

УДК 81'367.7

П. М. Эйсмонт

кандидат филологических наук, доцент
Санкт-Петербургский государственный университет
аэрокосмического приборостроения

ФОРМИРОВАНИЕ НАРРАТИВНЫХ ФУНКЦИЙ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ И ВРЕМЕННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК В ОНТОГЕНЕЗЕ¹

В статье анализируется процесс формирования нарративных навыков у детей в возрасте от 2,7 до 7,6 лет. Материалом для исследования стали неподготовленные устные тексты, полученные при проведении экспериментов по методике извлеченных текстов. Рассматриваются особенности отражения детьми пространственных и временных параметров в тексте, а также этапы развития навыков построения коммуникативной структуры текстов. Вводится понятие нарративного топика, выражаемого наречиями времени или места, но не выполняющего никакой функции в рамках конкретного высказывания, а играющего роль связующего элемента отдельных высказываний.

Ключевые слова: детская речь, устный нарратив, нарративный топик, коммуникативная структура, пространство, время.

P. M. Eismont

Candidate of Philology, Associate Professor
Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

ACQUISITION OF LOCATIVE AND TEMPORAL EXPRESSIONS AS NARRATIVE UNITS

The discusses the acquisition of narrative skills by Russian native children at the age of 2,7–7,6. The analysis is based on the data of 213 oral unprepared elicited narratives. During this period children develop the use of locative and temporal adverbs as markers of location and acquire their narrative functions. Narrative topic that is widely used at the age of 5 serves only as a means of narrative cohesion as it has no communicative functions within the utterance.

Keywords: language acquisition, elicited narrative, narrative topic, communicative structure, space, time.

Одним из важнейших умений, необходимых для построения связного текста, является способность организовать цельность текста. Цельность (наравне со связностью) формирует текст в единое высказывание, скрепленное общей темой и повествующее о последовательности действий и событий, с ней связанных. Цельность может формироваться различными средствами, однако к основным относят ключевые слова, пронизывающие весь текст, стилистически и коммуникативно выверенную композицию, ясную пространственную и временную локализацию описываемых событий.

В процессе усвоения нарративных навыков дети овладевают этими средствами постепенно, отдавая предпочтение то одному, то другому способу на разных этапах речевого развития. Первые нарративы (устные связные рассказы) появляются в речи ребенка достаточно рано – около 4 лет, однако полноценными нарративами их назвать трудно. Они характеризуются отсутствием четкой композиционной структуры, отсутствием причинно-следственных связей между эпизодами, которые могут следовать в хронологическом порядке, а могут излагаться отдельно, сами по себе; многие из них обладают неполной структурой, в которой отсутствует заключительная часть [1]. Первые нарративы отличаются высокой эмоциональной вовлеченностью ребенка в описываемые события, в них всегда описывается личный опыт говорящего, и они всегда ориентированы на него самого [2; 3].

Композиционное единство нарратива обеспечивается целым набором средств, которые формируют так называемую нарративную грамматику (story grammar) [4; 5]. Сюда входят такие компоненты, как:

– ориентация (setting). На этом этапе вводятся основные персонажи и задается временная и пространственная локализация событий;

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №16-04-50114.

- завязка (initiating event). На этом этапе обозначается проблема, с которой сталкивается герой, указываются первые попытки ее решения;
- внутренние переживания (internal responses) – мысли и чувства героя, которые он переживает в процессе решения исходной проблемы;
- развязка (resulting event) – итог повествования, когда герой справляется с проблемой и достигает определенного результата.

Такая структура нарратива восходит к работам Уильяма Лабова [6; 7], который также выделял четыре основные раздела связного рассказа: установка (пространственная и временная организация), раскрытие, разрешение и оценка. Однако, как отмечает А. Аксу-Коч [8], подобные нарративы представляют собой речевые единицы, отражающие последовательность связанных во времени и каузально событий, а развитие способности к отражению этих связей в своем повествовании зависит от уровня не только языкового, но и когнитивного развития ребенка.

В исследованиях на материале европейских языков [9–11] показано, что ранние детские связанные тексты состоят из простого перечисления событий и объектов, которые никак друг с другом не связаны. На втором этапе развития нарративных навыков появляются цепочки хронологически организованных событий, которые в дальнейшем сменяются причинно-следственными связями между событиями, однако эти связи характеризуют не весь текст, а лишь некоторые отдельные хорошо структурированные эпизоды. И лишь на последнем этапе – в младшем школьном возрасте – в речи детей появляются полностью связанные тексты, организованные на причинно-следственных связях, где события развиваются целенаправленно и описываются в хронологическом порядке.

