



ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© И. Балчюниене, А.Н. Корнев

Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет, Санкт-Петербург, Россия

Для цитирования: Балчюниене И., Корнев А.Н. Формирование дискурсивных навыков у детей раннего и дошкольного возраста // Педиатр. – 2021. – Т. 12. – № 5. – С. 85–95. <https://doi.org/10.17816/PED12585-95>

Поступила: 17.08.2021

Одобрена: 23.09.2021

Принята к печати: 27.10.2021

Исследования формирования устного дискурса свидетельствуют, что он занимает одно из центральных по значимости мест в когнитивном развитии ребенка и играет важнейшую роль не только в коммуникативно-речевом развитии, но и в формировании так называемого «нарративного стиля мышления», социального интеллекта, автобиографической памяти и персональной идентичности. Обзор посвящен закономерностям и механизмам формирования устного персонального дискурса в раннем и дошкольном возрасте. Рассматривается становление повседневного (бытового) разговора, персонального и вымышленного нарратива, отношения между разными жанрами устного персонального дискурса в процессе его освоения и когнитивные предпосылки становления дискурса. В обзоре представлен широкий спектр исследований, выполненных на протяжении нескольких десятилетий представителями разных наук (психологии, психолингвистики, социолингвистики, лингвистики) на материале разных языков. Особенное внимание уделяется умению строить структуру интеракции в повседневном разговоре (адекватно начать и завершить разговор); умению структурировать текст повседневного разговора (соблюдение реципрокности реплик и поддержание темы разговора); овладению метадискурсивными навыками (прогнозировать, заметить и исправить коммуникативную неудачу); освоению некоторых лингвопрагматических навыков (модифицировать речь в зависимости от социальных характеристик собеседника и степени официальности общения, понимать и продуцировать отдельные речевые акты); умению строить структуру нарратива (общую структуру рассказа, завершенность сюжетных линий, вербализацию внутреннего состояния героев); умению создать связность нарративного текста. Данные проблемы рассматриваются с учетом возраста, языкового, коммуникативного и когнитивного развития ребенка.

Ключевые слова: дискурс; нарратив; разговор; усвоение речи; онтолингвистика; детская речь.

DISCOURSE ACQUISITION ALONG WITH THE EARLY AND PRESCHOOL AGE

© Ingrida Balčiūnienė, Aleksandr N. Kornev

St. Petersburg State Pediatric Medical University, Saint Petersburg, Russia

For citation: Balčiūnienė I, Kornev AN. Discourse acquisition along with the early and preschool age. *Pediatrician (St. Petersburg)*. 2021;12(5):85-95. <https://doi.org/10.17816/PED12585-95>

Received: 17.08.2021

Revised: 23.09.2021

Accepted: 27.10.2021

Numerous studies in language acquisition have been revealed that oral discourse plays a crucial role in cognitive development and communicative development and has an impact on the so-called narrative mind, social intelligence, autobiographic memory, and personal identity. The paper is devoted to the main patterns and mechanisms of the acquisition of oral personal discourse along with the early and preschool age. The paper includes the following sub-topics: conversation acquisition, personal narrative and fictional story acquisition, relations between different genres of personal discourse, and cognitive prerequisites for the acquisition of personal discourse. The paper is based on the meta-analysis of numerous studies covering various fields of science (psychology, psycholinguistics, sociolinguistics, and linguistics) and decades of scientific investigations in child development. The main issues discussed in the paper are acquisition and development of interaction structure (the skills necessary to initiate and to close a conversation); acquisition and development of conversation structure (the skills necessary for turn-taking and topic continuation); acquisition and development of some metadiscursive skills necessary for successful communication (e.g. to acknowledge communication breakdowns in a proper way); acquisition and development of some pragmatic skills necessary for

successful communication (e.g. to modify speech characteristics according to the social role and status of the interlocutor and the context of the communication, to produce relevant speech acts); acquisition and development of narrative structure (story structure, episode completeness, internal state terms); and acquisition and development of narrative cohesion and coherence. The given issues are discussed from the perspective of the biological age and linguistic, communicative, and cognitive development.

Keywords: discourse; narrative; conversation; language acquisition; discourse acquisition; child language.

ВВЕДЕНИЕ

Исследования устного дискурса у детей в психологии, социологии и лингвистике свидетельствуют, что он занимает одно из центральных по значимости мест в когнитивном развитии ребенка [2, 3, 8, 19, 41] и играет важнейшую роль не только в коммуникативно-речевом развитии, но и в формировании так называемого нарративного стиля мышления [4, 21], социального интеллекта [1, 45], автобиографической памяти и персональной идентичности [12, 41, 42].

В мировой литературе к настоящему времени накоплен огромный массив данных, характеризующих формирование языка как системы, на всех его уровнях. Существенно меньше данных о том, как дети учатся применять языковые навыки в разных социально-коммуникативных ситуациях. В коммуникативно-речевом аспекте ведущими (наиболее употребляемыми) жанрами считаются повседневный разговор и персональный нарратив [46]. Персональный нарратив — повествовательный текст о событиях, пережитых ранее говорящим. Структурная основа нарратива — введение, цель или причина событий, действия персонажей, кульминация и развязка [30]. Прогресс в овладении дискурсом многие связывают с формированием у ребенка языковой системы. Например, M.L. Muñoz и соавт. [40], M. Justice и соавт. [32] считают рост словаря одной из основных предпосылок освоения нарративных текстов; D.L. Hughes и соавт. [30], D.V.M. Bishop и C. Donlan [17] отдают приоритет развитию синтаксической компетенции. Существует и иная позиция: в развитии устного дискурса (особенно нарратива) важнейшим фактором является способность к порождению текстов, которая прогрессивно растет на протяжении детства [10, 41]. Развернутые формы дискурса в форме нарратива или других жанров требуют развитой способности представлять целостную картину реальности и передавать ее в языковой форме. Проблема освоения детьми устного дискурса изучена пока еще весьма неравномерно относительно разных его жанров. Поэтому мы ограничимся работами, посвященными персональному дискурсу, представленному двумя его жанрами — повседневному разговору и нарративу.

Цель исследования — на основе анализа научной литературы раскрыть основные закономерности становления устного дискурса в раннем и дошкольном возрасте. В обзоре представлен широкий спектр исследований становления устного персонального дискурса, выполненных представителями разных наук (психологии, психолингвистики, социолингвистики, лингвистики) на материале разных языков.

