10.26907/2541-7738.2025.4.87-105>.

---

### Narrative acquisition: From oral discourse production to written text comprehension

I. Balčiūnienė✉, A.N. Kornev

*St. Petersburg State Pediatric Medical University  
of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, St. Petersburg, Russia*✉ [ingrimi@gmail.com](mailto:ingrimi@gmail.com)

#### Abstract

This article explores the classical concepts of phenomena such as personal narrative, fictional narrative, and narrative discourse. An overview of the globally accepted typology of oral narrative genres

was provided. The patterns used by children while mastering personal narrative skills were described. Longitudinal data on the age-related characteristics of narrative macro- and microstructure acquisition in preschool children were summarized. Methodological approaches to narrative elicitation and analysis were outlined. A new methodology for personal narrative elicitation and analysis in preschool children was introduced. Its primary advantage lies in the ecological validity and correspondence to the context of children's natural communication with peers. Analytical approaches to personal and fictional narratives were considered. The study revealed a connection between children's acquisition of narrative skills and text comprehension ability.

**Keywords:** discourse, narrative, personal narrative, narrative analysis

---

**For citation:** Balčiūnienė I., Kornev A.N. Narrative acquisition: From oral discourse production to written text comprehension. *Kazan Journal of Historical, Linguistic, and Legal Research*, 2025, vol. 167, no. 4, pp. 87–105. <https://doi.org/10.26907/2541-7738.2025.4.87-105>. (In Russian)

---

## Введение

В ходе многолетних исследований процесса усвоения языка сформировалось два подхода: так называемый широкий взгляд, который рассматривает речевое и языковое поведение в контексте социальной жизни, и более узкий, который изучает язык в целом как средство вербального общения. С точки зрения узкого подхода, основной и наиболее фундаментальный этап в развитии языка – это первые 2–3 года жизни: в этот период дети усваивают основные фонологические и синтаксические навыки (исключением являются «опаздывающие» (англ. *late talkers*) дети)). С широкой точки зрения, тесно связанной с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского, языковая компетенция и языковое поведение являются средствами культурно оформленного дискурса и основой для развития категориального мышления. В этом отношении ранний этап освоения навыков производства и понимания высказываний является лишь отправной точкой на долгом пути изучения стратегий вербального общения [1]. Потребность в социальном и эмоциональном взаимодействии и вербальном общении побуждает детей активно развивать навыки дискурса. Таким образом, старший дошкольный и даже ранний школьный возраст следует признать лишь средним этапом на пути к зрелому вербальному поведению и дискурсу [1]. Соответственно, требуются специальные методики исследования, позволяющие оценить уровень сформированности навыков дискурса на разных этапах развития. Однако анализ отечественной научной и методической литературы, посвященной вопросам психолингвистики детской речи, показывает, что в настоящее время, несмотря на многолетние традиции разных школ психологии, педагогики и лингвистики, современных средств для исследования (и возможной диагностики патологии) усвоения навыков дискурса не хватает.

Методики, заявленные в качестве оценивающих навыки так называемой связной речи, часто ограничиваются уровнем синтаксиса – оценкой структуры высказывания и семантических функций (еще называемых функциональными ролями) отдельных слов. Практически отсутствуют валидизированные (тем более – стандартизированные) методики, которые позволяли бы проводить объективное исследование навыков дискурса без стресса и негативных эмоций для испытуемых – а это особенно важно при диагностике патологии речевого развития, поскольку первичное нарушение речевого развития часто сопровождается трудностями социального и эмоционального характера [2]. С учетом перечисленных

методологических недостатков наше внимание было обращено на методические и научно-исследовательские аспекты анализа нарративного дискурса как экологически валидной и статистически надежной методики. Начиная с 2008 г. рабочая группа ученых из Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета Минздрава России под руководством А.Н. Корнева и И. Балчюниене занимается созданием и апробацией разных методик, позволяющих оценить навыки дискурса в разных популяциях русскоговорящих детей. Настоящая статья посвящена обзору отечественных и зарубежных научных исследований, заложивших основу современной методологии анализа нарратива в психолингвистике детской речи, а также краткому изложению результатов научных исследований навыков нарративного дискурса русскоговорящих детей.

## 1. Определение и типология нарративного дискурса

**1.1. Определение устного дискурса.** В лингвистике термин «дискурс» относится к структурной единице речи, большей, чем одно высказывание. Чаще всего выделяются такие дифференциальные критерии, как длина и связность, то есть дискурсом называют единицу речи, включающую два и более взаимосвязанных высказываний; взаимосвязь определяется единой структурой и общим смыслом [3]. Устный дискурс порождается одним или более, чем одним, участником как в форме диалога/полилога, так и в форме монолога, особенно часто – нарративного (англ. *narrative*) и экспозиторного (англ. *expository*) жанров [3]. Изучение устного дискурса обычно считается предметом лингвопрагматики и коммуникативной компетенции, где высказывания оцениваются не столько по форме, сколько по тому, насколько хорошо они соответствуют требованиям различных речевых ситуаций. Выделяются следующие четыре блока лингвопрагматических навыков, необходимых для успешного участия в устном дискурсе: 1) понимать и продуцировать отдельные речевые акты, 2) понимать и строить структуру разговора, 3) модифицировать свою речь в зависимости от социокультурального контекста разговора и социальных характеристик собеседника и 4) создавать тексты, соответствующие структурным и языковым требованиям конкретного жанра – нарративного, дескриптивного, экспозиторного [3]. Далее более подробно раскроем понятие и типологию нарративного дискурса.

**1.2. Определение и типология нарративного дискурса.** Анализ нарративного дискурса – относительно новое направление научных исследований: первые работы появились в 30-х годах XX в. [4]. Большинство ранних работ были связаны с этнологией, педагогикой, литературоведением, однако за последние четыре десятилетия стремительно развивались психолингвистические, социолингвистические и нейролингвистические направления анализа нарратива. Естественно, с развитием исследований, увеличением количества и разнообразия исследуемых популяций, совершенствованием методологии менялось и само определение нарратива. В англоязычной литературе до сих пор традиционно используется формулировка, данная еще в 1967 г.: «a verbal technique for recapitulating experience, in particular, a technique of constructing narrative units which match the temporal sequence of that experience» [5]. Этой формулировкой нарратив определяется как языковой способ передачи опыта, а в качестве его важнейшей особенности указывается хронологическая последовательность событий, составляющих данный опыт. Такой структуралистский подход доминировал несколько десятилетий: исследовались схема повествования и так называемая макроструктура, глубинная структура нарратива [6], была разработана методика структурного анализа нарратива (так называемая *Story Grammar*) [7]. Затем внимание было обращено

на причинно-следственные связи структурных единиц [8] и важность личных оценочных элементов содержания нарратива [9]. В настоящее время нарратив определяется как языковое (вос-)создание события с соблюдением хронологической последовательности, а его основными характеристиками считаются определенная структура, внутренняя и внешняя связность (так называемые когезия и когерентность) и наличие: а) логических, б) причинно-следственных и в) временных отношений между событиями [9].

В научной и методической литературе существует множество классификаций нарратива, созданных на основе коммуникативных, структурных и функциональных параметров. В настоящей статье, учитывая характер научных исследований в сфере гуманитарных наук, мы полагаем целесообразным различие нарративов **спонтанных** (англ. *spontaneous*) и **вызванных** (англ. *elicited*) с использованием специальных приемов (см. рис. 1).