Структура нарратива может основываться на одной из четырех стратегий [12]: номинативная стратегия (Nominal strategy), при которой каждый персонаж называется отдельной лексемой при практически полном отсутствии местоименных замен; контрастивная стратегия (Local Contrast strategy), когда всякий раз выбирается свой способ номинации без предпочтения какого-либо определенного типа; тематическая стратегия (Thematic Subject strategy), при которой местоименный повтор используется только для описания одного (чаще всего, главного) персонажа; и анафорическая стратегия (Anaphora strategy), в которой активно используются местоименные повторы.

Временное пространство рассказа может описываться, исходя из разного понимания времени и представления о взаимодействии времени самого рассказа и времени, когда происходит коммуникация. Понимание временных систем и временной соотносительности событий формируется у детей постепенно [13; 14]. В возрасте 1,0–1,6 ребенок ориентируется на временную систему коммуникативной ситуации (speech time system), в возрасте 1,6–2,6 происходит формирование временной системы описываемых событий как отдельной сущности (event time system). Понимание относительности времени приходит в более позднем возрасте – в 2,6–3,0, когда формируется референциально-ограниченная временная система (restricted reference time system), для которой чрезвычайно важным оказывается введенное Майей Хикманн [15] понятие «якоря»: временной точки, события или персонажа, вокруг которых строится все повествование. Свободная временная система с «плавающей» референцией (free reference time system) формируется поздно – только в возрасте 3,0–4,6, т.е. одновременно с появлением и первичным развитием собственно нарративных навыков.

Однако пространственная и временная привязка описываемых событий не является единственной функцией временных и пространственных показателей в тексте. Указание на временную или пространственную взаимосвязь событий также служит для объединения текста в единое целое, выстраивая внутреннюю структуру повествования посредством введения *нарративного топика*. Общая коммуникативная структура текста образуется при помощи единства коммуникативных структур описываемых в нем эпизодов, которые в свою очередь формируются системой коммуникативных структур высказывания (рис. 1).



Рис. 1. Взаимосвязь коммуникативной структуры на различных уровнях текста

Коммуникативная структура высказывания состоит из двух компонентов – темы (то, о чем говорится в высказывании) и ремы (того, что об этом говорится). Существует несколько способов выражения тема-рематической структуры, однако основными их показателями в русском языке являются порядок слов и просодические характеристики высказывания. Нарративный топик, выражаемый либо показателем места, где происходит событие, либо указанием на время, когда оно происходит, выполняет функцию связующего элемента для объединения описываемых событий в единый текст и всегда соседствует с элементом, выражающим собственно тему данного высказывания.

При этом важно различать показатели времени и места, выражающие нарративный топик, от тех же показателей времени и места, выражающих собственно тему высказывания. Например, в высказывании *Там зайчики играют*, где впервые вводится новый персонаж («зайчики»), темой является указание на место (*там*), а ремой – само событие (*зайчики играют*). Однако в следующем высказывании *Там они прыгают через скакалку* собственно темой высказывания оказываются *они*, поскольку местоимение отсылает к уже известному персонажу («зайчикам»), ремой – *прыгают через скакалку*, а *там* выполняет функцию нарративного топика, поскольку отсылает к уже упоминавшемуся месту действия и формирует параллельную структуру с предыдущим высказыванием, не играя никакой коммуникативной роли в рамках данного конкретного высказывания.

Материалом для анализа послужили устные неподготовленные детские тексты, представленные в корпусе «Конduit» [16]. Данный корпус был собран в 2016 г. в ходе проведения серии экспериментов, участниками которых стали 213 детей в возрасте 2,7–7,6 лет, посещающие детские сады г. Санкт-Петербурга. Испытуемые были разделены на 5 групп, сбалансированных по возрасту и полу (табл. 1), для каждой из которых, исходя из уровня когнитивного развития детей данного возраста, был разработан особый экспериментальный дизайн [17].