1. Становление повседневного (бытового) разговора активно изучается с 70-х годов XX в. Относительно подробно изучено усвоение ряда процедурных знаний для построения повседневного разговора (ПР) (как правило, представленного диалогом, чаще — со взрослым партнером, а после 4 лет — и с партнером-ребенком):

- 1) умение построить структуру интеракции в ПР: адекватно начать и завершить разговор;
- 2) умение структурировать текст ПР: соблюдение реципрокности реплик, поддержание темы разговора;
- 3) владение некоторыми метадискурсивными навыками: в первую очередь — умение прогнозировать, заметить и исправить так называемую коммуникативную неудачу;
- 4) освоение некоторых лингвопрагматических навыков: умение понимать и порождать разные речевые акты, умение учитывать социальные параметры собеседника.

1.1. Создание структуры интеракции в ПР

Самым актуальным на раннем этапе становления устного дискурса является умение адекватно начать и завершить разговор. Для успешного начала разговора ребенку необходимо научиться, в первую очередь, обратить внимание будущего собеседника (взрослого или другого ребенка) на себя (attention-getting strategy) либо на объект будущего разговора (attention-directing strategy) [23, 37]. Многочисленные исследования показали, что изначально взрослые интуитивно пользуются стратегией «обращение + прикосновение к ребенку», а позже начинают учить ребенка найти объект разговора взглядом [23], при этом используя дополнительное указание «смотри» [20]. Сам ребенок предпочитает пользоваться другой стратегией привлечения внимания — комментирует собственное действие либо действие будущего собеседника.

ка [14, 20], иногда пользуется обращениями [14]. Более глубокий анализ материалов лонгитюдных наблюдений выявил, что среди самых частотных причин, подталкивающих 2–3-летнего ребенка самостоятельно инициировать разговор, выделяются две: а) желание прокомментировать ситуацию или ее изменение, и б) желание прокомментировать то, что в данный момент является актуальным для самого ребенка. Также наблюдается желание ребенка влиять на поведение будущего собеседника [38], и очень редко проявляется желание прокомментировать действие будущего собеседника [14]. Комментарии как инициативные реплики разговора ребенок данного возраста чаще всего выражает с помощью констатирующих реплик, реже — вопросительных [14]; желание влиять на поведение взрослого выражается в основном эксплицитными императивами.

Для успешного начала разговора важно не только уметь привлечь внимание будущего собеседника, но и реагировать на его инициативные реплики. Еще на доречевом этапе развития дети чаще всего демонстрируют желание общаться — реагируют на реплики взрослого мимикой, жестами, вокализациями [23]. Самая ранняя стратегия вербального ответа на инициативную реплику взрослого — частичный или полный ее повтор [26]. Поскольку на раннем этапе усвоения речи другие способы пока недоступны, повторы в речи ребенка очень часты [26], хотя и не всегда являются адекватными с точки зрения коммуникативной функции: ребенок повторяет то, что уже известно, но не дает новой информации [14]. Позже ребенок начинает понимать, что повтором можно решить лишь некоторые коммуникативные задачи: например, показать собеседнику, что услышал его реплику, что согласен с ее содержанием. Со временем повторы реплик собеседника становятся все более редкими [26]. Еще больше коммуникативных и языковых навыков требует следующая по сложности стратегия реагирования на реплику собеседника — расширенный ее повтор. Данной стратегии свойственна избыточность содержания: ребенок, перед тем как дать новую информацию, повторяет уже известную. Ближе к трем годам ответные реплики ребенка становятся похожими на свойственные для разговорной речи взрослых: тематические связи выражаются с помощью эллипсиса (пропуска слова или словосочетания, которые легко угадать из контекста) [14], при этом активно используются разные языковые средства создания связности текста [26].

Лонгитюдные исследования выявили, что умение правильно завершить разговор осваивается

позже, чем умение его начать. На втором году жизни ребенок часто прекращает разговор без предупреждения (переключается на какое-то занятие, уходит в другую комнату), но уже ближе к третьему году начинает достаточно внятно вербализовать желание завершить разговор. На третьем году ребенок уже умеет не только заранее предупредить собеседника, что собирается прекратить разговор, но и вербально выразить согласие/несогласие, когда такое желание высказывает собеседник [14].

1.2. Умение структурировать текст ПР требует от ребенка, прежде всего, соблюдения реципрокности реплик и поддержания темы разговора. Данные умения у детей появляются очень рано, еще на доречевом этапе развития. Пока взрослый говорит — ребенок молчит, потом они меняются ролями говорящего и слушающего [23, 26]; если ребенок не отвечает на реплики взрослого, тот чаще всего воспринимает это как желание изменить тему разговора и действует соответственно [26]. Такую коммуникацию называют проторазговором (proto-conversation) [5, 38]. Хотя языковые ресурсы ребенка еще очень ограничены, общение его со взрослым уже можно назвать реципрокным. Взрослые стараются вовлечь ребенка в разговор, получить обратную связь [26, 38]. Например, в речи матери, обращенной к ребенку 13–14 недель, на протяжении двух минут употребляется до 90 таких вовлекающих реплик [26]. Двухлетний ребенок уже активно участвует в разговоре и умеет самостоятельно меняться ролями говорящего и слушающего. До двух лет ребенок полагается исключительно на коммуникативную компетенцию взрослого, затем все чаще пробует самостоятельно предлагать темы разговора, переходит от разговора про «здесь и сейчас» к разговору о том, что было «тогда и там» [23, 26]. На 2-м году жизни самой частой причиной изменения темы разговора (или предложения новой) становится внезапное изменение ситуации: ребенок легко отвлекается на разные внешние факторы — звуковые сигналы, появление нового собеседника, необычные, неожиданные действия и т. п. Ближе к 3-му году ребенок меняет тему разговора в связи с внутренними факторами: комментирует свое действие, ощущение, состояние. Затем приобретает навык отвлечься от темы разговора, увидев, что с собеседником произошло что-то неожиданное, неприятное, при этом демонстрирует сочувствие [14]. На 4–5-м году жизни у детей уже обнаруживаются очень высокие количественные показатели умения поддержать и развивать тему разговора: 64,3–72,5 % всех реплик ребенка направлены на поддержание темы [33]. В этом же возрасте проявляются и гендерные различия:

девочки более склонны поддержать тему разговора, чем мальчики. Данное поведение объясняется более выраженной склонностью девочек подстроиться под собеседника в разговоре, то есть говорить о том, что интересует собеседника [51].

