

<https://helda.helsinki.fi>

pÿ 8 = 0 < 8 : 0 @ 0 A A : 0 7 > 2 4 5 B 5 9 - 1 8 ; 8 = 3 2 > 2 : ? @ > 1 ; 5

Protassova, Ekaterina

2021

pÿ Protassova , E 2021 , ' 8 = 0 < 8 : 0 @ 0 A A : 0 7 > 2 4 5 B 5 9 - 1 8 ; 8 = 3 2 > 2 : ? @ > 1 ; 5
pÿ ! > 2 @ 5 < 5 = = > 5 4 > H : > ; L = > 5 > 1 @ 0 7 > 2 0 = 8 5 . " 5 > @ 8 0 8 ? @ 0 : B 8 : 0 , vol. 5 ,

<http://hdl.handle.net/10138/334696>

<https://doi.org/10.24412/1997-9657-2021-5107-28-37>

unspecified

publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

- Ключуков Х.С.*
Международный опыт изучения нарративов у детей дошкольного возраста 4

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ

- Ощепкова Е.С., Бухаленкова Д.А., Алмазова О.В.*
Влияние образовательной среды на речевое развитие дошкольников 6
- Кюркчийска В.И.*
Развитие связной речи 19
- Протасова Е.Ю.*
Динамика рассказов детей-билингвов: проблемы и практика 28
- Рингблом Н.*
И собачка... jagade bort кошку: о некоторых особенностях нарративов двуязычных детей в Швеции 38
- Ключуков Х.С., Ушакова О.С.*
Прагматические аспекты татарско-русского билингвизма детей дошкольного возраста 48
- Стефанова М., Гичева И.*
Связная этикетная речь детей дошкольного возраста 56
- Филатова Ю.О., Аксенова А.О.*
Отечественные и зарубежные подходы к изучению плавности речи и ее нарушений у детей дошкольного возраста 62
- Русецкая М.Н., Величенкова О.А., Ушакова Е.В., Преснова О.В.*
Разработка и апробация скрининга речевого развития старших дошкольников 70

Contents

EDITOR'S COLUMN

- Kyuchukov H.S.*
International experience in the study of narratives in preschool children 4

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

- Oshchepkova E.S., Bukhalenkova D.A., Almazova O.V.*
Impact of the educational environment in the speech development of preschool children 6
- Kyurkchiyska V.I.*
Development of connected speech 19
- Protassova E.Yu.*
Dynamics of stories of bilingual children: problems and practice... 28
- Ringblom N.*
And the dog... jagade bort the cat: on some peculiarities of the narratives of bilingual children in Sweden 38
- Kyuchukov H.S., Ushakova O.S.*
Pragmatic aspects of tatar-russian bilingualism among preschool children 48
- Stefanova M., Gicheva I.*
Connected etiquette speech of preschool children 56
- Filatova Y.O., Aksenova A.O.*
Study of speech fluency and fluency disorders in preschool children: domestic and foreign approaches 62
- Rusetskaya M.N., Velichenkova O.A., Ushakova E.V., Presnova O.V.*
Development and testing of speech progress screening for older preschoolers 70

СОВРЕМЕННОЕ ДОШКОЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ
№5 (107) / 2021

Preschool Education Today
2021. Issue 15, Volume 5 (107)



Обложка: Depositphotos

Шеф-редактор
Лариса Бурмистрова

Ответственный редактор
Виктор Мороз

Корректор
Ирина Литвина

При использовании материалов этого номера ссылка на издание обязательна.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-71268 от 10 октября 2017 г. Издается с ноября 2007 г.

Журнал размещен в научной электронной библиотеке www.eLibrary.ru «Российского индекса научного цитирования» (РИНЦ).

ISSN 1997-9657 (Print)

Возрастная категория / Age category: 16 +

Тираж 3 000 экз. Заказ №

Отпечатано в ООО «Компания ПолиграфМастер» 125130, г. Москва, ул. Клары Цеткин, д. 28.

Адрес редакции
123103, Проспект Маршала Жукова, д.78, корп.2
Тел.: +7 (495) 142-65-37

Подписка: journal@msbook.ru

Contacts
123103, 78, Building 1, Marshal Zhukov Avenue, Moscow, Russian Federation.
Tel. +7 (495) 142-65-37

www.sdo-journal.ru
e-mail: larisa@sdo-journal.ru,
journal@msbook.ru

YouTube: <http://www.youtube.com/user/JournalPreschool>
Twitter: https://twitter.com/sdo_preschool
Facebook: <https://www.facebook.com/sdojournal>
Instagram: https://www.instagram.com/sdo_preschool/

© Современное дошкольное образование / Preschool Education Today, 2021



Протасова Е.Ю.

Динамика рассказов детей-билингвов: проблемы и практика

Протасова Екатерина Юрьевна*

Хельсинкский университет (Хельсинки, Финляндия)

Актуальность тематики статьи. Навыки рассказывания имеют важнейшее значение для людей вообще и для анализа становления детской речи в частности. Сказительство, связная речь, монолог, нарратив, сторителлинг – все это особые названия для умения порождать устные тексты, и в филогенезе, и в онтогенезе предшествующие письменным. Без анализа динамики рассказывания трудно проанализировать ход развития речевой способности у детей, например у билингвов.

Цель исследования – показать на конкретных примерах мини-лонгитюда, как развивается у дошкольников-билингвов 5–7 лет умение создавать нарратив на русском языке, есть ли у этого процесса особенности, отличающие его от аналогичного процесса у детей-монолингвов; обобщить опыт обучения рассказыванию, существующий за рубежом, и предложить важные дидактические приемы обучения связному рассказу.

Описание хода исследования. Выделяются признаки монологической речи, методы получения и оценки нарративов, их значение в педагогике, лингвистике, психологии. В экспериментальной части сравниваются рассказы по серии из шести картинок двух двуязычных русско-финских билингвов на русском языке, полученные в возрасте между пятью и семью годами со средним промежутком времени в полгода. Анализируются приемы обучения рассказыванию, предлагаемые зарубежными педагогами.