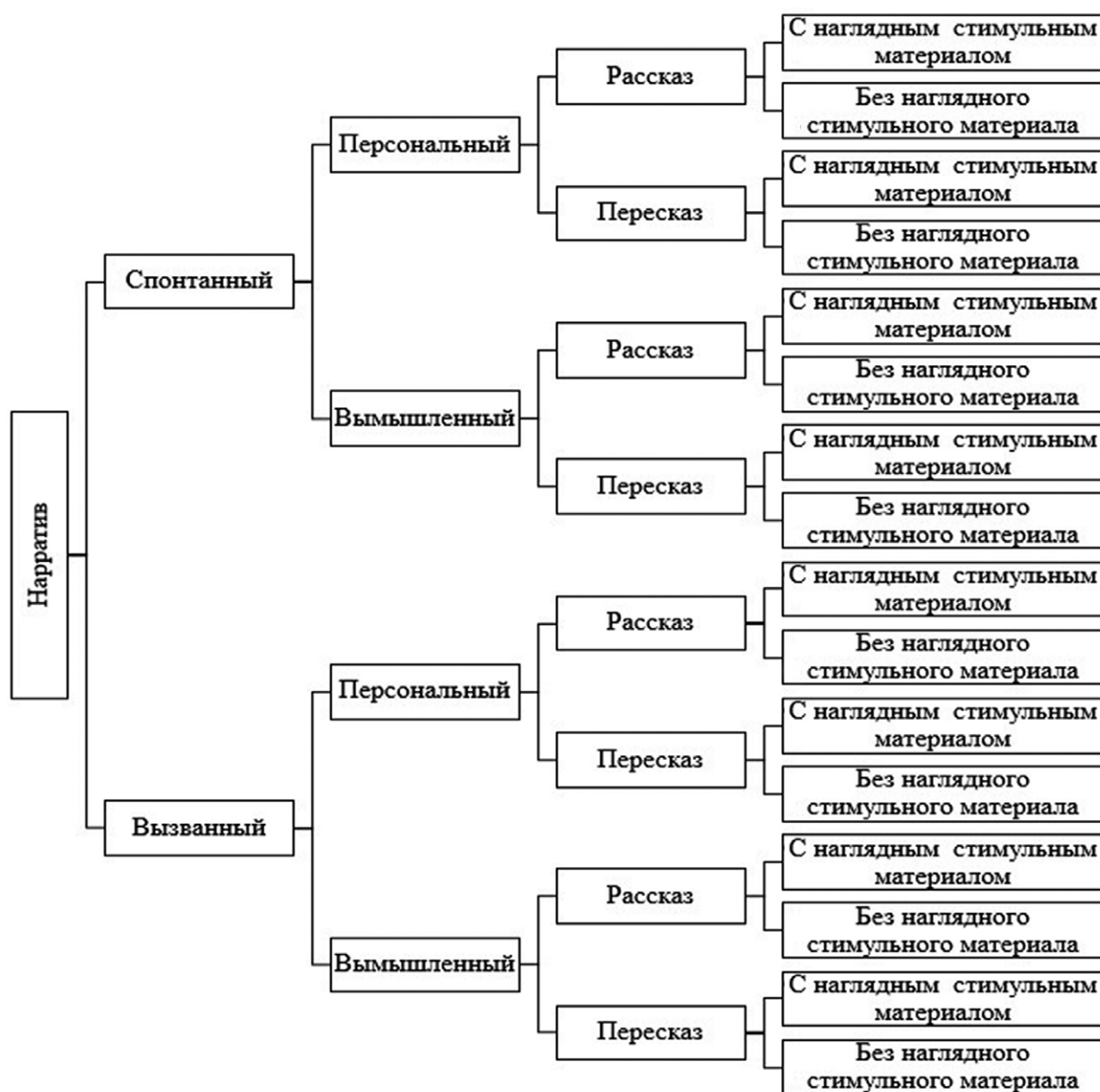


Рис. 1. Типы устного нарратива

Fig. 1. Oral narrative types

Основной отличительный признак этих двух разновидностей нарратива – степень естественности ситуации разговора. Спонтанные нарративы – это свободно включенные в разговор фрагменты воспоминаний говорящего, анекдоты и т. п. Некоторые из них говорящий начинает рассказывать/пересказывать совершенно спонтанно, другие – в ответ на вопрос собеседника или побуждение рассказать. Несмотря на различный уровень инициативности говорящего, спонтанный нарратив в целом можно приравнять к речевому материалу, собранному методом естественного наблюдения. Вызванные нарративы, напротив, чаще используются в экспериментальных научных исследованиях, педагогической практике и диагностике нарушений (речевого) развития.

Как спонтанные, так и вызванные нарративы по реалистичности содержания делятся на **персональные** (англ. *personal narrative*) и **вымышленные** (англ. *fiction story*). Содержанием персонального нарратива чаще всего являются событие, приключение или опыт, пережитые в прошлом (но не рутинные действия!). Например, девочка (6 лет, условная норма развития) в разговоре с подругой рассказывает: *А у нас еще когда-то еще... на даче... в домике, где мы едим... всегда мыши бегали. Но мы от них избавились, потому что у нас корм ядовитый от мышек. И... и когда-то папа даже... в перчатках в руки взял дохлую мышь*<sup>1</sup>. Поэтому в тексте чаще используется форма прошедшего времени. Персональный нарратив предназначен для слушателя(-ей), не участвовавшего(-их) в событии, о котором рассказывается. Некоторые персональные нарративы могут быть связаны с настоящим или будущим, однако сохраняется признак уникального события, а не рутинных повторяющихся действий. Спонтанный персональный нарратив естественно встраивается в разговор. В научных исследованиях (в рамках социологии, этнографии, психологии, психотерапии) часто используется вызванный персональный нарратив. Чтобы получить качественный материал персонального нарратива, исследователь или практик должны быть нейтральными, избегать влияния как на рассказчика, так и на структуру нарратива (более подробно см. 2.1.). Вымышленный нарратив связывает вымышленные события прошлого или будущего, а самым важным признаком данного типа нарратива является последовательность «цель – действие – результат». Принято считать, что создать рассказ о вымышленном событии сложнее, чем делиться собственным опытом [10] (однако не все экспериментальные сравнительные исследования (например, [11]) это подтверждают). Тем не менее данный тип более удобен для количественного анализа нарративного дискурса.

Нарративы могут быть **созданы самостоятельно** либо **пересказаны**. Для обоих способов можно использовать **наглядный стимул** – сюжетную картинку, серию сюжетных картинок, озвученные слайды, видеозапись и т. д., однако необходимо обратить внимание на преимущества и недостатки каждого из них. Часто для научных и диагностических целей используется одна сюжетная картинка, однако такой стимул вызывает у испытуемых специфические трудности – необходимость развернуть статичное изображение ситуации в динамический ряд событий. Некоторые испытуемые вместо этого описывают картинку, но не создают нарратив; при этом в нарративе могут отсутствовать одна или больше из обязательных структурных частей – начало, изложение или конец. Другой часто используемый сти-

<sup>1</sup> Здесь и далее приведены примеры из *Корпуса речи русскоговорящих детей с нормой и с нарушением речевого развития*, созданного в ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет» Минздрава России в рамках научных проектов, выполненных при финансовой поддержке РНФ (№ гранта 18-18-00114), РФФИ (№ гранта 20-113-50354/20), РГНФ (№ гранта 14-14-00509), ФФЛИ (№ гранта 13-06-90901).



мул – серия сюжетных картинок, которая помогает испытуемому лучше понять динамику событий и выразить ее в структуре нарратива. Необходимо очень тщательно выбирать картинки, обращая внимание на их соответствие интеллектуальным, языковым и когнитивным компетенциям испытуемого, а также на его социокультурный опыт. Иллюстративный материал чаще всего предъявляют двумя способами: 1) испытуемому показывают всю серию картинок и просят рассказать о ней; 2) испытуемому показывают по одной картинке и просят продолжить рассказ. Для специфических исследовательских целей также используются другие стимулы – фильмы, короткие репортажи, рекламу, презентации, коллажи и т. д., однако они не позволяют полностью объективно оценить пропорции и влияние визуальной и звуковой информации на качество полученного нарратива. В зарубежной научной литературе широко обсуждается влияние модальности наглядного материала при обследовании разных популяций испытуемых [10]. Например, вопреки ожиданиям оказалось, что бимодальное предъявление стимульного материала не помогает, а, скорее, затрудняет запоминание и воссоздание нарратива: так, одновременное предъявление аудио- и видеозаписи снижает качество пересказа у детей дошкольного возраста [12].

**1.3. Функции нарратива.** Уже в первых научных исследованиях нарративного дискурса высказывались предположения о том, что именно нарративы являются основным способом, с помощью которого люди кодируют и осмысливают свои переживания [5; 13]; аналогичные идеи можно обнаружить и в современных научных трудах (см. обзор [14]). Утверждается значимость нарратива в процессах формирования так называемого нарративного мышления [13] и социального интеллекта, приобретения социокультурального опыта [15], автобиографической памяти и персональной идентичности [16]. Наконец, лонгитюдными исследованиями доказано сильное влияние уровня сформированности навыков устного нарратива в дошкольном возрасте на успешность формирования письменной речи (более подробно см. 4.3).