Однако не все предложенные взрослым темы вызывают интерес ребенка. На раннем этапе ребенок может просто игнорировать предложенную тему, позже начинает пользоваться разными вербальными средствами, чтобы показать отсутствие заинтересованности [14].

1.3. *Метадискурсивные навыки* необходимы для успешного разговора, — это, в первую очередь, умение прогнозировать, заметить и исправить коммуникативную неудачу. Из-за ограниченных языковых ресурсов дети часто попадают в ситуации коммуникативной неудачи (не могут понять реплику взрослого, либо взрослый не понимает реплику ребенка) и достаточно рано начинают их узнавать. Например, уже в возрасте 9 мес. ребенок понимает, что взрослый неадекватно реагирует на его реплику (не выполняет требование, отвечает не по теме) [26]. Параллельно развивается и умение исправить коммуникативную неудачу: в возрасте 2-х лет дети по собственной инициативе повторяют больше половины реплик, которые взрослый не смог понять; более того, они пытаются лексически и/или грамматически модифицировать первичную реплику [26]. По запросу взрослого дети данного возраста уточняют более 80 % своих изначальных реплик [26]. В противоположной ситуации, когда не смогли понять реплику взрослого, дети уже на 2-м году жизни умеют вербально обратить на это внимание, чаще всего пользуясь прямыми вопросами «Что?» [26], «Что сказал(а)?» [14], либо повторением (с вопросительной интонацией) последнего слова непонятной реплики взрослого [48]. На 3-м году жизни ребенок уже умеет обратить внимание взрослого не только на сам факт коммуникативной неудачи, но и на конкретную часть реплики взрослого, которую не понял [14].

1.4. С самого начала усвоения устного дискурса у детей формируются две группы *лингвопрагматических навыков*: 1) умение модифицировать речь в зависимости от социальных характеристик собеседника (возраст, пол, степень знакомства и др.) и степени официальности/непринужденности общения; 2) умение понимать и продуцировать отдельные речевые акты. Однако этот процесс является длительным и сложным.

Умение модифицировать речь в зависимости от социальных характеристик собеседников заметно уже у двухлетнего ребенка: в разговоре со взрослым ребенок пользуется косвенными указаниями

(indirect requests), а в разговоре со сверстниками предпочитает употреблять прямые (direct requests) [25], то есть учитывает параметр возраста собеседника. Одновременно с этим формируется навык модифицирования речи в зависимости от семейного статуса собеседника: в разговоре с отцом ребенок использует больше фраз вежливости, чем в разговоре с мамой [26]. Позже появляется навык модифицировать речь с учетом социальной роли: в ролевой игре «врач – пациент» ребенок модифицирует свою речь в зависимости от исполняемой роли [26]. На 3–4-м годах жизни дети уже способны учитывать степень официальности/непринужденности общения [6, 26], однако умение комплексно применять лингвопрагматические навыки у ребенка начинает проявляться только ближе к 6 годам [23].

Особенных лингвопрагматических навыков требует усвоение указаний (directives) и их отдельных субкатегорий: пожеланий, просьб, требований и др. С одной стороны, стоит задача заставить собеседника выполнить требуемое, а с другой стороны — сделать это в соответствии с принятыми в конкретной культуре правилами социального поведения [26]. Указания усваиваются раньше остальных речевых актов: еще на доречевом этапе ребенок весьма удачно выражает указания жестами (жест «дай-дай»), позже начинает сопровождать их вокализацией с определенной интонацией. На вербальном этапе ребенок выражает указания комбинацией жеста и названия требуемого объекта. Появляются первые вербальные указания: «дай», «еще» и т. п. На завершающем этапе ребенок усваивает разные косвенные формы указания, после 3-х лет — сопровождает просьбу словом «пожалуйста», может объяснить причину [23]. Шестилетние дети пользуются разными синтаксическими конструкциями указаний, а с 7 лет — модифицируют их в зависимости от конкретного собеседника и ситуации разговора [23]. В разговоре с отцом дети дошкольного возраста употребляют больше указаний, чем в разговоре с мамой [26]. Более темпераментные, активные дети дошкольного возраста употребляют больше прямых форм указаний по сравнению с более спокойными детьми [26]. В разговоре со сверстником девочки дошкольного возраста чаще, чем мальчики, пользуются косвенными формами указаний, кроме того, репертуар данных форм у девочек более широкий, чем у мальчиков. Несмотря на стремительное развитие речевых форм продукции директива, дети долгое время испытывают трудности понимания косвенных форм директива, особенно — вопросов и намеков [26].

2. Становление нарратива

С точки зрения механизмов порождения нарратив является более сложным жанром, чем повседневный разговор. Общение в формате нарратива требует (а) предварительного логического планирования, обеспечивающего связность, и (б) владения языковыми жанровыми средствами, свойственными этому виду дискурса. Примерно с 4 лет дети уже способны создавать простейшие по конструкции нарративы [29, 30] и продолжают совершенствоваться в этом на протяжении всего детства [29]. Среди различных жанров дискурса нарратив наиболее естественно связан с повседневной жизнью [43]. Ключевыми отличительными чертами нарратива являются: а) представление прошлых событий; б) причинно-следственные отношения между событиями; в) временные отношения в последовательности событий [30].