Результаты исследования. Показано, что опорный материал создается под определенные цели исследования и может отражать более или менее точно поиски решения некоторой лингвистической, психологической, культурологической и т.п. задачи. Взрослые не ждут от маленького ребенка логики, но пытаются извлечь из того, что слышат, сложившуюся у него схему представлений о взаимосвязи событий в реальности (если он так говорит, значит, он так думает). Рассматриваются критерии оценки нарративов. В итоге сообщается о трудности оценки рассказов как показателя развития речевой способности. Систематизируются обучающие рассказыванию приемы, предлагаются способы поддержки развития речевой способности.

Заключение. Делается вывод: чтобы уметь рассказывать, детям нужно находиться на достаточном уровне познавательного развития, находить взаимосвязи между элементами фрагмента действительности, знать, как устроено окружающее (иметь в какой-то степени сложившуюся картину мира), быть оснащенными достаточными фонетическими, лексическими и грамматическими средствами, владеть подходящим нарративным жанром и его составляющими, подбирать правильный для слушателя тип рассказывания.

Ключевые слова: нарратив, связная речь, рассказ, повествование, обучение дошкольников, русско-финский билингвизм.

Для цитирования: Протасова Е.Ю. Динамика рассказов детей-билингвов: проблемы и практика // Современное дошкольное образование. – 2021. – №5(107). – С. 28–37. DOI: 10.24412/1997-9657-2021-5107-28-37

Материалы статьи получены 12.07.2021.

* Контакты: ekaterina.protassova@helsinki.fi



UDC 373.2

DOI: 10.24412/1997-9657-2021-5107-28-37

Dynamics of Stories of Bilingual Children: Problems and Practice

Ekaterina Yu. Protassova*

University of Helsinki, Helsinki, Finland

Background. Storytelling skills are essential for people in general and for analyzing the formation of child speech in particular. Oration, coherent speech, monologue, narrative, storytelling are all special names for the ability to generate oral texts, which precedes the written skills both in phylogenesis and in ontogenesis. Without analyzing the dynamics of storytelling, it is difficult to analyze the course of linguistic development in children, specifically in bilinguals.

The purpose of the study is to show on specific examples of mini-longitudinal research how the ability to create a narrative in Russian develops among bilingual preschoolers aged 5–7 years, whether this process has features that distinguish it from a similar process in monolingual children; to summarize the experience of narration training methods used abroad and to offer important didactic techniques for teaching how to create a coherent story.

Design. The features of monologue speech, methods of eliciting and evaluating narratives, their significance in pedagogy, linguistics, and psychology are highlighted. In the experimental part, Russian language stories of two bilingual Russian-Finnish bilinguals collected between the ages of five and seven years with an average time interval of six months are compared. Methods of teaching storytelling offered by foreign teachers are analyzed.

Results. It is demonstrated that the reference material is created for specific research purposes and can reflect more or less accurately the search for a solution to a certain linguistic, psychological, cultural, etc. problem. Adults do not expect logic from a small child but try to extract from what they hear the scheme of ideas that she/he has formed about the relationship of events in reality (if she / he says so, then she/he thinks so). The criteria for evaluating narratives are considered. As a result, it is reported that it is difficult to evaluate stories as an indicator of the verbal ability development. The techniques of storytelling supporting the development of coherent speech, and the dynamics of narrative ability are discussed. The article systematizes teaching methods of storytelling and suggests ways to support the development of the verbal ability.

Conclusion. At the end, it is concluded that in order to be able to tell stories, children need to be at a sufficient level of cognitive development, find relationships between the elements of a fragment of reality, know how the environment is arranged (they must have, to some extent, an established picture of the world), be equipped with sufficient phonetic, lexical and grammatical means, possess a suitable narrative genre and its components, select the right type of narration for the listener.

Keywords: narrative, coherent speech, story, storytelling, preschool education, Russian-Finnish bilingualism.

For citation: Protassova E.Yu. (2021). Dynamics of stories of bilingual children: problems and practice. *Preschool Education Today*. 5:15, 28–37 (in Russian). DOI: 10.24412/1997-9657-2021-5107-28-37

Original manuscript received 12.07.2021.

* Contacts: ekaterina.protassova@helsinki.fi

Роль нарративов в людском сообществе

Сказительство – желание слушать и рассказывать истории – заложено в человеческой культуре (Лорд, 1994). Журналы «Storytelling», «StoryTelling: A Critical Journal of Popular Narrative», «Storytelling, Self, Society. An Interdisciplinary Journal of Storytelling Studies», «Narrative Therapy», а также многочисленные

публикации в журналах по самым разным дисциплинам доказывают, что то, каким образом люди сочиняют и оформляют свои рассказы, стало важным средством узнать больше о специфике той или иной области знаний и умений хотя бы потому, что это естественная человеческая потребность. Более того, умение рассказывать истории сегодня считается одним из ключевых при приеме на многие рабочие места, и такая потребность выходит далеко за пре-



дела собственно онтолингвистической тематики, оценки речевой способности или вопросов двуязычия. Отметим также, что несмотря на повсеместную распространенность и доступность массовой культуры, а также на обучение в школе методам рассказывания, в каждом сообществе и в каждом поколении имеются свои ключевые характеристики, необходимые для создания длинных текстов (лонгридов), отражающие коренные потребности данной популяции, и они пока мало исследованы (Krzywinski, Cairo, 2013; Scott, 2011).

Нарративные умения определяются как способность рассказать когерентную и структурированную историю о случившемся событии, описать наглядную ситуацию или представить нечто воображаемое, причем так, чтобы слушатель понял хотя бы ее основные моменты, а в лучшем случае – представил себе ситуацию в деталях, имел несколько вариантов интерпретации произошедшего, ощутил настроение говорящего, его отношение к протагонистам и их поступкам, осознал общий вывод, извлек пользу для себя и т.п. Некоторые ученые считают, что есть зависимость между умениями рассказывать у дошкольника и школьной успеваемостью, однако другие исследования ее не подтверждают или даже опровергают.