## 2. Методология получения и обработки речевого материала

Методика анализа нарративного дискурса является довольно гибкой и легко применимой к различным испытуемым (детям и взрослым; монолингвальным и билингвальным/полилингвальным; с нормой и с нарушением развития и т. д.) и целям исследования/диагностики. Учитывая возраст испытуемого, его языковой и другой опыт, цель исследования и другие параметры, исследователь может выбрать наиболее подходящий тип нарратива (персональный vs. вымышленный), способ его вызывания (рассказ vs. пересказ) и, при необходимости, наглядный материал. Далее раскроем основные принципы получения и обработки персонального нарратива, который, на наш взгляд, является наиболее важным по сравнению с другими жанрами устного дискурса (экспозиторным и дескриптивным) и с вымышленным нарративом, но в отечественной научной и методологической литературе не привлек пока должного внимания.

**2.1. Вызывание персонального нарратива.** Методику вызывания персонального нарратива можно определить как способ извлечения личных воспоминаний, которые помогают исследователю понять, как испытуемый интерпретирует свой опыт и произошедшие с ним события. Существуют разные методы и техники вызывания персонального нарратива; чаще всего используются интервью, запись воспоминаний (дневник) и групповое обсуждение личного опыта. Вызывание персонального нарратива у детей (особенно дошкольного возраста) требует дополнительной подготовки и адаптации существующих методик с учетом биологического, умственного и языкового возраста испытуемых. Около 40 лет назад в США

в связи с выявлением социокультурных причин школьной дезадаптации появились методики вызывания устного персонального нарратива у детей и подростков посредством полуструктурированного интервью. Позже данные методики были унифицированы и названы *Процедурой вызывания нарратива в рамках разговора* (англ. *Conversational Map Elicitation Procedure*) [17]. Основу методики составляет так называемый обмен персональными нарративами: предполагается, что испытуемый (взрослый или ребенок) охотнее рассказывает про свой личный опыт, если сначала экспериментатор поделился своим собственным. В начале сессии обследования экспериментатор предлагает ребенку послушать, что с ним произошло, и рассказывает, например: *Однажды я сломал руку. Мне пришлось пойти к врачу. И он наложил мне гипс*<sup>2</sup>. Длина и сложность рассказа модифицируется соответственно возрасту и языковой компетенции испытуемого. Далее экспериментатор задает вопрос: *А с тобой случалось что-нибудь подобное?* – и подталкивает к составлению нарратива: *Расскажи мне об этом*. При обследовании детей рекомендуется предлагать такие темы, как визит к врачу, укусы пчелы, разлитое молоко; следует избегать тем, которые приведут к описанию рутинного события (летний отдых, празднование дня рождения и т. п.).

Во время составления испытуемым персонального нарратива экспериментатору следует быть внимательным, не торопить рассказчика, не вмешиваться в процесс рассказывания, не исправлять ошибки, не задавать наводящих вопросов. Если испытуемый затрудняется, можно использовать нейтральные реплики (*ага, да*), задавать нейтральные вопросы (*А дальше?*), повторить с вопросительной интонацией предыдущее высказывание испытуемого. Поскольку не все испытуемые в равной степени способны без подготовки составлять персональные нарративы на заданные темы, рекомендуется провести не меньше трех сессий обследования (предлагая разные темы), а затем отобрать для анализа самый удачный нарратив. *Процедура вызывания нарратива в рамках разговора* успешно применяется к носителям разных культур и языков для оценки навыков устного персонального нарратива детей и взрослых. С 2018 г. в рамках международного проекта *The Global TALES* (соавтор данной статьи является участником проекта) под руководством М. Вестервельд с использованием модифицированной версии методики собираются и анализируются персональные нарративы детей младшего и среднего школьного возраста [18]. Среди удачных (хотя и не достигших такой популярности, как *Процедура вызывания нарратива в рамках разговора*) методик вызывания персонального нарратива следует упомянуть рассказы о сновидениях [19], составление рассказа с опорой на семейные фотографии [20].

Для работы с детьми дошкольного и особенно – младшего дошкольного возраста методика вызывания персонального нарратива требует дополнительной адаптации. Нами была создана авторская *Методика инсценировки разговора со сверстником* – МИРС [21], объединяющая принцип обмена нарративами в рамках разговора [17] и применение специально смоделированных кукол. Использовались две тряпичные куклы (высотой 15 см) без каких-либо признаков определенного пола и с эмоционально нейтральными лицами (рис. 2). В начале каждого сеанса экспериментатор сообщает ребенку: *К нам с тобой сегодня пришли гости, А* [имя первой куклы, совпадающее с именем испытуемого] *и Б* [имя второй куклы, того же пола, что у испытуемого]. Достав кукол, экспериментатор первую дает ребенку, а вторую берет себе и продолжает разговор: *Ты знаешь, Б приехал из другого города, посмотреть наш город. Ему скучно одному, хочется познакомиться с детка-*

<sup>2</sup> Перевод наш. – И. Б., А. К.

ми, поговорить с кем-нибудь. Он гулял-гулял – и встретил А. Ему/ей тоже [x] года, как тебе. Далее взрослый начинает инсценировку от лица куклы Б и рассказывает, например: *Однажды мы с мамой пошли в магазин покупать мне новые кроссовки. Мы пришли в магазин. Там было столько всего интересного! Мне сразу захотелось, чтобы мама купила мне много новых вещей. А мама не соглашалась почему-то. И сказала, что у нее нет столько денег. Но одну очень интересную вещь все-таки купила! А вот с тобой что-нибудь такое случилось?* Обычно в ответ на нарратив куклы взрослого испытуемый вспоминает свой похожий опыт. Например: *В один мы с мамой в магазин ходили. И... и... там было много всяких игрушек... интересных. Ходили, и я... И я там увидела игрушку, самую красивую большую куклу. И... и я хотела ее купить, а мама не разрешила. У нее не было денежек* (девочка, 4 г. 11 мес., условная норма развития).



**Рис. 2.** Куклы, используемые для работы с МИРС

**Fig. 2.** Dolls used for personal narrative elicitation

С каждым испытуемым проводится три сеанса таких встреч кукол, и каждый раз предлагается новая тема персонального нарратива. В процессе подобных разговоров-инсценировок «ребенок – ребенок» реплики куклы взрослого должны быть нейтральными (восклицания, междометия, филлеры, частичные повторы реплик испытуемого), не содержащими вопросов и направляющих реплик. МИРС позволяет воспользоваться регистром речи, характерным для диалога «ребенок – ребенок», но одновременно создает возможность скрыто управлять тематикой и жанром разговора в зависимости от конкретных задач обследования. За несколько последних лет методика апробирована в рамках лонгитюдного исследования русскоговорящих детей с условной нормой развития [22; 23] и применена для оценки динамики дискурсивных навыков в рамках лонгитюдного исследования русскоговорящих детей с первичным нарушением речевого развития [24; 25] и с заиканием, отягощенным нарушением речевого развития [26].

**2.2. Обработка речевого материала.** Звукозаписи нарратива обычно транскрибируются (иногда – с дополнительным маркированием отдельных языковых и речевых параметров) для последующего проведения лингвистического анализа. Некоторые методики предполагают заполнение таблиц (от руки или в электронной форме) и проведение описательного анализа [9]. Однако, следуя современной мировой практике, целесообразно воспользоваться компьютерными программами, специально разработанными для транскрипции и автоматизированного анализа устной речи, например, *Language Environment Analysis (LENA)*,



Computerized Language Analysis (CLAN), *Systematic Analysis of Language Transcripts* (SALT) и др. Для создания, обработки и анализа вышеупомянутого *Корпуса речи русскоговорящих детей с нормой и с нарушением речевого развития*, часть которого составляют собранные нами нарративы, мы воспользовались программой CLAN<sup>3</sup>. Ниже (рис. 3) приведен пример транскрипции, выполненной в формате CHAT в соответствии с международным стандартом.