2.1. Строение структуры нарратива — один из самых важных параметров зрелости и качества нарратива [30]. При анализе его структуры обычно обсуждаются три показателя: общая структура рассказа (story structure), завершенность сюжетных линий (episode completeness) и продукция слов, означающих внутреннее состояние (internal state terms) героев нарратива. Предполагается, что структура нарратива и завершенность сюжетных линий проявляют способность программировать сюжет, строить согласованно организованный текст в соответствии с временной последовательностью и логическими отношениями между событиями. Двухлетние дети, выполняя просьбу составить рассказ по серии сюжетных картинок, способны прокомментировать каждую картинку (назвать героя, выполняемое действие), но не умеют связать данные комментарии в одну последовательность («Здесь идет собака. Здесь сидит кошка. Здесь мальчик» [29]). Тем не менее ученые предлагают рассматривать это как изначальную стадию становления нарратива [13] и называют такой способ рассказывания центрированием (centering), предполагая, что дальше, на следующем этапе становления нарратива, комментарии обростут деталями, а позже приобретут статус основных (центральных) сюжетных линий [13]. В возрасте 2–3-х лет уже можно наблюдать начало такого расширения и перехода на второй этап становления нарратива, называемый последовательностью (sequence) [13]. Дети не только называют героев и их действия, но и пытаются выразить их связь (чаще всего — по сходству производимого действия), используя пока только лексические средства (повторение одного и того же слова): «Она живет с мамой. Она живет с папой. Еще живет бабушка и дедуш-

ка» [29]. Способ рассказывания все еще является центрированным, и нарратив по-прежнему напоминает описание из-за отсутствия динамики. Следующий этап называют упрощенным нарративом (primitive narrative): в нем можно выделить центр (тему сюжетной линии) и периферию (комментарии) [13]. Авторы приводят пример нарратива, где центральная часть — событие, произошедшее с ребенком («Кошка меня укусила»), а периферийная — реакция членов семьи («Братья пришли, спросили: «Что случилось?», «Мама пришла, спросила: «Что случилось?»») [29]. Далее ребенку становится доступным более сложный способ рассказывания — соединение (chaining), выполняемый, как правило, пока только лексическими средствами [13]: «Пришел мужчина. Он увидел собаку и кошку. Он еще увидел девочку. С кошкой и собакой. Он сказал: „Привет!“» [29]. Из-за отсутствия временных и причинно-следственных связей все события данного нарратива выглядят равноценными, то есть невозможно выделить центральное; такой нарратив называют несосредоточенной цепочкой (unfocussed chain) [13]. На следующем этапе становления нарратива, называемом сосредоточенной цепочкой (focused chain), формируется структура «один герой + разные его действия, перечисленные в хронологической последовательности» [13]: «Однажды жила женщина. И у нее был муж. И у нее был сын. И она сказала сыну пойти поиграть на улице» [29]. На 5–6-м году жизни дети переходят к зрелому нарративу (true narrative) [13] — достаточно связному тексту для передачи и объяснения причинно-следственных связей событий. На данном, завершающем, этапе дети начинают комплексно использовать оба способа рассказывания — центрирование и соединение: «Однажды жили мальчик и девочка. Они нашли на улице кошку. И взяли ее домой. Они ее накормили. И дали ей молока. Потом с ней играли. А потом позвонила женщина и спросила, не видели ли они ее кошку. Они сказали, что ее кошка у них дома. И они отнесли ее женщине. Она дала им пять долларов за то, что они нашли и накормили ее кошку» [29].

Одновременно с общей структурой нарратива развивается и завершенность отдельных сюжетных линий. Каждая завершенная сюжетная линия включает цель и действие героя, а также результат данного действия (Goal – Attempt – Outcome) [49]. Однако на начальных этапах становления нарратива дети еще не способны полностью раскрыть все сюжетные линии, поэтому строят неполные, состоящие только из цели и результата (пропуская действие), цели и действия (пропуская результат),

или ограничиваются названием действия, не связывая его ни с целью, ни с результатом [34, 35, 49].

Кроме общей структуры и завершенности сюжетных линий, информативным параметром зрелости нарратива является наличие слов, означающих внутреннее состояние героев. Авторы связывают этот параметр с теорией психического (Theory of Mind), подразумевающей способность ребенка понять перцептивные («увидел», «услышал»), физиологические («устал», «проголодался»), жизнедеятельностные («живой»), эмоциональные («веселый», «сердитый») и интрапсихические («придумал», «захотел») категории, характеризующие героев нарратива [34, 52]. Первые концепты внутреннего состояния (некоторые перцептивные и эмоциональные категории) дети усваивают в 2-3-летнем возрасте, позже начинает формироваться понимание интрапсихических категорий, одновременно расширяется спектр концептов внутри каждой категории. Однако в дошкольном возрасте дети еще не всегда правильно понимают концепты внутреннего состояния, которые сами же называют [52]. Предполагается, что самое активное развитие понимания внутреннего состояния (как своего, так и других) происходит в старшем дошкольном возрасте и младшем школьном возрасте [41]; следовательно, спонтанное название внутреннего состояния героя рассказа ребенком дошкольного возраста считается положительным показателем становления нарратива.

2.2. Создание связности нарративного текста — один из ключевых навыков продукции полноценного нарратива, требующий как достаточно развитых навыков планирования и структурно-семантической организации текста, так и языковых ресурсов. Связность создается с помощью разных языковых средств [27, 28]. Лонгитюдные исследования выявили, что уже 2-летние дети пользуются некоторыми языковыми средствами связности (cohesion devices) при порождении нарратива [47], однако ошибки (например, неподходящие союзы) наблюдаются не только в раннем возрасте [47], но и в нарративах детей 5–6 лет [35].

В процессе становления нарратива формируется не только, собственно, структурные и языковые параметры рассказывания, но и более глобальный навык, называемый нарративным мышлением (narrative mind) [21, 41]. Во-первых, ребенок с самого раннего возраста знакомится с разными нарративами. Первые персональные нарративы дети слышат в семье, например, когда мама рассказывает о разных событиях, объясняет пережитый опыт. Позже ребенок знакомится с жанром вымышленного нарратива — например, сказками. Как персональный,

так и вымышленный нарратив помогает ребенку приобрести соответствующий социально значимый опыт [36], познать законы народной психологии, научиться взаимодействовать с окружающей средой социально приемлемыми для конкретной культуры способами [43, 44]. С точки зрения культурно-исторической теории [3], языковая компетенция и речевое поведение являются средствами культурно оформленного дискурса и предпосылкой для развития категориального мышления. В этом отношении ранняя стадия языкового развития служит лишь отправной точкой становления устного нарратива, а 5–6 лет жизни следует рассматривать как середину пути к зрелому устному дискурсу.