Характеристиками качественного нарратива (связного текста) среди прочего является: временная когерентность; предъявление события (событий) в заданной последовательности; описание значимых обстоятельств происходящего (погода, природа, местность, обстановка); достаточные сведения о героях и их поступках; оформление повествования в интересной для слушателей форме. Чтобы адресаты текстов напряженно следили за рассказом, допустимо дозировать информацию, чередовать знакомое / очевидное и новое / удивительное, начинать с середины или даже с конца, нарушать логику, однако ровно в тех пределах, которые повышают внимание, а не ослабляют его. Если слушатели не готовы к нарушению порядка повествования или воспринимают все рассказанное так, как если бы оно соответствовало реальной цепочке происшествий, бесполезно стало бы менять структуру описания: это только вызовет недоумение (Barkhuizen, 2013).

Детские нарративы могут свидетельствовать о передаваемых взрослыми ценностях и обобщенной тематике ранее услышанных и увиденных сказок (Дмитриева, Михайлова, 2015), о готовности определенных аспектов речи (Князев, 2016), о когнитивном развитии

ребенка (Шиян, 2018). Изучается также отражение в связном тексте структуры события и составляющих его эпизодов (Эйсмонт, 2017), интеграция когнитивного и дискурсивного механизмов наррации (Юрьева, 2016), становление личностного творчества при формулировании концептов (Шулекина, 2021). Возникает вопрос об оценке сформированности связной речи (Ощепкова, 2020, Ощепкова и др., 2020), о стимулировании рассказывания (Рычагова, Протасова, 2012а,б), о разнице в рассказах монолингвов и билингвов (Протасова, 2004; Протасова и др., 2013). Сообщается о том, насколько существенна и в чем именно состоит помощь взрослого при создании длинного развернутого высказывания дошкольниками (Юрьева, 2018), в том числе и родителя – в условиях семейного воспитания (Егорова, 2020).

В случае нарративов билингвов возможны более низкие показатели сформированности словарного запаса, фонологии, морфологии, но одинаковые характеристики макроструктуры рассказов и, возможно, более высокие индексы металингвистических способностей (умений сопоставлять и анализировать языковые явления). При этом связность и сложность рассказа могут быть достигнуты более простыми средствами (Bonifacci et al., 2018; Khan et al., 2016; Zanchi et al., 2016). Ю. Родина показала, что у норвежско-русских билингвов макро- и микроструктуры рассказов были сходны на двух языках, а различия оказались связанными с количеством поступающего к детям языка – инпута (Rodina, 2017). Н. Гагарина (Gagarina, 2016) предположила, что качество рассказов на русском языке у немецко-русских билингвов зависит от той методики, при помощи которой их обучают в школе, и сказывается только на микроструктуре нарративов.

Существуют различные идеи относительно идеальной структуры нарративов и того, какие именно элементы происходящего должен отражать в своем рассказе ребенок (Gagarina et al., 2015; 2016). Иллюстративный материал, разработанный в этом проекте, мы берем за основу элицитации (получения в специально созданных условиях) экспериментальных данных. В качестве объекта анализа могут быть взяты самые разные типы повествования, но в научных целях мы обычно выбираем самый неинтересный из них, а именно, рассказ по серии картинок, всегда одной и той же для разных языков и культур, чтобы иметь почву для сравнения по-



лученных текстов друг с другом. Иное дело – интервью или отрывки спонтанных бесед, но они всегда создаются в определенном контексте в ответ на чьи-то реплики или невербальное поведение. Неформальные ситуации практически недоступны, в частности из-за этических ограничений на сбор данных.

Мини-лонгитюдное исследование

В настоящем исследовании мы сравнили по три рассказа, полученных от двух финско-русских билингвов, мальчика и девочки, на русском языке с промежутком приблизительно в полгода. Девочка более или менее сбалансированный билингв с рождения, мальчик усваивает финский язык в двуязычной среде с трех лет, но в основном не дома.

Мальчик

Возраст 5;10;5

Жила-была одна птичка. У нее было два птенца. Когда-то птичка улетела, а два птенца остались одни. Увидели они внизу внизу кошку, че/ такую, серую, немножко белую кошку. Внизу. И потом она забралась и цапнула одного цыпленка. А потом сзади стояла собака. Потом собака схватила кошку за хвост и потащила ее вниз. Мама-птичка увидела, что кошка заползает, а собака дернула за хвост и погонилась тоже за кошкой. И потом мама-птичка при/ прилетела к ним (71 слово).

Комментарий. Мальчик владеет формулой начала рассказа, правильно вводит имена участников повествования и использует адекватную референцию. Вместо *когда-то* следовало сказать *однажды*. Верно распределяет старую и новую информацию при помощи порядка слов, удачно образует слово *мама-птичка*, знает слово *птенцы*. Типично детская форма подбора обозначения цвета: *че/ такую, серую, немножко белую кошку*. Слово *внизу* повторяется трижды, видимо, это важно для говорящего. Средства связи между предложениями однообразны: *потом, а потом, и потом* (2 раза), не всегда уместны. Хорошо подобран глагол *потащила*, неудачно *заползает*. Непонятно, кого дернула за хвост собака. Не усвоена форма прошедшего времени глагола *погнаться*. Конец истории невнятный: следовало бы сказать, что мама-птица вернулась к своим детям, возможно, как-то выразить мысль о том, что птицы рады, что целы, а кошка убежала.

Возраст 6;6;29

Кошка захотела ээ ползть на дерево к птенцам. А мама улетела на/ на/ с дерева ах искать еду. Потом/ потом маленькие вот эти... как ты сама? [Подсказка: птенчики] птенчики чирикали, а мама им ничего так и не принесла. Потом кошка стала карабкаться на дерево, и потом/ потом как она как это хотела им дать червячка, кошка схватила одного, он зачирикал, а мама почти не обратила вниманья, а внизу караулила собака, чтобы как бы охра/ охраняла. Потом/ потом мама испугалась и вылетела. И потом/ потом собака потащила кошку за хвост и прогнала собаку с поля. Кошку. И мама обняла своих птенцов. Видимо (98 слов).