Таблица 1

Возраст и пол испытуемых

Группа	Пол		Количество испытуемых	Возраст (в месяцах)		
	М	Ж		Средний (М)	Мода	Медиана (Ме)
1	21	16	37	37,37	41	38
2	30	20	50	49,98	50	50
3	25	24	49	59,71	56	59
4	20	22	42	72,10	71	71,5
5	16	19	35	83,26	83	83

Поскольку только тексты, полученные при проведении экспериментов с детьми старших трех групп, являются полностью монологическими связными текстами (т.е. могут быть названы нарративами), то именно они были выбраны для рассмотрения этапов усвоения детьми такого способа организации коммуникативной структуры текста, как нарративный топик.

Всего были проанализированы 126 рассказов. Они были получены при проведении эксперимента по следующей методике: каждому ребенку индивидуально демонстрировался в беззвучном режиме четырехминутный фрагмент мультфильма «Как стать большим?» (Союзмультфильм, 1967), который ребенок должен был рассказать одновременно с просмотром без предварительной подготовки. Все рассказы записывались на аудио и видеоаппаратуру. В табл. 2 приведены данные о средней длине текста и высказывания в каждой группе.

Таблица 2

Средняя длина текста (в словоформах) и средняя длина высказывания (MLU) в трех старших группах

Группа	Сумма	Средний (М)	Медиана (Ме)	MLU (М)	MLU (Ме)
3	6190	126,33	108	4,49	4,61
4	7453	177,45	174,5	5,22	5,10
5	6940	198,29	190	5,39	5,39

Проведенный анализ показал, что при употреблении в связном рассказе пространственных и временных показателей дети в процессе развития нарративных навыков следуют одной из пяти возможных стратегий, сменяющих друг друга (табл. 3).

Таблица 3

Стратегии употребления в связном рассказе пространственных и временных показателей детьми разного возраста (в процентах от общего числа текстов данной возрастной группы)

Стратегия употребления пространственных и временных показателей	Возраст			
	до 5,0	до 6,0	до 7,0	после 7,0
Отсутствие или единичное появление показателей	20	18,6	11,6	7,1
Значительно преобладают показатели времени	20	18,6	9,3	14,3
Значительно преобладают показатели пространственных характеристик	36	4,7	7	14,3
Пространственно-временные характеристики употребляются незначительно	4	20,9	14	21,4
Пространственно-временные характеристики употребляются для обеспечения структурной организации текста	20	37,2	58,1	42,9

Пространственные и временные показатели употребляются детьми всех рассматриваемых возрастных групп, однако они выполняют разные функции. В возрасте до 5 лет дети отдают предпочтение пространственным показателям, которые чаще всего употребляются не столько для указания места события, сколько для связи с предыдущим высказыванием и выполнением коммуникативной функции темы высказывания (*Тут зайчики играют; Там киска шевелится / кубики собирает*). Однако уже после 5 лет количество высказываний, где нарративные функции выполняют как временные, так и пространственные показатели, значительно вырастает. Обращает на себя внимание также тот факт, что значительное число детей в этом возрасте употребляют данные показатели незначительно. По-видимому, это связано с тем, что дети в возрасте 5 лет переходят от одной нарративной стратегии к другой, что подтверждается и данными по частотности в экспериментальных текстах нарративного топика (рис. 2).

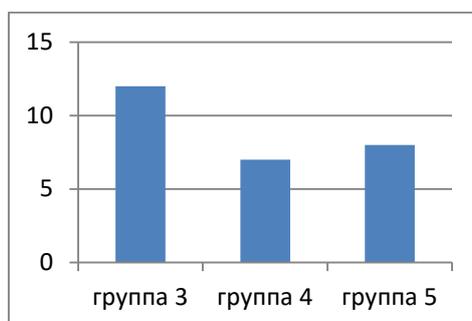


Рис. 2. Количество высказываний с нарративным топиком в текстах детей трех старших групп (в процентах от общего числа высказываний)

В текстах пятилетних детей нарративный топик, выражаемый как временными, так и пространственными показателями (например, *А потом бобры идут с каской / А потом а бобры строят; там котенок медвежонку что-то говорит // там котенок залез на дерево* и т.д.), оказывается достаточно частотным, однако говорить о действительном временном или пространственном значении употребляемых показателей сложно. Поскольку в значительном числе текстов наречия времени и места оказываются в начальной позиции каждого последующего высказывания, то можно предположить, что они употребляются исключительно для организации связности текста, выполняя функцию своеобразного «якоря» [15], на который «цепляются» все описываемые действия. Этот «якорь» может как обеспечивать единство места описываемых событий (*там, тут*), так и демонстрировать последовательность выполняемых действий (*теперь, а потом, сейчас* и т.д.).