3. Отношения между разными жанрами устного персонального дискурса в процессе его освоения

Несмотря на длинную и богатую историю исследований, все еще остается не вполне изученным вопрос о системном взаимодействии отдельных жанров устного персонального дискурса в ходе речевого развития ребенка. В некоторых работах рассматривается порождение персонального нарратива в рамках повседневного разговора «взрослый – ребенок» [53]: здесь в основном обсуждается характерное для разных культур вербальное поведение взрослого, стимулирующее или, наоборот, затрудняющее порождение персонального нарратива ребенком. Устный персональный дискурс детей 4–6 лет представляет собой сложное многокомпонентное образование, включающее пассажи разной жанровой принадлежности. Совершенствование дискурсивных навыков выражается в постепенном изменении распределения пассажей разных жанров (диалога, нарратива, инструкции, рассуждения, описания) за счет увеличения доли рассуждения, но тем не менее лидирующее положение в спонтанной речевой коммуникации занимают диалог, персональный и вымышленный нарратив [7]. Хотя некоторые авторы утверждают отсутствие прямой связи, например, между качеством персонального и вымышленного нарратива [37], при исследовании персонального дискурса все же не следует пренебрегать ни одним из его жанров.

4. Когнитивные предпосылки становления дискурса

Психолингвистические исследования показали, что в процессе становления дискурса важное место занимают не только языковые и лингвопрагматические, но и **когнитивные механизмы**. Существуют две версии модели операционного обеспечения порождения и развития речи. Согласно одной из них, когнитивное обеспечение речевых процессов имеет неспецифический характер, то есть не отличается от

аналогичного обеспечения неречевых умственных действий [16]. В другой версии предполагается, что существуют когнитивные операции, которые используются только для обслуживания речевых задач, то есть носят специфический для речевой системы характер [54]. Есть основания полагать, что разные языковые операции имеют разную когнитивную сложность [11]. Исследования понимания дискурса выявили важную роль вербально-логических способностей, объема оперативной памяти и способности к планированию и самоорганизации (СПС) (executive functions) [15, 22, 31, 39]. Предлагаются три возможных модели связи СПС с развитием речи в норме и патологии: а) СПС оказывают прямое влияние на успешность овладения языком; б) развитие языка влияет на сформированность СПС, так как язык выполняет функцию опосредования и планирования [3]; в) между усвоением языка и СПС нет каузальной связи [18]. В немногочисленных исследованиях была выявлена связь между СПС и способностью создавать развернутые тексты со сложной структурой [24, 51], но логико-семантическая фаза создания нарратива, предшествующая синтаксическому структурированию текста или сопровождающая его, остается почти не изученной. Концепт нарративного мышления [21, 41] предполагает процесс интеграции цепочки событий (реальных или вымышленных) в общее смысловое целое, как своеобразный по форме и содержанию мыслительный акт. Способность к логической организации серии изображенных событий и понимание ее подтекста в патофизиологии используется как показатель уровня развития мышления и интеллекта [9]. Логический синтез серии событий в связную историю как отправная точка для создания вымышленного нарратива представляет самостоятельную когнитивную задачу и заслуживает специального исследования.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Вклад авторов. Все авторы подтверждают ответственность своего авторства международным критериям ИСМЖЕ (все авторы внесли существенный вклад в разработку концепции, проведение исследования и подготовку статьи, прочли и одобрили финальную версию перед публикацией).

Конфликт интересов. Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Источник финансирования. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-113-50354.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверин В.А., Виленская Г.А., Дандарова Ж.К., и др. Психология человека от рождения до смерти: младенчество, детство, юность, взрослость, старость / под ред. А.А. Реан. Санкт-Петербург: Президент-Нева, 2002. 656 с.
2. Балчюниене И., Корнев А.Н. Нарушение плавности речи в нарративе: данные литовско- и русскоговорящих дошкольников // Педиатр. 2016. Т. 7, № 1. С. 142–146. DOI: 10.17816/PED71142-146
3. Выготский Л.С. Собрание основных работ / под ред. В.В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1982.
4. Исаев Д.Н. Детская медицинская психология: психологическая педиатрия. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 384 с.
5. Исенина Е.И. Проблемы развития диалога у детей раннего возраста. Психолингвистический анализ слова и текста. Иваново, 1989.
6. Корнев А.Н. Ребенок на перекрестке двух субкультур: освоение дискурсивных практик в детском возрасте // Медицина: теория и практика. 2019. Т. 4, № 3. С. 28–43.
7. 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. DOI: 10.26170/2411-5827_2021_19_05
8. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. Москва: Педагогика, 1986. 144 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 720 с.
10. Седов К.Ф. Дискурс и личность. Москва: Лабиринт, 2004. 320 с.
11. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика / под ред. А.М. Шахнарович. Москва, 1984. С. 143–207.
12. Юрьев В.В., Симаходский А.С., Воронович Н.Н., Хомич М.М. Рост и развитие ребенка. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 272 с.
13. Applebee A. The Child's Concept of Story: Ages Two to Seven. Chicago: University of Chicago Press, 1978.
14. Balčiūnienė I. Pokalbio struktūros analizė kalbos įsisavinimo požiūriu: dissertation. Kaunas, 2009.
15. Balčiūnienė I., Kornev A.N. Linguistic disfluency in children discourse: Language limitations or executive strategy? Computational Linguistics and Intellectual Technologies // Proceedings of the International Conference «Dialogue». 2016. P. 59–72.
16. Bates E., Thal D., Finlay B.L., Clancy B. Early language development and its neural correlates. In: Boller F., Segalowitz S.J., Rapin I., editors. Handbook of Neuropsychology. 2nd ed. 2002. Vol. 8. P. 109–176.
17. Bishop D.V.M., Donlan C. The role of syntax in encoding and recall of pictorial narratives. Evidence from specific