Комментарий. В этом рассказе нет выраженного начала, зато хорошо оформлен конец, кроме неясно почему появляющегося слова *видимо*, возможно, отражающего сомнения в собственной интерпретации изображенных событий. В первый раз птенцы названы правильно, а во второй раз мальчику трудно вспомнить название – или взрослый подсказывает не то, что хотел услышать ребенок. Хорошо выбраны описания действий (*за*)чирикать, карабкаться, караулить, охранять, обращать внимание, потащить, но вот приставка *вы-* в глаголе *вылетела* не вполне удачна, как и номинация *с поля*. Самопоправки вполне уместны. Хорошая формулировка: *а мама им ничего так и не принесла*, действия мамы-птицы воспринимаются более подробно, чем в первом случае: вроде бы первая попытка мамы дать детям еду неудачна, а во второй она дает им червячка, не замечает опасности, даже когда кричит ее ребенок, но потом уже переключается на кошку. На картинках действия не вполне синхронизированы, что провоцирует большое количество интерпретаций. Используется одна модальная конструкция. Средства связности – *а, и, потом* (три раза), *а потом*.

Возраст 6;11;25

Ну, мама хотела отнести еду. Потом пришла кошка и захотела съесть птенчиков. И тут она карабкалась, мама кормила, а потом она улетела, кошка забралась, ну а потом собака зарычала, укусила кошку за хвост, кошка побежала, и собака за ней (39 слов).

Комментарий. Это самый короткий рассказ, все синтагмы нераспространенные, нет оценок действий и характеристик субъектов и объектов. Как будто наблюдается регресс. Действие разворачивается динамично. Не выражены начало и конец, нет оценок. Не



заполнены обязательные валентности: *отнес-ти кому? карабкалась куда? кормила кого? забралась куда? зарычала на кого?* В то же время в качестве средства связности появляется разговорное усиление начала – частица *ну*, а также *потом*, и *тут*, а *потом*, *ну а потом*, и. Неясно, как оценить выбор приставок в глаголах *отнести* и *побежала* – насколько они правильно выбраны. Используются две модальные конструкции.

Девочка

Возраст 5;2;25

ЗАмок какой-то, озеро или что-то. Потом там какие-то там козлики и цветы, и лиса, дерево. Корова? Козлик? мама? которая хочет поймать этого? Оттуда. Дерево. Моются, козлики моются там, козлики моются, моются. А потом? Лиса, я это сказала. Она хочет поймать этого маленького козлика и съест его. Там ворона. Потом прилетела ворона, и она укусила за хвост, хи-хи-хи. Это семья коз-ликов. Сначала он разгонИлся на нее, а потом бросил. Разгоняется и прогоняет (71 слово).

Комментарий. Ребенку трудно разобраться в условном рисовании, непонятно, что вызывает ассоциации с замком, что происходит на картинке. Он чувствует себя неуверенно при номинациях – коза или корова, отношения между изображенными протагонистами, она показывает на элементы картинке, думая, что этого достаточно – так ведь и ей рассказывают, демонстрируя части изображения. Процесс мытья занимает рассказчицу, она повторяет это слово, что как бы не противоречит изображению. И в самом деле неясно, хочет ли мама вытащить козленка из воды потому, что он застрял там слишком надолго, или потому, что он начал тонуть, и что отражает ее лицо – растерянность, ужас, недовольство? Кажется, что наиболее естественная интерпретация – козленок не может вылезти сам, а мама не знает, как ему помочь, но потом выталкивает его из воды. Ребенок пока не догадывается, почему здесь лиса, и хотя у нее из пасти капает слюна, совершенно неочевидно, что это потому, что она хочет съесть козленка, а не потому, например, что она бежала и запыхалась. Только на следующем развороте намерения ее становятся очевидными, но еще не выражена будущая роль вороны, которая раскрывается на третьем развороте. Описание: «*Это семья козликов*» – не соответствует подведению итогов события, скорее, ребенок наконец-то решил для себя, какие между ними отношения.

Ребенок пытается также осмыслить роль вороны: то, что она укусила лису за хвост, оказывается смешно, но потом почему-то ворона (он, в мужском роде) *разгонИлся на нее*, а потом бросил, и уточняется: *Разгоняется и прогоняет* – с уже правильной формой глагола, но все-таки странным описанием движения. Много случаев неопределенного дейксиса, есть выраженная модальность, средства связности не повторяются подряд, есть *потом* (два раза) и *сначала... а потом*.

Возраст 5;10;26

Ко/ козленочек попал в воду. Это мама или папа, я не знаю. Тогда мама. Мама испугалась. Это кто? Это то же самое? Кто тут вообще спасся? Мама его что ли спасла? Мама его спасла, и он пошел есть травку. Мама козленочка/ а там что ли два козленочка? Мама козленочка пошла к другому козленочку, ну, поплавать что ли, а лис хотел из-за дерева его съесть. Козленочек испугался, тот побежал, схватил за ножку, ворона увидела и погналась за лисицей. Это грустно, потому что я люблю лисиков. И все кончилось хорошо (87 слов).

Комментарий. Все еще неясны причины и протекание событий. *Попал в воду* – описание, не называющее причину происходящего. Мама идет к козленку вроде бы поплавать. Используются более интересные обозначения протагонистов при помощи диминутивов: *козленочек*, *лисик* (кроме того, этот же персонаж назван еще и *лисом* и *лисицей*). Ребенок недоволен тем, что у лисы неблагоприятная роль. Две похожие картинки рядом с одними и теми же героями – как их следует воспринимать? Как развитие во времени, как задание сравнить друг с другом, как одну картину из двух частей – непонятно. Детское описание: *лис хотел из-за дерева его съесть*, где совмещается местоположение и направление модальности, когда надо было бы сказать: *наблюдал / смотрел из-за дерева, и ему хотелось / он захотел съесть козленка*. Описано состояние козленка (*испугался*), нападение (нога козленка – *ножка*), четко сказано *ворона увидела и погналась за лисицей* и дана общая оценка ситуации (*это грустно*), хотя и не такая, как ждет взрослый: жалко не только козленка, но и лисика, который проявил себя с плохой стороны. Выражены разные модальности, новое средство связности – *потому что*. Последняя фраза подводит итог повествованию.

Возраст 6;4;28

Однажды коз/ козлики паслись на лугу, и один козленок плюхнулся в воду, и коза испу-



галасть и пошла за этим/ этим козленком, могла ему оттуда вылезти, и пока этот козленок вылезал, лиса пришла и захотела его съесть. Когда козленок вышел из воды, а этот козел ушел, и он не видел этого козленка, и лиса на него напала и хотела съесть, но ворон увидел. И этот ворон укусил лису за хвост полетел, и этот козленок смотрел на это и прямо открывал рот, и потом этот ворон еще погнался за этой лисой. А мама этих козлят их обняла (94 слова).