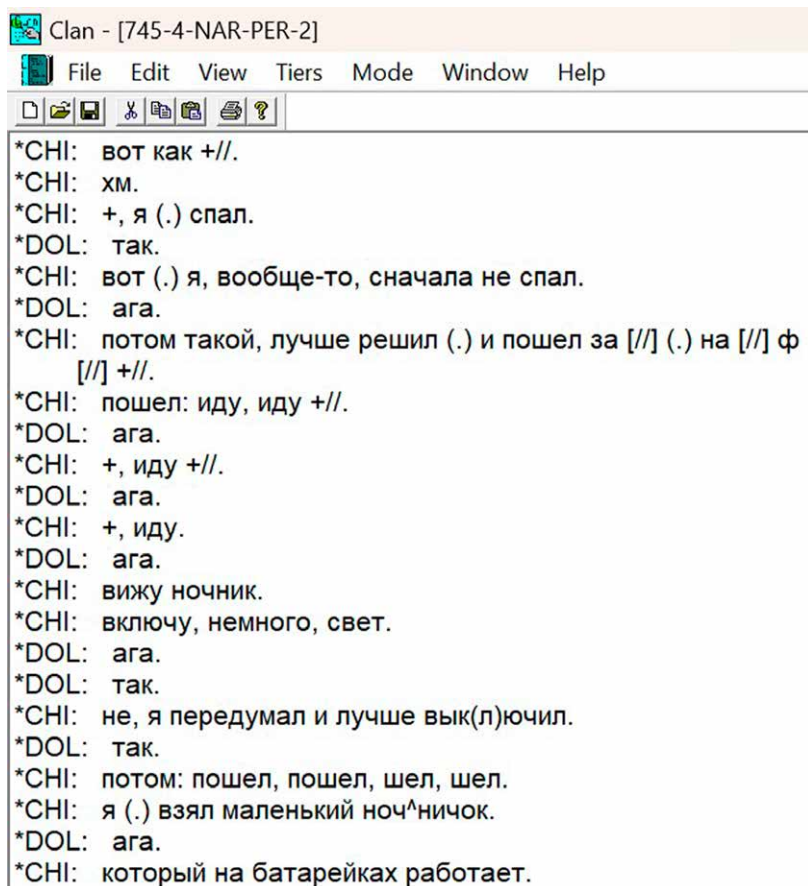


Рис. 3. Фрагмент транскрипции персонального нарратива в формате CHAT

Fig. 3. Example of a personal narrative transcription in the CHAT format

В транскрипции отражены не только речь испытуемого (\*CHI) и экспериментатора (\*DOL), но и разные паравербальные и экстравербальные параметры, также условными знаками маркированы речевые сбои (хезитации, самоповторы, самокоррекции, фальстарты, незавершенные высказывания – более подробно см. [27]), речевые (лексические, грамматические, словообразовательные) ошибки (более подробно см. [24]) и особенности звукопроизношения. Такая обработка позволяет далее проводить автоматизированный анализ на разных языковых и лингвопрагматических уровнях.

### 3. Методология анализа макро- и микроструктуры нарратива

**3.1. Анализ макроструктуры.** За историю методологии анализа нарратива разработаны разные методики оценки макроструктуры – компонентного состава. Кратко представим основные, используемые (в том числе – модифицированные для отдельных языков и культур) по настоящее время. Первая из них – методика *Six Narrative Stages* [28], подразумевающая анализ так называемого центрирования (фокусировки на центральной теме) и последова-

<sup>3</sup> URL: <https://talkbank.org/childes/>, свободный.

тельности событий. Анализ нарративов детей 2–6 лет позволил выделить шесть макроструктурных типов (уровней): множество (англ. *heaps*), секвенцию – последовательный ряд повествовательных высказываний (англ. *sequences*), примитивный нарратив (англ. *primitive narrative*), несфокусированную нарративную цепь (англ. *unfocused chain*), сфокусированную нарративную цепь (англ. *focused chain*) и настоящий нарратив (англ. *true narrative*) (перевод названий [29]). Определение и описание каждого уровня соотнесено с соответствующей формой развития комплексного мышления [30]. Методика оценки макроструктуры, получившая название *Story Grammar* [7], основана на компонентном макроструктурном анализе нарратива. Она подразумевает оценку присутствия/отсутствия таких компонентов, как описание исходной ситуации; описание события, приведшего к проблеме; внутренняя реакция героя на проблему; план действий героя; действие героя; изменение ситуации; внутренняя реакция героя на изменение ситуации и т. д., и может быть применена для оценки нарратива детей как дошкольного, так и школьного возраста. Обе методики основаны на европейской традиции повествования, но могут быть адаптированы и для других культурных групп.

М.А. Стэдлер с соавторами (2005) разработали методику оценки макроструктуры, в которую включен анализ способов вербализации нарративных событий, изображенных в серии сюжетных картинок [31]. Следуя данной методике, выделяют пять уровней: *маркирование* (англ. *labeling*) – когда рассказывающий называет героев и предметы, но затрудняется вербализовать действия, то есть создает дескриптивный, а не нарративный текст; *перечисление* (англ. *listing*) – рассказывающий называет героев и их действия, но затрудняется связать это в одно целое; *связывание* (англ. *connecting*) подразумевает рассказ про одно событие, где уже можно выделить центральную тему и связанные между собой действия героя; *создание последовательности* (англ. *sequencing*) предполагает не только перечисление событий, но и вербализацию их временных и каузальных связей; наконец, *рассказывание* (англ. *narrating*) подразумевает, кроме всего вышеуказанного, вербализацию логических связей (объяснение целей героев).

Еще одна методика, апробированная на носителях разных культур и языков, – *High Point Analysis* [17]. С ее помощью выделены семь уровней сформированности макроструктуры: уровень А (англ. *one-event narrative*) – это нарратив, включающий только одно событие; уровень В (англ. *two-event narrative*) – нарратив, включающий два события; уровень С (англ. *miscellaneous narrative*) – нарратив, состоящий из более чем двух событий, временные и каузальные связи в нем отсутствуют; уровень D (англ. *leapfrog narrative*) – нарратив, включающий не упорядоченные во времени события, в нем нет каузальных связей, могут быть пропущены важные события; уровень E (англ. *chronological narrative*) – нарратив, состоящий из перечисления событий в хронологическом порядке, в нем отсутствуют каузальные связи и оценка событий; уровень F (англ. *end-at-the-high-point narrative*) – нарратив, состоящий из перечисления в хронологическом порядке и оценки событий, он подводит события к кульминации, но затем внезапно обрывается, в нем нет развязки; уровень G (англ. *classic narrative*) – классический нарратив: заверченный, ориентирующий слушателя относительно того, с кем, когда и где что-то произошло, подводящий события к кульминации и потом к ее развязке [17].

Для оценки динамики макроструктуры персонального нарратива мы воспользовались методикой *High Point Analysis* [17].

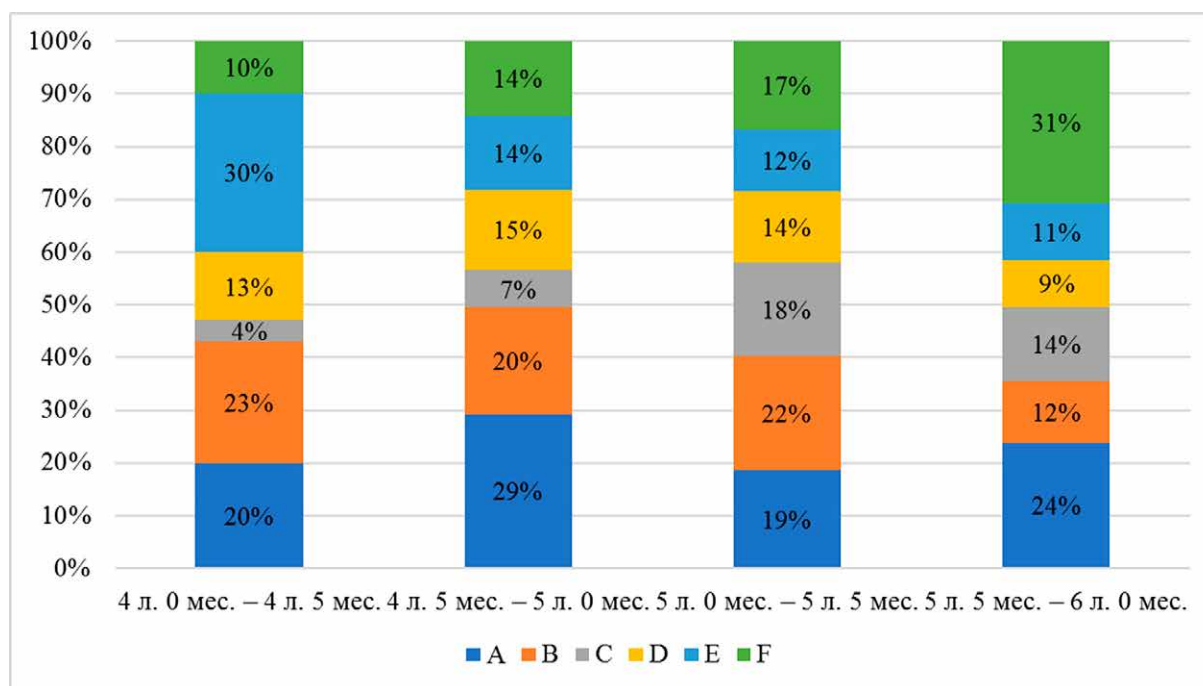
**3.2. Анализ микроструктуры.** Оценка микроструктуры нарратива подразумевает лингвистический анализ текста и оценку разных параметров продуктивности, лексического разнообразия и синтаксической сложности. Продуктивность обычно измеряется двумя па-