- language impairment // *Brit J Dev Psychol*. 2005. Vol. 23, No. 1. P. 25–46. DOI: 10.1348/026151004X20685
18. Bishop D.V.M., Nation K., Patterson K. Language in developmental and acquired disorders: Converging evidence for models of language representation in the brain // *Phil Trans R Soc*. 2014. Vol. 339. DOI: 10.1098/rstb.2012.0403
 19. Bruner J.S. From communication to language – a psychological perspective // *Cognition*. 1975. Vol. 3. No. 3. P. 255–287. DOI: 10.1016/0010-0277(74)90012-2
 20. Bruner J.S. The ontogenesis of speech acts // *J Child Lang*. 1975. Vol. 2, No. 1. P. 1–19. DOI: 10.1017/S0305000900000866
 21. Bruner J.S. Life as narrative // *Soc Res*. 2004. Vol. 71. P. 691–710.
 22. Carlson S.M., Davis A.C., Leach J.G. Less is more: Executive function and symbolic representation in preschool children // *Psychol Sci*. 2005. Vol. 16, No. 8. P. 609–616. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2005.01583.x
 23. Clark E.V. *First Language Acquisition*. Cambridge: CUP, 2009. DOI: 10.1017/CBO9780511806698
 24. Duinmeijer I., de Jong J., Scheper A. Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment // *Int J Lan Comm Dis*. 2012. Vol. 47, No. 5. P. 542–555. DOI: 10.1111/j.1460-6984.2012.00164.x
 25. Ervin-Tripp S. Wait for me, Roller-skate. In: Ervin-Tripp S., Mitchell-Kernan C., editors. *Child Discourse. Language, Thought, and Culture: Advances in the Study of Cognition*. NY: Academic Press, 1977. P. 165–188.
 26. Foster S.H. *The Communicative Competence of Young children: A Modular Approach*. London: Longman, 1990. 238 p.
 27. Furman R., Özyürek A. Development of interactional discourse markers: Insights from Turkish children's and adults' oral narratives // *J Pragmatics*. 2007. Vol. 39, No. 10. P. 1742–1757. DOI: 10.1016/j.pragma.2007.01.008
 28. Halliday M.A.K., Hasan R. *Cohesion in English*. London: Longman UK Group Ltd, 1976.
 29. Hedberg N.L., Stoel-Gammon C. Narrative analysis: clinical procedures // *Top Lang Disord*. 1986. Vol. 7, No. 1. P. 58–69. DOI: 10.1097/00011363-198612000-00008
 30. Hughes D.L., McGillivray L., Schmidek M. *Guide to Narrative Language: Procedures for Assessment*. Austin: Pro-Ed, 1997.
 31. Johnston J.R. *Thinking about Language: Research to Practice*. Eau Claire: Thinking Publications, 2006.
 32. Justice M., Bowles R.P., Kaderavek J.N., et al. The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-aged children's narrative performances // *Am J Speech-Lang Pat*. 2006. Vol. 15, No. 2. P. 177–191. DOI: 10.1044/1058-0360(2006/017)
 33. Kertoy M.K., Klupeel Vetler D. The effect of conversational setting on topic continuation in mother-child dyads // *J Child Lang*. 1995. Vol. 22, No. 1. P. 73–88. DOI: 10.1017/S0305000900009636
 34. Kornev A.N., Balčiūnienė I. Fictional narrative as a window to discourse development: A psycholinguistic approach. In: Badio J., editor. *Events and Narratives in Language*. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishing, 2017. P. 171–188.
 35. Kornev A.N., Balčiūnienė I. Verbal explication of (intra-)interevent causal relations in the story-telling: Comparative study of primary language-impaired and typically-developed preschoolers. In: Badio J., editor. *Focus on Events and Narratives in Language, Psychology, Social and Medical Practice*. Lodz: LU, 2020. P. 61–75. DOI: 10.18778/8220-051-5.06
 36. McCabe A., Bliss L.S. *Patterns of Narrative Discourse: A Multicultural Life Span Approach*. Boston, 2003. 212 p.
 37. McCabe A., Bliss L.S., Barra G., Bennett M. Comparison of personal versus fictional narratives of children with language impairment // *Am J Speech-Lang Pat*. 2008. Vol. 17, No. 2. P. 194–207. DOI: 10.1044/1058-0360(2008/019)
 38. McTear M. *Children's Conversation*. Oxford: Blackwell, 1985.
 39. Müller U., Jacques S., Brocki K., Zelazo P.D. The executive functions of language in preschool children. Private Speech, Executive Functioning, and the Development of Verbal Self-regulation. Winsler A., Fernyhough C., Montero I., editors. NY: 2009.
 40. Muñoz M.L., Gillam R.B., Peña E.D., Gulley-Faehnle A. Measures of language development in fictional narratives of Latino children // *Lang Speech Hear Ser*. 2003. Vol. 34, No. 4. P. 332–342. DOI: 10.1044/0161-1461(2003/027)
 41. Nelson K. *Language in Cognitive Development: The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: CUP, 1998.
 42. Nelson K. *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory*. Cambridge: CUP, 2007. 303 p. DOI: 10.4159/9780674041400
 43. Nicolopoulou A. Narrative development in social context. In: Slobin D.I., Gerhardt J., Kyratzis A., Guo J., editors. *Social Interaction, Social Context, and Language: Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp*. Erlbaum, 1996.
 44. Nicolopoulou A., Brockmeyer C., de Sá A., Ilgaz H. Narrative performance, peer-group culture, and narrative development in a preschool classroom. In: Cekaite A., Blum-Kulka Sh., Grover V., Teubal E., editors. *Children's Peer Talk: Learning from Each Other*. Cambridge: CUP, 2014. P. 42–62. DOI: 10.1017/CBO9781139084536.006
 45. Ochs E.K., Schieffelin B.B. Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. In: Schweder A.A., LeVine R.A., editors. *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. Cambridge: CUP, 1986. P. 276–320.