Комментарий. Длина рассказа продолжает расти. У истории есть оформленные начало и конец – это явный прогресс. Ребенок не задает вопросов по пониманию происходящего. Использует разнообразные средства связности: *и, пока, когда, но, и потом, а*, дейктические элементы, возможно, несколько чрезмерно частотны – активная стадия усвоения (*один, это, этот, этого, этим, этой, этих, оттуда*), верно использованы личные местоимения в разных падежах (*он, его, ему, на него, их*). Лексика и модальности разнообразны: *паслись на лугу, плюхнулся, помогла вылезти, напала и хотела съесть, обняла*. Соблюдено использование видов глагола. Может быть, пример сериации (соединение глаголов): *укусил полетел*. Непонятно, *коза* и *козел* – один и тот же персонаж или разные. Хорошая формулировка: *и потом этот ворон еще погнался за этой лисой*. В финском языке нет артиклей, но если бы были, то избыток указательных местоимений показалось бы влиянием категории определенности, как в английском языке. Не развернуто предложение: *но ворон увидел* (что? – не хватает дополнения). Сделана попытка представить отношения между протагонистами.

Обсуждение. Существует вероятность, что упрощение нарратива у мальчика связано с тем, что он активно овладевает финским языком, а, как мы показали раньше в других исследованиях, двуязычные дети стремятся к симметрии своих рассказов на обоих активных языках. Соответственно, имеющийся в потенциале финский рассказ заставляет упрощать структуру русского рассказа: мальчик говорит только то, что мог бы сказать на финском. Девочка же, которая одинаково хорошо говорит на обоих языках, постепенно усложняет свое повествование и от запросов, направленных взрослому относительно помощи и одобрения, переходит к более уверенному повествованию. Другое возможное объяснение – что через полгода и рассказы девочки станут более короткими и емкими, как это слу-

чалось с рассказами мальчика, что всегда происходит, когда ребенок переходит от устной речи к письменной. В любом случае, для билингвов было бы предпочтительно элицитировать рассказы на обоих языках.

Ни один из детей не овладел пока формой полноценного рассказа, которая была бы достаточной для передачи содержания, не смог сделать рассказ динамичным и интересным. Особо адекватных и интересных подробностей не перечислено, и оценок событиям дано мало. Вообще, детям на Западе не свойственно сразу воспринимать картинку с зайцем и волком так, что волк должен хотеть съесть зайца, или что кошка охотится за птицами, а лиса за козлятами. Скорее, они склонны истолковывать события не через плохие или стереотипные отношения, а как борьбу с обстоятельствами и налаживание взаимосвязей между героями. То обстоятельство, что дети двуязычны, не заметно напрямую в их рассказах. Можно также заметить, что предложенная методика не выявляет всех способностей ребенка и не дает максимальные показатели рассказа для данного возраста.

Подводя итоги, можно отметить, что по одному вырванному из течения жизни рассказу трудно делать выводы о речевом развитии ребенка: слишком много привходящих обстоятельств влияют на качество нарратива. Уровень познавательного развития, отражающийся на понимании общей структуры ситуации, действительно, зависит не столько от языка, на котором говорят дети, сколько от их возраста. Особая одаренность, склонность к красочному рассказыванию дается не всем. Умение создавать связный устный текст формируется под воздействием окружения, в том числе и через специальные меры по обучению монологической речи.

Практика обучения рассказыванию

В обычном детском саду, согласно программам дошкольного образования и методикам развития речи, осуществляется работа над рассказыванием. Так, в программе «Истоки» (Парамонова, 2018) на четвертом году жизни рекомендуется: «Освоение грамматического строя речи в процессе развития связной диалогической и монологической речи. Подведение к элементарной поисковой деятельности в сфере языка и речи» (С. 68), к пяти годам воспитанник способен построить связный рассказ



по сюжетной картинке или картинкам, на шестом году жизни воспитатель «поощряет стремление к грамматической правильности речи; формирует ее в тесной связи с усвоением способов построения связной речи: структуры рассказа (начало, середина, конец), рассказов описательного характера» (С. 110). Учат через общение, насыщение речевого окружения образцами рассказов разных типов, наглядное моделирование, мнемотехники, интеллект-карты, книжные иллюстрации, вопросно-ответное взаимодействие, театрализацию, рассказы из личного опыта, стимулирование когнитивного развития, разыгрывание сказок, расширение словарного запаса, комментирование различных видов деятельности (рисование, лепка, конструирование, экскурсии, наблюдение, проектирование и пр.). Обучают также приемам выразительности, например, использованию метафор, сравнений, интонации, жестов, повышению и понижению голоса, разной скорости повествования. Соответственно, ребенок, специально обученный рассказыванию, владеет представлением о том, что в нем должно быть. Именно эта сторона нарративов носит культурно-специфический характер (Gorman et al., 2016; Henderson et al., 2018; Lai, 2020). Разработано множество доступных методик работы по развитию связной речи, и современные воспитатели также вносят свой вклад в копилку педагогического опыта. Например, Р.Н. Мягкова (2016) опирается на интерактивную коммуникацию детей между собой, Н.А. Дунаева и А.С. Семенова (2016) пользуются средствами художественной литературы, беседы и пересказа. Аналогичные приемы используются и за рубежом (например, Herppner, 2016). Тренируют также умение сопровождать речь жестами, в том числе ритмическими, что оказывается полезным при понимании и производстве рассказов (Vila-Gimenez et al., 2019).

В создании истории есть умение просто говорить долго (собирать слова в текст), умение говорить содержательно и умение говорить интересно. Применительно к дошкольному возрасту неуместны требования логичности, нравственной зрелости и пафоса. Все навыки формируются со временем. Выпущено множество рекомендаций, направленных на развитие способности к составлению рассказов, в том числе и для взрослых, в нашем случае – педагогов: ведь и они должны уметь рассказывать. Советы большинства из пособий имеют много общего. Прежде всего рекомендуется выбрать тему и разработать ее так, чтобы подкрепить

визуально, например, при помощи коллажа, развертки, рассказов из опыта. Развертка события может быть оформлена в виде книги, настольного театра, набора карточек, группы определенным образом расставленных предметов, фотоальбома, бумажной полосы с условными знаками, гармошки, схемы и т.п. Это помогает сформировать ассоциации и развернуть повествование во времени.