Частотность нарративного топика в текстах именно пятилетних детей и ее спад в текстах детей старшего возраста подтверждается полученными ранее данными о статистической значимости происходящих в этот период изменений в семантических и синтаксических структурах [18; 19]. Видимо, именно в это время происходит перестройка ключевых нарративных стратегий, когда нарративная стратегия накладывается на тематическую, которая сменяется затем «взрослой» анафорической стратегией.

В дальнейшем функции пространственных и временных показателей в детских нарративах уточняются: пространственная ориентация событий текста обеспечивает его цельность, а временное структурирование помогает в организации его связности. Это приводит к достаточно равномерному распределению пространственных и временных показателей в тексте, обеспечивая взаимосвязь содержательного и структурного единства текста.

Библиографический список

1. Berman, R.A. *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study* / R.A. Berman, D. I.Slobin. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1994. 717 pp.
2. Khorounjaia, E., Tolchinsky, L. (2004). Discursive constraints on the lexical realization of arguments in Spanish. DOI: 10.1075 / tilar.3.08kho.
3. Longacre, R. *The Grammar of Discourse* / R. Longacre. Springer, 1996.
4. Stein, N. An analysis of story comprehension in elementary school children // *New directions in discourse processes* / N. Stein, K.Glenn. New York: Freeman, 1979. Pp. 53–120
5. Cardinaletti, A. *Afterword: On clitic omission and the acquisition of subject clitic pronouns* / A.Cardinaletti // *Pronouns and Clitics in Early Language*, Berlin, De Gruyter Mouton, 2012. Pp. 283-303.
6. Labov, W. Narrative analysis: Oral versions of personal experience / W.Labov, J. Waletzky // *Essays in the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967. Pp. 12–44.
7. Labov, W. Uncovering the event structure of narrative [Электронный ресурс] URL: <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/uesn.pdf> (дата обращения: 02.09.2017).
8. Aksu-Koç, A. Development of linguistic forms: Turkish / A. Aksu-Koç // *Relating Events in Narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994. Pp. 217–255.
9. Applebee, A. *The child's concept of story: Ages two to seventeen* / A.Applebee. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1978.
10. Trabasso, T. Knowledge of goal / plans: a conceptual basis for narrating frog, where are you / T. Trabasso, P.Rodkin // *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. By Berman R. A., Slobin D. I. (Eds.) Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1994. Pp. 85–106.
11. Pearson, B. Z. & de Villiers, P.A. Child language acquisition: Discourse, narrative, and pragmatics. In K. Brown, E. Lieven, (Eds.). *Encyclopedia of language and linguistics*. Oxford, UK: Elsevier, 2005.
12. Bamberg, M. *The acquisition of narratives: Learning to use Language* / M.Bamberg. Berlin: Mouton de Gruyter. 1987.
13. Weist, R.M. Tense and aspect. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. Pp. 356-374.
14. Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary / E.Bates, V.Marchman, D.Thal, L.Fenson, Dale, J. Ph., St. Reznick, J.Reilly, J.Hartung // *Journal of Child Language*. Volume 21. Issue 01. 1994. Pp 85–123.
15. Hickmann, M. *Children's discourse: person, time, and space across languages* / M. Hickmann. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 410 p.
16. Эйсмонт, П.М. «Конduit»: корпус устных детских текстов / П.М. Эйсмонт // *Корпусная лингвистика – 2017: сборник материалов*. СПб: Изд-во СПбГУ, 2017. С. 373-377.
17. Эйсмонт, П.М. Экспериментальное изучение связной детской речи в раннем возрасте / П.М. Эйсмонт // *Научная сессия ГУАП*. СПб., 2016. С. 203-207.
18. Эйсмонт, П.М. Опущение синтаксического субъекта в русской связной детской речи / П.М. Эйсмонт // *Типология морфосинтаксических параметров* Материалы международной конференции. М., 2016. С. 348-358.
19. Эйсмонт, П.М. Актантная структура глаголов речи в устных связных детских текстах / П.М. Эйсмонт // *Проблемы онтолингвистики – 2017. Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия*. Материалы ежегодной международной научной конференции. СПб., 2017. С. 134-139.