раметрами – общим количеством слов (за исключением самоповторов и самоисправлений – англ. *tokens without mazes*) и количеством высказываний (англ. *total number of utterances*<sup>4</sup>). Второй показатель – лексическое разнообразие – позволяет оценить вариативность используемых слов (лексем) и навыки словообразования. Обычно вычисляется индекс лексического разнообразия (соотношения количества разных лексем с общим количеством слов) самых частотных (среди знаменательных) частей речи – существительного и глагола. Третий показатель – синтаксическая сложность – является, на наш взгляд, основным показателем сформированности микроструктуры нарратива. Для оценки синтаксической сложности традиционно используется два параметра – средняя длина высказывания (англ. *mean length of utterance* – *MLU*) и индекс синтаксической сложности (соотношение количества грамматических основ с количеством высказываний). Первый показатель особенно информативен для оценки речевого развития детей до 4 лет, второй целесообразно применять в возрасте, когда ребенку уже доступна продукция сложных высказываний (содержащих более одной грамматической основы). В целом анализ микроструктуры позволяет оценить не только нарративные навыки, но и общий уровень сформированности устной речи. Показатели микроструктуры также используются для диагностики нарушений речевого развития.

#### 4. Формирование устного нарративного дискурса

**4.1. Формирование устного персонального нарратива.** Дети знакомятся с персональным нарративом почти с рождения. Многочисленные научные исследования речи, обращенной к детям (англ. *child-directed speech* – CDS), проведенные среди представителей разных современных культур, выявили, что родители склонны не только комментировать то, что происходит «здесь и сейчас», но и вызывать общие воспоминания (*А ты помнишь, где мы вчера были? У бабушки были, да? Там бабушка была, да? Там дедушка был. А помнишь, что мы там делали?*), делиться собственным опытом (*А мама в магазине была, да? В магазине. Мама [имя ребенка] сушки купила, да? Сушечки купила.*) уже на первом году жизни ребенка, то есть тогда, когда тот еще не способен участвовать в нарративном дискурсе. Далее с возрастом и расширением когнитивных и языковых навыков ребенка такой прототип персонального нарратива перестает в разговорный совместный нарратив. В 2 года у детей фиксируются нарративы первого типа по рубрикации *Six Narrative Levels* [28] – множества нарративных высказываний. В возрасте 2–3 лет появляются секвенции (ряды нарративных высказываний). В возрасте 3–4 лет ребенок уже способен создать примитивные нарративы. Далее появляются несфокусированные (в 4–4.5 года) и сфокусированные (в 5 лет) нарративные цепи. Наконец, в возрасте 5–7 лет дети начинают самостоятельно создавать настоящие нарративы. Наше лонгитюдное исследование русскоговорящих детей с условной нормой развития по методике МИРС показало, что уже в возрасте от 4 лет 0 мес. до 4 лет 5 мес. 35 % нарративных пассажей (двух или больше тематически взаимосвязанных, следующих друг за другом нарративных высказываний) могут быть квалифицированы как соответствующие уровню E, 24 % нарративных пассажей соответствуют уровню B и 22 % – уровню D по рубрикации *High Point Analysis* [17] (рис. 4).

<sup>4</sup> Следуя мировой практике, нарративы при транскрипции для включения в корпус устной речи сегментируют на высказывания, в отличие от письменной речи, сегментируемой на предложения. Высказывание подразумевает фрагмент устной речи с того момента, когда говорящий начинает говорить, до первой паузы либо до момента, когда говорящего прерывает другой говорящий [32].



**Рис. 4.** Динамика формирования макроструктуры персонального нарратива у русскоговорящих детей с условной нормой развития

**Fig. 4.** Dynamics of personal narrative macrostructure acquisition in Russian-speaking typically developing children

В возрасте от 4 лет 5 мес. до 5 лет 0 мес. доминируют нарративные пассажи уровня А (29 %), В (20 %) и D (15 %). В возрасте от 5 лет 0 мес. до 5 лет 5 мес. – В (22 %), А (19 %) и С (18 %). В возрасте от 5 лет 5 мес. до 6 лет 0 мес. – F (31 %), А (24 %) и С (14 %). Самостоятельно составить классический нарратив (уровня G) у детей дошкольного возраста еще не получается, но в основном заметна тенденция постепенного созревания и усложнения макроструктуры<sup>5</sup>. С возрастом у детей совершенствуется не только макроструктура, но и микроструктура, то есть языковое оформление персонального нарратива. Возрастает средняя длина высказывания, усложняются синтаксические конструкции, чаще употребляются дискурс-маркеры (как основной из элементов, создающих связность устного текста), меняется процентное распределение частей речи.

**4.2. Роль когнитивных функций в формировании устного нарратива.** Одна из самых ранних попыток объяснить формирование структуры нарратива – соотношение его с теорией концептуального развития Л.С. Выготского (1982). Так, например, самый ранний этап формирования нарратива – множества – в рамках рубрики А. Эпплби (1978) объясняется неустойчивостью образа предмета или действия, причиной которой являются синкретизм детского восприятия или действия, недостаточность внутреннего основания, внутреннего родства и отношения между образующими частями при объединении предметов в одно общее по [30]; предпоследний этап формирования нарратива – сфокусированная нарративная цепь – соответствует последней форме развития комплексного мышления по [30] – псевдопонятию.

<sup>5</sup> Схожие результаты анализа нарратива по методике [28] представлены в работах Н.В. Юрьевой (например, [29]), но, в отличие от нашего исследования, эмпирический материал содержит вымышленные нарративы, вызванные с помощью наглядного материала; так же, в отличие от нашего исследования, при обследовании детей разрешалась помощь (например, уточняющие вопросы) экспериментатора.



Кроме определенной структуры, полностью сформированный нарратив включает оценочные семантические единицы, объясняющие поведение (цель, желание, план) и эмоциональное состояние героев. Иными словами, пользуясь терминологией Дж. Брюнера (1986), рассказывающий должен создать для слушателя не только *landscape of action* (перечислить события), но и *landscape of consciousness* (объяснить цели героев и интерпретацию ими поведения других героев) [13]. Последнее требует определенной зрелости интерсубъективности – так называемой теории психического (англ. *Theory of Mind*) – умения понимать и распознавать эмоции, намерения, желания других людей, прогнозировать их действия (обоснованные желанием, мнением и эмоциональным состоянием), декодировать метафоры, иронию, шутки, обман. В онтогенезе нарратива первыми обычно появляются слова, обозначающие эмоции (радость, страх, злость) и желания героев, однако в возрасте 5 лет (когда интерсубъективность уже формируется) эти слова в нарративе еще весьма редки. На протяжении следующих четырех лет заметно вырастает как частотность, так и вариативность слов, обозначающих внутреннее состояние героев – эмоциональное (*удивился, стыдно, завидовал*), когнитивное (*думал, решил*), перцептивное (*заметил, услышал*) [33].