На втором этапе создается краткий вариант рассказа: повествует, что здесь произошло. Если обучение происходит в группе, полезно, чтобы дети задавали вопросы друг другу. Не надо, чтобы схема рассказа была для всех одинаковой. Лучше менять ее компоненты: говорящий может переставлять кубики с картинками, передвигать условные магниты на магнитной доске и т.п. по своему усмотрению, чтобы не было рассказа по одной и той же схеме и сравнения рассказов между собой. Пассивно дети обогащают свой опыт переживания историй. На следующем этапе можно попросить удлинить рассказ за счет добавления элементов: более подробного описания начала, конца, характеристики деталей. Наконец, наступает момент, когда произведение готово и с ним можно выступить перед другими, тренируясь в экспрессивной речи (в том числе с использованием языка тела и голоса).

Стоит отметить, что есть методики, в которых сюжет не важен, ребенок просто рассказывает все, что приходит в голову, а его речь записывают от руки, иногда задавая уточняющие вопросы (метод «Садутус»). Есть методики, в которых сюжету придается большое значение, и тогда, например, опираются на идеи В.Я. Проппа или любые иные сюжеты. Есть ассоциативный подход (метод Д. Родари), когда повествование опирается на любые два оказавшихся рядом предмета. Иногда детей тренируют озвучивать (мульт)фильмы без звука или разыгрываемое перед ними на игрушках событие. Хороший прием – просить говорить по очереди, составляя коллективный рассказ (воспитатель делает связки между репликами, обогащая повествование связками типа *и только тогда..., внезапно..., как ни странно...*).

В своих экспериментах с детьми мы пришли к выводу, что рассказы по наглядной опоре лучше всего строить в несколько этапов. На первом этапе с детьми необходимо обсудить все детали композиции, назвать ее элементы и дать их характеристики. Например, обсудить, кто что делает, с какой скоростью, почему. Что какого цвета, вида, размера, что



мы можем решить, глядя на картинку. Как соотносятся части изображения между собой. Взрослый обучает рассказыванию, либо указывая на части изображения и называя их (малышам), либо задавая о них вопросы (старшим). Такое начало задает лексическую основу рассказа: все строительные элементы оказываются в наличии, есть разные направления размышления: почему здесь это изображено так, а не иначе. Маленьким детям может понадобиться услышать интерпретацию происходящего, эмоциональную и моральную оценку поступков, в то время как более старшие дети могут сами сказать о своем восприятии и истолковании, с которым взрослый может согласиться или поспорить. На втором этапе можно дать ребенку возможность рассказать самому, помогая вопросами там, где он не справляется. На третьем этапе лучше убрать наглядную опору и / или предоставить возможность рассказать кому-то еще, кто пока не слышал истории, например игрушке. Не следует думать, что предварительная работа взрослого мешает объективно оценить способности ребенка. Напротив, такая работа не дает возможности недооценить их или оценить неправильно. Структура понимания ситуации, скорее всего, не претерпит изменений, но уточнится, а продукция будет отражать степень владения языком. ■

Информация об авторе

Протасова Екатерина Юрьевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор-адъюнкт Отделения языков Гуманитарного факультета Хельсинкского университета (Хельсинки, Финляндия), ekaterina.protassova@helsinki.fi, ORCID 0000-0002-8271-4909

Information about the author

Ekaterina Yu. Protassova, PhD in Linguistics, PhD in in Pedagogy, Adjunct Professor, Department of Languages, Faculty of Arts, University of Helsinki, Helsinki, Finland, ekaterina.protassova@helsinki.fi, ORCID 0000-0002-8271-4909

Литература

1. Дмитриева О.А., Михайлова Е.С. Введение в детскую нарратологию. – Саратов: Вузовское образование, 2015. – 107 с.
2. Дунаева Н.А., Семенова А.С. Педагогические условия развития связной речи у старших дошкольников средствами художественной литературы // *Science Time*. – 2016. – №4. – С. 255–260.
3. Егорова У.Г. Работа с родителями по развитию связной речи у старших дошкольников // *Известия*

Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2020. – Т. 22. – №74. – С. 21–25.

4. Князев Ю.П. Особенности употребления несовершенного вида в раннем детском нарративе // Т.А. Круглякова, М.А. Еливанова (ред.) *Проблемы онтолингвистики* – 2016. – Иваново: Листос, 2016. – С. 168–174.

5. Лорд А.Б. Сказитель. – М.: Восточная литература, 1994. – 368 с.

6. Мягкова Р.Н. Использование интерактивных технологий для развития связной речи дошкольников // *Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве*. – 2016. – №5. – С. 153–160.

7. Ощепкова Е.С. Оценка развития речи у детей: обзор зарубежных методик // *Вопросы психолингвистики*. – 2020. – №2. – С. 110–123.

8. Ощепкова Е.С., Бухаленкова Д.А., Якупова В.А. Развитие связной устной речи в старшем дошкольном возрасте // *Современное дошкольное образование*. – 2020. – №3. – С. 32–39.

9. Парамонова Л.А. (ред.) *Истоки: Комплексная образовательная программа дошкольного образования*. 6-е изд. – М.: Сфера, 2018. – 192 с.

10. Протасова Е.Ю. Рассказывание на русском языке в ситуации двуязычия // К.Я. Сигал (ред.) *Проблемы экспериментальной лингвистики и онтогенеза речи. К 60-летию А.М. Шахнаровича*. – М.: Ин-т языкознания РАН, 2004. – С. 112–124.

11. Протасова Е.Ю., Петровская В.В., Проскурина З.А., Овчинников А.В. Монолингвы и билингвы: особенности рассказывания по картинке у детей дошкольного возраста // А.В. Кравченко (ред.) *Studia linguistica cognitiva*. Вып. 3: Когнитивная динамика в языковых взаимодействиях. – М.: Флинта, 2013. – С. 182–212.