46. Pearson B.Z., de Villiers P.A. Discourse, narrative, and pragmatics. In: Brown K., Lieven E., editors. *Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2nd ed. Oxford: Elsevier, 2006. P. 686–693. DOI: 10.1016/B0-08-044854-2/00841-5
47. Peterson C.L., Dodsworth P.A. Longitudinal analysis of young children's cohesion and noun specification in narratives // *J Child Lang*. 1991. Vol. 18, No. 2. P. 397–415. DOI: 10.1017/S0305000900011120
48. Shatz M., Watson O'Reilly A. Conversational or communicative skill? A reassessment of two-years-old's behavior in miscommunication episodes // *J Child Lang*. 1990. Vol. 17, No. 1. P. 131–146. DOI: 10.1017/S0305000900013143
49. Stein N.L., Albro E.R. Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling stories. In: Bamberg M., editor. *Narrative Development: Six Approaches*. Mahwah: Erlbaum, 1997. P. 5–44.
50. Swets B.J., Matthew E., Gerrig R.J. Individual differences in the scope of speech planning: Evidence from eye-movements // *Lang Cogn*. 2014. Vol. 6, No. 1. P. 12–44. DOI: 10.1017/langcog.2013.5
51. Tannen D. Gender differences in conversational coherence: Physical alignment and topical cohesion. In: Dorval B., editor. *Conversational Organization and its Development*. NJ: Ablex Publishing Corporation, 1990. P. 167–205.
52. Tarchi C., Bigozzi L., Pinto G. The influence of narrative competence on mental state talk in kindergarten and primary school children // *Brit J Dev Psychol*. 2019. Vol. 37, No. 4. P. 535–550. DOI: 10.1111/bjdp.12295
53. Tulviste T., Tõugu P., Keller H., et al. Children's and mothers' contribution to joint reminiscing in different sociocultural contexts. Who speaks and what is said // *Infant Child Dev*. 2016. Vol. 25, No. 1. P. 43–63. DOI: 10.1002/icd.1921
54. Ullman M.T. The declarative/procedural model of lexicon and grammar // *J Psycholinguist Res*. 2001. Vol. 30, No. 1. P. 37–69. DOI: 10.1023/a:1005204207369
5. Isenina E.I. *Problemy razvitiya dialoga u detei rannego vozrasta. Psikholingvisticheskii analiz slova i teksta*. Ivanovo, 1989. (In Russ.)
6. Kornev AN. Child at the crossroads of two subcultures: development of discourse practices in children. *Medicine: theory and practice*. 2019;4(3):28–43. (In Russ.)
7. Kornev AN, Balčiūnienė I. Development of genre variability of oral personal discourse in 4–6-year-old children: longitudinal study. *Psikholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoi deyatel'nosti*. 2021;(19):60–71. (In Russ.) DOI: 10.26170/2411-5827_2021_19_05
8. Lisina M.I. *Problemy ontogeneza obshcheniya*. Moscow: Pedagogika, 1986. 144 p. (In Russ.)
9. Rubinshtein S.L. *Osnovy obshchei psikhologii: uchebnoe posobie*. Saint Petersburg: Piter, 2007. 720 p. (In Russ.)
10. Sedov K.F. *Diskurs i lichnost'*. Moscow: Labirint, 2004. 320 p. (In Russ.)
11. Slobin D. Kognitivnye predposylki razvitiya grammatiki. In: Shakhnarovich AM, editor. *Psikholingvistika*. Moscow, 1984. (In Russ.)
12. Yur'ev V.V., Simakhodskii AS, Voronovich NN, Khomich MM. *Rost i razvitie rebenka*. Saint Petersburg: Piter, 2007. 272 p. (In Russ.)
13. Applebee A. *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seven*. Chicago: University of Chicago Press, 1978.
14. Balčiūnienė I. *Analysis of Conversational Structure from the Perspective of Language Acquisition* [dissertation]. Kaunas, 2009.
15. Balčiūnienė I, Kornev AN. Linguistic disfluency in children discourse: Language limitations or executive strategy? *Computational Linguistics and Intellectual Technologies. Proceedings of the International Conference "Dialogue"*. 2016:59–72.
16. Bates E, Thal D, Finlay BL, Clancy B. Early language development and its neural correlates. In: Boller F, Segalowitz SJ, Rapin I, editors. *Handbook of Neuropsychology*. 2nd ed. 2002. Vol. 8. P. 109–176.
17. Bishop DVM, Donlan C. The role of syntax in encoding and recall of pictorial narratives. Evidence from specific language impairment. *Brit J Dev Psychol*. 2005;23(1): 25–46. DOI: 10.1348/026151004X20685
18. Bishop DVM, Nation K, Patterson K. Language in developmental and acquired disorders: Converging evidence for models of language representation in the brain. *Phil Trans R Soc*. 2014;339. DOI: 10.1098/rstb.2012.0403
19. Bruner JS. From communication to language – a psychological perspective. *Cognition*. 1975;3(3):255–287. DOI: 10.1016/0010-0277(74)90012-2
20. Bruner JS. The ontogenesis of speech acts. *J Child Lang*. 1975;2(1):1–19. DOI: 10.1017/S0305000900000866
21. Bruner JS. Life as narrative. *Soc Res*. 2004;71: 691–710.
22. Carlson SM, Davis AC, Leach JG. Less is more: Executive function and symbolic representation in

REFERENCES

1. Averin VA, Vilenskaya GA, Dandarova ZhK, et al. *Psikhologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti: mladenchestvo, detstvo, yunost', vzroslost', starost'*. Rean AA, editor. Saint Petersburg: Prezident-Neva, 2002. 656 p. (In Russ.)
2. Balčiūnienė I, Kornev AN. Linguistic Disfluency in Storytelling: Evidence from Lithuanian- and Russian-speaking Preschoolers. *Pediatr (St-Peterbg)*. 2016;7(1):142–146. (In Russ.) DOI: 10.17816/PED71142-146
3. Vygotskii L.S. *Sobranie osnovnykh rabot*. Davydov V.V., editor. Moscow: Pedagogika, 1982. (In Russ.)
4. Isaev DN. *Detskaya meditsinskaya psikhologiya: psikhologicheskaya pediatriya*. Saint Petersburg: Rech', 2004. 384 p. (In Russ.)