Для успешного создания персонального нарратива важна эпизодическая память, а на ее формирование, в свою очередь, влияют понимание смысла происходящих событий, степень (сила) взаимосвязи и временного расстояния между событиями [34]. Полученные нами результаты исследования позволяют говорить о ресурсном обеспечении как о важном компоненте регулятивных механизмов порождения устного дискурса. Объем индивидуального когнитивного ресурса оказывает существенное влияние как на структурную сложность, так и на использование (имплицитное или эксплицитированное) инструментов когезии и когерентности, а также на некоторые характеристики уровня порождения высказываний и использование аппарата синтаксического оформления высказываний и текста. Наши экспериментальные данные, согласуясь с данными других ученых, подтверждают, что функциональные элементы устного дискурса находятся в конкурентных отношениях в борьбе за когнитивные ресурсы. В результате этой конкуренции, например, в спонтанном персональном нарративе по сравнению с вызванным вымышленным нарративом слабее представлены механизмы связности, но существенно больше средняя длина высказывания. В подобных же конкурентных отношениях находятся когнитивная комплексность содержания нарратива и его структурная сложность.

**4.3. Взаимосвязь сформированности устного нарратива и понимания письменного текста.** Почти с самого начала научных исследований нарративного дискурса ученые обратили внимание на влияние опыта участия в нарративном дискурсе (как в роли слушателя, так и в роли рассказчика) на последующее овладение письменной речью и, следовательно, на школьную успеваемость. Одно из самых объемных исследований взаимосвязи уровня сформированности нарративного дискурса в дошкольном возрасте и навыками чтения в школьном возрасте [35] включало в себя лонгитюдное наблюдение 32 детей на протяжении четырех лет. В начале исследования испытуемые в возрасте 5 лет прошли тестирование навыков устного дискурса. Второе тестирование – оценка понимания текста при чтении и навыков письма – проведено с испытуемыми в возрасте 8 лет. Выявлено, что умение вербализовать оценочные понятия при составлении устного нарратива в дошкольном возрасте является достоверным предиктором уровня понимания текста при чтении в школьном возрасте, а хорошо сформированная макроструктура устного нарратива способствует составлению письменного. Неожиданным оказалось выявленное отсутствие взаимосвязей между морфосинтаксическими показателями устной диалогической речи в дошкольном возрасте и формированием нарративного дискурса. Испытуемые с исключительно высокими показателями морфосинтаксиса (то есть микроструктуры) в возрасте 5 лет не отличались от



сверстников с низкими показателями морфосинтаксиса по результатам макроструктуры как устного нарратива (в возрасте 5 лет), так и письменного, а также уровнем понимания текста при чтении (в возрасте 8 лет) [35].

Последующие лонгитюдные исследования других популяций (например, итало-, финно-, англоговорящих детей) выявили схожие результаты и раскрыли динамику влияния нарративного дискурса на формирование письменной речи. Например, еще до начала формального обучения письму и чтению, в добукварный период (англ. *emergent literacy*), достигнутый уровень структуры устного нарратива (пересказа) оказался самым надежным предиктором структуры, когезии и когерентности письменного нарратива в первом классе [36]. Кроме вышеупомянутых исследований популяций с условной нормой развития, наблюдения над детьми школьного возраста с нарушением понимания письменного текста [37] и дислексией [38] выявили значительное отставание в макроструктуре устного нарратива по сравнению со здоровыми сверстниками.

Результаты научных исследований позволили заключить, что именно нарратив, в отличие от других жанров, требующих внеконтекстуального использования языка (как, например, описание, рассуждение) может быть легко интегрирован в обучающие занятия в раннем дошкольном возрасте и послужить «мостиком» от устной речи к письменной [39]. В настоящее время существует множество западных методических пособий и материалов, посвященных методикам и техникам внедрения и использования нарративного дискурса в рамках дошкольного образования, способствующих подготовке детей к школе [40].

### Заключение

Приведенные данные позволяют ознакомиться с классическими представлениями о нарративе как о жанре устного дискурса, сложившимися в мировой научной литературе. В российской филологии нарратив еще называют повествованием как функционально-смысловой тип речи. В отличие от упрощенного понятия «связная речь», используемого в логопедии, понятия «устный дискурс», «нарративный дискурс» являются более содержательными и имеют больший эвристический потенциал для исследования и диагностики. Знакомство с таким жанром, как персональный дискурс, представляется особенно полезным как для диагностики, так и для стратегии его формирования у детей в ходе коррекционно-развивающей работы и улучшения коммуникативно-речевых навыков у детей с нарушениями речи. Владение навыками порождения и понимания нарратива является важными предпосылками формирования навыков смыслового анализа текста при чтении.

**Конфликт интересов.** Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

**Conflicts of Interest.** The authors declare no conflicts of interest.

### Литература

1. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь, 2006. 386 с.
2. Ahufinger N., Aguilera M., Guerra E., Giberga A., Verdaguer-Ribas O., Balboa-Castells R., Andreu L., Esteve-Gibert N., Sanz-Torrent M. Emotional suffering in school-aged children and adolescents with and without developmental language disorder // *Acta Psychol.* 2025. V. 255. Art. 104927. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104927>.
3. Pearson B.Z., de Villiers P.A. Discourse, narrative and pragmatics // Brown K. (Ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Elsevier, 2006. P. 686–693. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00841-5>.

4. *Пронн В.Я.* Морфология сказки. М.: Academia, 1928. 152 с.
5. *Labov W., Waletzky J.* Narrative analysis: Oral versions of personal experience // *Essays on the Verbal and Visual Arts: Proc. 1966 Annu. Spring Meet. of the American Ethnological Society.* Helm J. (Ed.). Seattle, WA, London: Univ. of Washington Press, 1967. P. 12–44.
6. *Chatman S.* Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film. Ithaca, London: Cornell Univ. Press, 1978. 277 p.
7. *Stein N.L., Glenn C.G.* An analysis of story comprehension in elementary school children // *Freedle R.O. (Ed.) New Directions in Discourse Processing. Ser.: Advances in Discourse Processes. V. 2.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1979. P. 53–120.
8. *Trabasso T., van den Broek P.* Causal thinking and the representation of narrative events // *J. Mem. Lang.* 1985. V. 24, No 5. P. 612–630. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(85\)90049-X](https://doi.org/10.1016/0749-596X(85)90049-X).
9. *Hughes D.L., McGillivray L., Schmidek M.* Guide to Narrative Language: Procedures for Assessment. Eau Claire, WI: Pro-Ed, 1997. 370 p.
10. *McCabe A., Bliss L., Barra G., Bennet, M.B.* Comparison of personal versus fictional narratives of children with language impairment // *Am. J. Speech-Lang. Pathol.* 2008. V. 17, No 2. P. 194–206. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/019\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/019)).
11. *Fioretti Ch., Pascuzzi D., Smorti A.* Narrative and narrativization of a journey: Differences between personal and fictional narratives // *Open Psychol. J.* 2019. V. 12, No 1. P. 205–215. <https://doi.org/10.2174/1874350101912010205>.
12. *Gazella J., Stockman I.J.* Children's story retelling under different modality and task conditions: Implications for standardizing language sampling procedures // *Am. J. Speech-Lang. Pathol.* 2003. V. 12, No 1. P. 61–72. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2003/053\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/053)).
13. *Bruner J.S.* Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press, 1986. xi, 201 p.
14. *Bouizegarene N., Ramstead M.J.D., Constant A., Friston K.J., Kirmayer L.J.* Narrative as active inference: An integrative account of cognitive and social functions in adaptation // *Front. Psychol.* 2024. V. 15. Art. 1345480. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1345480>.
15. *Nicolopoulou A., Brockmeyer C., de Sá A., Ilgaz H.* Narrative performance, peer-group culture, and narrative development in a preschool classroom // *Cekaite A., Blum-Kulka Sh., Grøver V., Teubal E. (Eds.) Children's Peer Talk: Learning from Each Other.* Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2014. P. 42–62. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139084536.006>.
16. *Nelson K.* Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory. Cambridge, MA, London: Harvard Univ. Press, 2007. xvi, 315 p. <https://doi.org/10.4159/9780674041400>.
17. *Peterson C., McCabe A.* Developmental Psycholinguistics. Three Ways of Looking at a Child's Narrative. New York, NY: Springer, 1983. xxxi, 245 p. <https://doi.org/10.1007/978-1-4757-0608-6>.
18. *Westerveld M.F., Lyons R., Nelson N.W., Chen K.M., Claessen M., Ferman S., Fernandes F.D.M., Gillon G.T., Kavar K., Kuvač Kraljević J., Petinou K., Theodorou E., Tumanova T., Vogandroukas I., Westby C.* Global TALEs feasibility study: Personal narratives in 10-year-old children around the world // *PLoS ONE.* 2022. V. 17, No 8. Art. e0273114. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0273114>.
19. Рассказы о сновидениях. Корпусное исследование устного русского дискурса / Под ред. А.А. Кибрика, В.И. Подлесской. М.: Языки славянских культур, 2009. 736 с.
20. *Elbaz Sh., Wiseman H.* Retelling the past: Narrative construction and reconstruction using personal photographs and the elicitation of nostalgia // *Cult. Psychol.* 2025. <https://doi.org/10.1177/1354067X241312238>.
21. *Корнев А.Н., Балчюниене И., Николаева Ю.Л.* Новый метод вызывания устного дискурса у детей 4–5 лет: особенности персонального нарратива в диалоге «ребенок – кукла» // *Медицина: теория и практика.* 2019. № 4. С. 272–273.
22. *Корнев А.Н., Балчюниене И.* Формирование жанрового репертуара устного персонального дискурса у детей 4–6 лет. Лонгитюдное исследование // *Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности.* 2021. №. 19. С. 60–71.