12. Рычагова Е.С., Протасова Е.Ю. Зарубежная наука о развитии речи дошкольников // И.Л. Кириллов, С.Ю. Девярых, О.С. Ушакова (ред.) *Социально-психологические проблемы и исследования детства: ребенок в семье, институтах образования и группах сверстников*. – Пенза: Социосфера, 2012а. – С. 55–58.

13. Рычагова Е.С., Протасова Е.Ю. Зарубежная наука о развитии связной речи дошкольников // *Детский сад: теория и практика*. – 2012б. – №3. – С. 18–25.

14. Шиян О.А. Детские нарративы как возможный ресурс развития диалектического мышления старших дошкольников // *Современное дошкольное образование*. – 2018. – №6. – С. 11–27.

15. Шулекина Ю.А. Концепты нарративных текстов детей дошкольного возраста с разными речевыми возможностями // *История и современность*. – 2019. – №1. – С. 10–15.



менность филологических наук. – М.: МГПУ, 2021. – С. 276–283.

16. **Эйсмонт П.М.** Эпизод и событие в устном детском нарративе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. – 2017. – №5. – С. 67–76.

17. **Юрьева Н.М.** Вклад взрослого в порождение устного нарратива детьми-дошкольниками // Когнитивные исследования языка. – 2018. – №33. – С. 852–855.

18. **Юрьева Н.М.** Механизмы устного нарратива в детской речи: когнитивный подход // Вопросы психолингвистики. – 2016. – №29. – С. 285–298.

19. **Barkhuizen G.** (ed.) Narrative Research in Applied Linguistics. – Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 292 p.

20. **Bonifacci P., Barbieri M., Tomassini M., Roch M.** In few words: linguistic gap but adequate narrative structure in preschool bilingual children. *Journal of Child Language*. 2018. Vol. 45. No.1. 120–147.

21. **Gagarina N.** Narratives of Russian–German preschool and primary school bilinguals: Rasskaz and Erzaehlung. *Applied Psycholinguistics*. 2016. Vol.37. 91–122.

22. **Gagarina N., Klop D., Kunnari S. et al.** Assessment of narrative abilities in bilingual children. Armon-Lotem S., de Jong J., Meir N. (eds.) *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol. *Multilingual Matters*, 2015. 241–274.

23. **Gagarina N., Klop D., Tsimpli I.M., Walters J.** Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*. 2016. Vol. 37. No. 1. 11–17.

24. **Gorman B.K., Bingham G.E., Fiestas C.E., Terry N.P.** Assessing the narrative abilities of Spanish-speaking preschool children: A Spanish adaptation of the narrative assessment protocol. *Early Childhood Research Quarterly*. 2016. Vol. 36. 307–317.

25. **Henderson D.E., Restrepo M.A., Aiken L.S.** Dynamic Assessment of Narratives Among Navajo Preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2018. Vol. 61. No.10. 2547–2560.

26. **Heppner D.H.** ‘Then what happened?’ Studying emergent literacy in the narrative play of preschool children. *Language and Education*. 2016. Vol. 30. No.5. 459–477.

27. **Khan K.S., Gugiu M.R., Justice L.M., Bowles R.P., Skibbe L.E., Piasta S.B.** Age-related progressions in story structure in young children’s narratives. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2016. Vol. 59. No. 6. 1395–1408.

28. **Krzywinski M., Cairo A.** Storytelling. *Nature Methods*. 2013. Vol. 10. No. 8. 687–687.

29. **Lai W.-F.** Narrative structure and evaluative language of personal narratives shared by urban aboriginal children in Taiwan. *Early Child Development and Care*. 2020. Vol. 190. No. 14. 2214–2228.

30. **Rodina Y.** Narrative abilities of preschool bilingual Norwegian-Russian children. *The International Journal of Bilingualism*. 2017. Vol. 21. No. 5. 617–635.

31. **Scott J.W.** Storytelling. *History and Theory*. 2011. Vol. 50. No. 2. 203–209.

32. **Vila-Gimenez I., Igualada A., Prieto P.** Observing storytellers who use rhythmic beat gestures improves children’s narrative discourse performance. *Developmental Psychology*. 2019. Vol. 55. No. 2. 250–262.

33. **Zanchi P., Zampini L., Fasolo M., D’Odorico L.** Syntax and prosody in narratives: A study of preschool children. *First Language*. 2016. Vol. 36. No. 2. 124–139.

References

1. **Barkhuizen G.** (ed.) (2013) *Narrative Research in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 292.

2. **Bonifacci P., Barbieri M., Tomassini M., Roch M.** (2018) In few words: linguistic gap but adequate narrative structure in preschool bilingual children. *Journal of Child Language*. Vol. 45. No. 1. 120–147.

3. **Dmitrieva O.A., Mikhailova E.S.** (2015) *Vvedenie v detskuyu narratologiyu [Introduction into narratology]*. Saratov: Vuzovskoe obrazovanie, 107.

4. **Dunaeva N.A., Semenova A.S.** (2016) *Pedagogicheskie usloviya razvitiya svyaznoi rechi u starshikh doshkol’nikov sredstvami khudozhestvennoi literatury [Pedagogical conditions for the coherent speech development with elder preschoolers by the means of fine literature]*. *Science Time*. No. 4. 255–260.

5. **Egorova U.G.** (2020) *Rabota s roditelyami po razvitiyu svyaznoi rechi u starshikh doshkol’nikov [Working with parents on coherent speech development with elder preschoolers]*. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial’nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki*. Vol. 22. No. 74. 21–25.

6. **Eismont P.M.** (2017) *Epizod i sobytie v ustnom detskom narrative [Episode and event in the oral child narrative]*. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Russkaya filologiya*. No.5. 67–76.

7. **Gagarina N.** (2016) *Narratives of Russian–German preschool and primary school bilinguals: Rasskaz and Erzaehlung*. *Applied Psycholinguistics*. Vol. 37. 91–122.

8. **Gagarina N., Klop D., Kunnari S. et al.** (2015) *Assessment of narrative abilities in bilingual children*. In: Armon-Lotem S., de Jong J., Meir N. (eds.) *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol: *Multilingual Matters*, 241–274.

9. **Gagarina N., Klop D., Tsimpli I.M., Walters J.** (2016) *Narrative abilities in bilingual children*. *Applied Psycholinguistics*, Vol. 37. No. 1. 11–17.