- preschool children. *Psychol Sci*. 2005;16(8):609–616. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2005.01583.x
23. Clark EV. *First Language Acquisition*. Cambridge: CUP, 2009. DOI: 10.1017/CBO9780511806698
 24. Duinmeijer I, de Jong J, Scheper A. Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment. *Int J Lan Comm Dis*. 2012;47(5):542–555. DOI: 10.1111/j.1460-6984.2012.00164.x
 25. Ervin-Tripp S. Wait for me, Roller-skate. In: Ervin-Tripp S, Mitchell-Kernan C, editor. *Child Discourse. Language, Thought, and Culture: Advances in the Study of Cognition*. NY: Academic Press, 1977. P. 165–188.
 26. Foster SH. *The Communicative Competence of Young children: A Modular Approach*. London: Longman, 1990. 238 p.
 27. Furman R, Özyürek A. Development of interactional discourse markers: Insights from Turkish children's and adults' oral narratives. *J Pragmatics*. 2007;39(10):1742–1757. DOI: 10.1016/j.pragma.2007.01.008
 28. Halliday MAK, Hasan R. *Cohesion in English*. London: Longman UK Group Ltd, 1976.
 29. Hedberg NL, Stoel-Gammon C. Narrative analysis: clinical procedures. *Top Lang Disord*. 1986;7(1):58–69. DOI: 10.1097/00011363-198612000-00008
 30. Hughes DL, McGillivray L, Schmidek M. *Guide to Narrative Language: Procedures for Assessment*. Austin: Pro-Ed, 1997.
 31. Johnston JR. *Thinking about Language: Research to Practice*. Eau Claire: Thinking Publications, 2006.
 32. Justice M, Bowles RP, Kaderavek JN, et al. The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-aged children's narrative performances. *Am J Speech-Lang Pat*. 2006;15(2):177–191. DOI: 10.1044/1058-0360(2006/017)
 33. Kertoy MK, Klupeel Vetler D. The effect of conversational setting on topic continuation in mother-child dyads. *J Child Lang*. 1995;22(1):73–88. DOI: 10.1017/S0305000900009636
 34. Kornev AN, Balčiūnienė I. Fictional narrative as a window to discourse development: A psycholinguistic approach. In: Badio J, editor. *Events and Narratives in Language*. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishing, 2017. P. 171–188.
 35. Kornev AN, Balčiūnienė I. Verbal explication of (intra-)interevent causal relations in the story-telling: Comparative study of primary language-impaired and typically-developed preschoolers. In: Badio J, editor. *Focus on Events and Narratives in Language, Psychology, Social and Medical Practice*. Lodz: LU, 2020. P. 61–75. DOI: 10.18778/8220-051-5.06
 36. McCabe A, Bliss LS. *Patterns of Narrative Discourse: A Multicultural Life Span Approach*. Boston, 2003. 212 p.
 37. McCabe A, Bliss LS, Barra G, Bennett M. Comparison of personal versus fictional narratives of children with language impairment. *Am J Speech-Lang Pat*. 2008;17(2):194–207. DOI: 10.1044/1058-0360(2008/019)
 38. McTear M. *Children's Conversation*. Oxford: Blackwell; 1985.
 39. Müller U, Jacques S, Brocki K, Zelazo PD. *The executive functions of language in preschool children. Private Speech, Executive Functioning, and the Development of Verbal Self-regulation*. Winsler A, Fernyhough C, Montero I, editors. NY: 2009.
 40. Muñoz ML, Gillam RB, Peña ED, Gulley-Faehnle A. Measures of language development in fictional narratives of Latino children. *Lang Speech Hear Ser*. 2003;34(4):332–342. DOI: 10.1044/0161-1461(2003/027)
 41. Nelson K. *Language in Cognitive Development: The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: CUP, 1998.
 42. Nelson K. *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory*. Cambridge: CUP, 2007. 303 p. DOI: 10.4159/9780674041400
 43. Nicolopoulou A. Narrative development in social context. In: Slobin DI, Gerhardt J, Kyrtzias A, Guo J, editors. *Social Interaction, Social Context, and Language: Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp*. Erlbaum, 1996.
 44. Nicolopoulou A, Brockmeyer C, de Sá A, Ilgaz H. Narrative performance, peer-group culture, and narrative development in a preschool classroom. In: Cekaite A, Blum-Kulka Sh, Grover V, Teubal E, editors. *Children's Peer Talk: Learning from Each Other*. Cambridge: CUP, 2014. P. 42–62. DOI: 10.1017/CBO9781139084536.006
 45. Ochs EK, Schieffelin B.B. Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. In: Schweder AA, LeVine RA, editors. *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. Cambridge: CUP, 1986. P. 276–320.
 46. Pearson BZ, de Villiers PA. Discourse, narrative, and pragmatics. In: Brown K, Lieven E, editors. *Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2nd ed. Oxford: Elsevier, 2006. P. 686–693. DOI: 10.1016/B0-08-044854-2/00841-5
 47. Peterson CL, Dodsworth PA. longitudinal analysis of young children's cohesion and noun specification in narratives. *J Child Lang*. 1991;18(2):397–415. DOI: 10.1017/S0305000900011120
 48. Shatz M, Watson O'Reilly A. Conversational or communicative skill? A reassessment of two-years-old's behavior in miscommunication episodes. *J Child Lang*. 1990;17(1):131–146. DOI: 10.1017/S0305000900013143
 49. Stein NL, Albro ER. Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling stories. In: Bamberg M, editor. *Narrative Development: Six Approaches*. Mahwah: Erlbaum, 1997. P. 5–44.
 50. Swets BJ, Matthew E, Gerrig RJ. Individual differences in the scope of speech planning: Evidence

- from eye-movements. *Lang Cogn.* 2014;6(1):12–44. DOI: 10.1017/langcog.2013.5
51. Tannen D. Gender differences in conversational coherence: Physical alignment and topical cohesion. In: Dorval B, editor. *Conversational Organization and its Development*. NJ: Ablex Publishing Corporation, 1990. P. 167–205.
52. Tarchi C, Bigozzi L, Pinto G. The influence of narrative competence on mental state talk in kindergartens and primary school children. *Brit J Dev Psychol.* 2019;37(4):535–550. DOI: 10.1111/bjdp.12295
53. Tulviste T, Tõugu P, Keller H, et al. Children's and mothers' contribution to joint reminiscing in different socio-cultural contexts. Who speaks and what is said. *Infant Child Dev.* 2016;25(1):43–63. DOI: 10.1002/icd.1921
54. Ullman MT. The declarative/procedural model of lexicon and grammar. *J Psycholinguist Res.* 2001;30(1):37–69. DOI: 10.1023/a:1005204207369

◆ Информация об авторах

Ингрида Балчюниене — PhD, доцент кафедры логопатологии. ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет» Минздрава России, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: ingrimi@gmail.com

Александр Николаевич Корнев — канд. мед. наук, д-р психол. наук, доцент, заведующий лабораторией нейрокогнитивных технологий НИЦ. ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет» Минздрава России, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: k1949@yandex.ru

◆ Information about the authors

Ingrida Balčiūnienė — PhD, Associate Professor, Department of Logopathology. St. Petersburg State Pediatric Medical University, Saint Petersburg, Russia. E-mail: ingrimi@gmail.com

Aleksandr N. Kornev — MD, PhD, Dr. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Head, Dept. of Logopathology, Head, Laboratory of Neurocognitive Technologies. St. Petersburg State Pediatric Medical University, Saint Petersburg, Russia. E-mail: k1949@yandex.ru