23. Корнев А.Н., Балчиюниене И. Формирование устного дискурса у детей 4–5 лет: функционально-динамический анализ влияния жанра и регистра на грамматический частотный профиль // Экспериментальная психология. 2022. Т. 15, № 1. С. 160–176. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2022150110>.
24. Kornev A.N., Balčiūnienė I. Lexical and grammatical errors in developmentally language disordered and typically developed children: The impact of age and discourse genre // Children. 2021. V. 8, No 12. P. 1114. <https://doi.org/10.3390/children8121114>.
25. Корнев А.Н., Балчиюниене И., Вишонкина А.А. Особенности овладения жанровым репертуаром устного дискурса у детей 4–6 лет с первичным недоразвитием речи и их сверстников с нормой развития // Вестн. РУДН. Сер.: Теория языка, семиотика, семантика. 2023. Т. 14, № 4. С. 1067–1090. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2023-14-4-1067-1090>.
26. Григорьева И.А., Задумова Н.П., Тулина А.Д. Влияние способов вызывания речи на частотность речевых сбоев у дошкольников с различными вариантами нарушения речевого развития // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2025. № 1 (76). С. 285–292. [https://doi.org/10.51944/20722516\\_2025\\_1\\_285](https://doi.org/10.51944/20722516_2025_1_285).
27. Balčiūnienė I., Kornev A.N. Linguistic disfluencies in Russian-speaking typically and atypically developing children: Individual variability in different contexts // Clin. Linguist. Phonetics. 2024. V. 38, No 4. P. 287–306. <https://doi.org/10.1080/02699206.2023.2176786>.
28. Applebee A.N. The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen. Chicago, IL, London: Univ. of Chicago Press, 1978. 209 p.
29. Юрьева Н.М. Устное повествование в детской речи (по материалам эксперимента) // Вопр. психолингвистики. 2013. № 18. С. 114–121.
30. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. С. 5–361.
31. Stadler M.A., Cuming Ward G. Supporting the narrative development of young children // Early Child. Educ. J. 2005. V. 33, No 2. P. 73–80. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0024-4>.
32. Sinclair J. Trust the Text. Language, Corpus, and Discourse. Carter R. (Ed.). London: Routledge, 2004. 224 p. <https://doi.org/10.4324/9780203594070>.
33. Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study. Berman R., Slobin D.I. (Eds.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc., 1994. xvi, 748 p.
34. Cohn-Sheehy B.I., Delarazan A.I., Crivelli-Decker J.E., Reagh Z.M., Mundada N.S., Yonelinas A.P., Zacks J.M., Ranganath Ch. Narratives bridge the divide between distant events in episodic memory // Mem. Cognit. 2022. V. 50, No 3. P. 478–494. <https://doi.org/10.3758/s13421-021-01178-x>.
35. Griffin T., Hemphill L., Camp L., Palmer Wolf D. Oral discourse in the preschool years and later literacy skills // First Lang. 2004. V. 24, No 2. P. 123–147. <https://doi.org/10.1177/0142723704042369>.
36. Pinto G., Tarchi Ch., Bigozzi L. Development in narrative competences from oral to written stories in five- to seven-year-old children // Early Child. Res. Q. 2016. V. 36. P. 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.001>.
37. Westerveld M.F., Gillon G.T. Oral narrative context effects on poor readers' spoken language performance: Story retelling, story generation, and personal narratives // Int. J. Speech-Lang. Pathol. 2010. V. 12, No 2. P. 132–141. <https://doi.org/10.3109/17549500903414440>.
38. Kornev A.N., Balčiūnienė I. Narrative production weakness in Russian dyslexics: Linguistic or procedural limitations? // Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat. 2015. V. 11. P. 141–157. <https://doi.org/10.5128/ERYa11.09>.
39. Nicolopoulou A., McDowell J., Brockmeyer C. Narrative play and emergent literacy: Storytelling and story-acting meets journal writing // Singer D., Golinkoff R., Hirsh-Pasek K. (Eds.) Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth. New York, NY: Oxford Univ. Press, 2010. P. 124–144. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195304381.003.0007>.
40. Spencer T.D., Slocum T.A. The effect of a narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays // J. Early Intervention. 2010. V. 32, No 3. P. 178–199. <https://doi.org/10.1177/1053815110379124>.

## References

1. Kornev A.N. *Osnovy logopatologii detskogo vozrasta: klinicheskie i psikhologicheskie aspekty* [The Basics of Developmental Speech Pathology: Clinical and Psychological Issues]. St. Petersburg, Rech', 2006. 386 p. (In Russian)
2. Ahufinger N., Aguilera M., Guerra E., Giberga A., Verdaguer-Ribas O., Balboa-Castells R., Andreu L., Esteve-Gibert N., Sanz-Torrent M. Emotional suffering in school-aged children and adolescents with and without developmental language disorder. *Acta Psychologica*, 2025, vol. 255, art. 104927. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104927>.
3. Pearson B.Z., de Villiers P.A. Discourse, narrative and pragmatic development. In: Brown K. (Ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford, Elsevier, 2006, pp. 686–693. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00841-5>.
4. Propp V.Ya. *Morfologiya skazki* [Morphology of the Folktale]. Moscow, Academia, 1928. 152 p. (In Russian)
5. Labov W., Waletzky J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Essays on the Verbal and Visual Arts: Proc. 1966 Annu. Spring Meet. of the American Ethnological Society*. Helm J. (Ed.). Seattle, WA, London, Univ. of Washington Press, 1967, pp. 12–44.
6. Chatman S. *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca, London, Cornell Univ. Press, 1978. 277 p.
7. Stein N.L., Glenn C.G. An analysis of story comprehension in elementary school children. In: Freedle R.O. (Ed.) *New Directions in Discourse Processing*. Ser.: Advances in Discourse Processes. Vol. 2. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1979, pp. 53–120.
8. Trabasso T., van den Broek P. Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 1985, vol. 24, no. 5, pp. 612–630. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(85\)90049-X](https://doi.org/10.1016/0749-596X(85)90049-X).
9. Hughes D.L., McGillivray L., Schmidek M. *Guide to Narrative Language: Procedures for Assessment*. Eau Claire, WI, Thinking Publ., 1997. 370 p.
10. McCabe A., Bliss L., Barra G., Bennet M.B. Comparison of personal versus fictional narratives of children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 2008, vol. 17, no. 2, pp. 194–206. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/019\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/019)).
11. Fioretti Ch., Pascuzzi D., Smorti A. Narrative and narrativization of a journey: Differences between personal and fictional narratives. *Open Psychology Journal*, 2019, vol. 12, no. 1, pp. 205–215. <https://doi.org/10.2174/1874350101912010205>.
12. Gazella J., Stockman I.J. Children's story retelling under different modality and task conditions: Implications for standardizing language sampling procedures. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 2003, vol. 12, no. 1, pp. 61–72. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2003/053\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/053)).
13. Bruner J.S. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA, London, Harvard Univ. Press, 1986. xi, 201 p.
14. Bouizegarene N., Ramstead M.J.D., Constant A., Friston K.J., Kirmayer L.J. Narrative as active inference: An integrative account of cognitive and social functions in adaptation. *Frontiers in Psychology*, 2024, vol. 15, art. 1345480. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1345480>.
15. Nicolopoulou A., Brockmeyer Cates C., de Sá A., Ilgaz H. Narrative performance, peer-group culture, and narrative development in a preschool classroom. In: Cekaite A., Blum-Kulka Sh., Grøver V., Teubal E. (Eds.) *Children's Peer Talk: Learning from Each Other*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 2014, pp. 42–62. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139084536.006>.
16. Nelson K. *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory*. Cambridge, MA, London, Harvard Univ. Press, 2007. xiv, 315 p. <https://doi.org/10.4159/9780674041400>.
17. Peterson C., McCabe A. *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. New York, NY, Springer, 1983. xxxi, 245 p. <https://doi.org/10.1007/978-1-4757-0608-6>.
18. Westerveld M.F., Lyons R., Nelson N.W., Chen K.M., Claessen M., Ferman S., Fernandes F.D.M., Gillon G.T., Kwar K., Kuvač Kraljević J., Petinou K., Theodorou E., Tumanova T., Vogandroukas I.,