10. **Gorman B.K., Bingham G.E., Fiestas C.E., Terry N.P.** (2016) *Assessing the narrative abilities of Spanish-speaking preschool children: A Spanish adapta-*



tion of the narrative assessment protocol. *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 36. 307–317.

11. Henderson D.E., Restrepo M.A., Aiken L.S. (2018) Dynamic Assessment of Narratives Among Navajo Preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol. 61. No. 10. 2547–2560.

12. Heppner D.H. (2016) 'Then what happened?' Studying emergent literacy in the narrative play of preschool children. *Language and Education*. Vol. 30. No. 5. 459–477.

13. Khan K.S., Gugiu M.R., Justice L.M., Bowles R.P., Skibbe L.E., Piasta S.B. (2016) Age-related progressions in story structure in young children's narratives. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol. 59. No. 6. 1395–1408.

14. Knyazev Yu.P. (2016) Osobennosti upotrebleniya nesovershenogo vida v rannem detskom narrative [Features of the use of the imperfect form in the early child narrative]. In: Kruglyakova T.A., Elivanova M.A. (ed.) *Problemy ontolingvistiki* – 2016. Ivanovo: Listos, 168–174.

15. Krzywinski M., Cairo A. (2013) Storytelling. *Nature Methods*. Vol. 10. No. 8. 687–688.

16. Lai W.-F. (2020) Narrative structure and evaluative language of personal narratives shared by urban aboriginal children in Taiwan. *Early Child Development and Care*. Vol. 190. No. 14. 2214–2228.

17. Lord A.B. (1994) *Skazitel'* [The Singer of Tales]. Moscow: Vostochnaya literature, 368.

18. Myagkova R.N. (2016) Ispol'zovanie interaktivnykh tekhnologii dlya razvitiya svyaznoi rechi doshkol'nikov [The use of interactive technologies for the development of coherent speech of preschool children]. *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii v mirovom uchebno-vospitatel'nom prostranstve*. No. 5. 153–160.

19. Oshchepkova E.S. (2020) Otsenka razvitiya rechi u detei: obzor zarubezhnykh metodik [Assessment of speech development in children: review of foreign methods]. *Voprosy psikholingvistiki*. No. 2. 110–123.

20. Oshchepkova E.S., Bukhalenkova D.A., Yakupova V.A. (2020) Razvitie svyaznoi ustnoi rechi v starshem doshkol'nom vozraste [Development of coherent oral speech in older preschool age]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie*. No. 3. 32–39.

21. Paramonova L.A. (ed.) (2018) *Istoki: Kompleksnaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya* [Origins: A comprehensive pre-school education program]. 6th ed. Moscow: Sfera, 192.

22. Protassova E.Y. (2004) Rasskazyvanie na russkom yazyke v situatsii dvuyazychiya [Storytelling in Russian in the situation of bilingualism]. In: Sigal K.Ya. (ed.) *Problemy eksperimental'noi lingvistiki i ontogeneza rechi*. K 60-letiyu A.M. Shakhnarovicha. Moscow: Institute of linguistics RAS, 112–124.

23. Protassova E.Y., Petrovskaya V.V., Proskurina Z.A., Ovchinnikov A.V. (2013) Monolingvy i bilingvy: osobennosti rasskazyvaniya po kartinke u detei doshkol'nogo vozrasta [Monolinguals and bilinguals: features of picture-based storytelling in preschool children]. In: Kravchenko A.V. (ed.) *Studia linguistica cognitiva*. Vyp. 3: Kognitivnaya dinamika v yazykovykh vzaimodeistviyakh. Moscow: Flinta, 182–212.

24. Rodina Y. (2017) Narrative abilities of preschool bilingual Norwegian-Russian children. *The International Journal of Bilingualism*. Vol. 21. No. 5. 617–635.

25. Rychagova E.S., Protasova E.Y. (2012a) Zarubezhnaya nauka o razvitiu rechi doshkol'nikov [Foreign science on the development of speech of preschoolers]. In: Kirillov I.L., Devyatikh S.Y., Ushakova O.S. (eds.) *Sotsial'no-psikhologicheskie problemy i issledovaniya detstva: rebenok v sem'e, institutakh obrazovaniya i gruppakh sverstnikov*. Penza: Sotsiosfera, 55–58.

26. Rychagova E.S., Protasova E.Y. (2012b) Zarubezhnaya nauka o razvitiu svyaznoi rechi doshkol'nikov [Foreign science on the development of coherent speech of preschoolers]. *Detskii sad: teoriya i praktika*. No. 3. 18–25.

27. Scott J.W. (2011) Storytelling. *History and Theory*. Vol. 50. No. 2. 203–209.

28. Shiyan O.A. (2018) Detskie narrativy kak vozmozhnyi resurs razvitiya dialekticheskogo myshleniya starshikh doshkol'nikov [Children's narratives as a possible resource for the development of dialectical thinking of older preschoolers]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [Preschool Education Today]. No. 6. 11–27.

29. Shulekina Y.A. (2021) Kontsepty narrativnykh tekstov detei doshkol'nogo vozrasta s raznymi rechevymi vozmozhnostyami [Concepts of narrative texts of preschool children with different speech abilities]. *Istoriya i sovremennost' filologicheskikh nauk*. Moscow: MGPU, 276–283.

30. Vila-Gimenez I., Igualada A., Prieto P. (2019) Observing storytellers who use rhythmic beat gestures improves children's narrative discourse performance. *Developmental Psychology*. Vol. 55. No. 2. 250–262.

31. Yur'eva N.M. (2016) Mekhanizmy ustnogo narrativa v detskoj rechi: kognitivnyi podkhod [Mechanisms of oral narrative in children's speech: cognitive approach]. *Voprosy psikholingvistiki*. No. 29. 285–298.

32. Yur'eva N.M. (2018) Vklad vzroslogo v porozhdenie ustnogo narrativa det'mi-doshkol'nikami [Adult contribution to the generation of oral narrative by preschool children]. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. No. 33. 852–855.

33. Zanchi P., Zampini L., Fasolo M., D'Odorico L. (2016) Syntax and prosody in narratives: A study of preschool children. *First Language*. Vol. 36. No. 2. 124–139.