- Westby C. Global TALEs feasibility study: Personal narratives in 10-year-old children around the world. *PLoS ONE*, 2022, vol. 17, no. 8, art. e0273114. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0273114>.
19. Kibrik A.A., Podlesskaya V.I. (Eds.) *Rassказы o snovideniyakh. Korpusnoe issledovanie ustnogo russkogo diskursa* [Dream Narratives. A Corpus-Based Study of Russian Spoken Discourse]. Moscow, Yazyki Slav. Kul't., 2009. 736 p. (In Russian)
  20. Elbaz Sh., Wiseman H. Retelling the past: Narrative construction and reconstruction using personal photographs and the elicitation of nostalgia. *Culture and Psychology*. 2025. <https://doi.org/10.1177/1354067X241312238>.
  21. Kornev A.N., Balčiūnienė I., Nikolaeva Yu.L. New methodology for oral discourse elicitation in 4-5-year-old children: Characteristics of personal discourse in the dialogue “child–doll”. *Medicine: Theory and Practice*, 2019, no. 4, pp. 272–273. (In Russian)
  22. Kornev A.N., Balčiūnienė I. Development of genre variability of oral personal discourse in 4-6-year-old children: Longitudinal study. *Psicholingvisticheskie Aspekty Izucheniya Rechevoi Deyatel'nosti*, 2021, no. 19, pp. 60–71. (In Russian)
  23. Kornev A.N., Balčiūnienė I. Acquisition of discourse at 4–5 years of age: Functional dynamic analysis of the impact of genre and register on the part-of-speech profile. *Experimental Psychology (Russia)*, 2022, vol. 15, no. 1, pp. 160–176. (In Russian)
  24. Kornev A.N., Balčiūnienė I. Lexical and grammatical errors in developmentally language disordered and typically developed children: The impact of age and discourse genre. *Children*, 2021, vol. 8, no. 12, art. 1114. <https://doi.org/10.3390/children8121114>.
  25. Kornev A.N., Balčiūnienė I., Vishonkina A.A. Acquisition specifics of genre repertoire of personal discourse in 4-6-year-old children with developmental language disorder and typically developing peers. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 2023, vol. 14, no. 4, pp. 1067–1090. (In Russian)
  26. Grigorieva I.A., Zadumova N.P., Tulina A.D. Influence of speech elicitation tasks on the frequency of language dysfluency in preschoolers with different variants of speech disorders. *Innovation in Psychological and Pedagogical Research*, 2025, no. 1 (76), pp. 285–292. [https://doi.org/10.51944/20722516\\_2025\\_1\\_285](https://doi.org/10.51944/20722516_2025_1_285). (In Russian)
  27. Balčiūnienė I., Kornev A.N. Linguistic disfluencies in Russian-speaking typically and atypically developing children: Individual variability in different contexts. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 2024, vol. 38, no. 4, pp. 287–306. <https://doi.org/10.1080/02699206.2023.2176786>.
  28. Applebee A.N. *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen*. Chicago, IL, London, Univ. of Chicago Press, 1978. 209 p.
  29. Yur'eva N.M. Oral narrative in children's speech (interpretation of experimental results). *Voprosy Psicholingvistiki*, 2013, no. 18, pp. 114–121. (In Russian)
  30. Vygotsky L.S. Thought and language. In: Vygotsky L.S. *Sobranie sochinenii* [Collected Works]. Vol. 2: Problems of general psychology. Davydov V.V. (Ed.). Moscow, Pedagogika, 1982, pp. 5–361. (In Russian)
  31. Stadler M.A., Cuming Ward G. Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Educational Journal*, 2005, vol. 33, no. 2, pp. 73–80. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0024-4>.
  32. Sinclair J. *Trust the Text. Language, Corpus, and Discourse*. Carter R. (Ed.). London, Routledge, 2004. 224 p. <https://doi.org/10.4324/9780203594070>.
  33. *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Berman R., Slobin D.I. (Eds.). Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Assoc., 1994. xiv, 748 p.
  34. Cohn-Sheehy B.I., Delarazan A.I., Crivelli-Decker J.E., Reagh Z.M., Mundada N.S., Yonelinas A.P., Zacks J.M., Ranganath Ch. Narratives bridge the divide between distant events in episodic memory. *Memory & Cognition*, 2022, vol. 50, no. 3, pp. 478–494. <https://doi.org/10.3758/s13421-021-01178-x>.
  35. Griffin T., Hemphill L., Camp L., Palmer Wolf D. Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 2004, vol. 24, no. 2, pp. 123–147. <https://doi.org/10.1177/0142723704042369>.



36. Pinto G., Tarchi Ch., Bigozzi L. Development in narrative competences from oral to written stories in five- to seven-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 2016, vol. 36, pp. 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.001>.
37. Westerveld M.F., Gillon G.T. Oral narrative context effects on poor readers' spoken language performance: Story retelling, story generation, and personal narratives. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 2010, vol. 12, no. 2, pp. 132–141. <https://doi.org/10.3109/17549500903414440>.
38. Kornev A.N., Balčiūnienė I. Narrative production weakness in Russian dyslexics: Linguistic or procedural limitations? *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 2015, vol. 11, pp. 141–157. <https://doi.org/10.5128/ERYa11.09>.
39. Nicolopoulou A., McDowell J., Brockmeyer C. Narrative play and emergent literacy: Storytelling and story-acting meets journal writing. In: Singer D., Golinkoff R., Hirsh-Pasek K. (Eds.) *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. New York, NY, Oxford Univ. Press, 2010, pp. 124–144. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195304381.003.0007>.
40. Spencer T.D., Slocum T.A. The effect of a narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays. *Journal of Early Intervention*, 2010, vol. 32, no. 3, pp. 178–199. <https://doi.org/10.1177/1053815110379124>.

### Информация об авторах

**Ингрида Балчюниене**, PhD, доцент кафедры логопатологии, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Минздрава России

E-mail: [ingrimi@gmail.com](mailto:ingrimi@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8307-1108>

**Александр Николаевич Корнев**, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой логопатологии, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Минздрава России

E-mail: [k1949@yandex.ru](mailto:k1949@yandex.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6406-1238>

### Author Information

**Ingrida Balčiūnienė**, PhD, Associate Professor, Department of Speech Pathology, St. Petersburg State Pediatric Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation

E-mail: [ingrimi@gmail.com](mailto:ingrimi@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8307-1108>

**Alexandr N. Kornev**, Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of Department of Speech Pathology, St. Petersburg State Pediatric Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation

E-mail: [k1949@yandex.ru](mailto:k1949@yandex.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6406-1238>

Поступила в редакцию 7.08.2025

Принята после рецензирования 10.09.2025

Принята к публикации 25.09.2025

Received August 7, 2025

Revised September 10, 2025

Accepted September 25, 2025