

© 2004 г. В. В. КАЗАКОВСКАЯ

ВОПРОСО-ОТВЕТНЫЕ ЕДИНСТВА В ДИАЛОГЕ "ВЗРОСЛЫЙ - РЕБЕНОК"*

1. ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ

Изучение диалога с участием ребенка раннего возраста позволяет проследить становление его коммуникативной компетенции (о трактовке этого понятия см. ниже) и трудности, с которыми сталкивается ребенок в этом процессе. Нас интересует формирование диалогического компонента коммуникативной компетенции, хотя его вычленение на раннем этапе весьма условно. Условность связана с ограниченностью и специфичностью формы выражения реакции и инициативы ребенка. Далее приводятся примеры минимальных диалогов (1-3), представляющие одну и ту же ситуацию на разных этапах развития коммуникативной компетенции:

(1) Взрослый (В.): *Что мишка делает?* (О спящем медвежонке.) Ребенок (Р.): *Ммм* (произносит напевно, будто укачивает кого-то, показывая тем самым, что медвежонок спит) (Юля К. 1.00.23)¹;

(2) В.: *Что кукла делает?* Р.: *Кука* [кукла] (Ира Л. 1.03);

(2а) В.: *Что делает (кукла)?* Р.: *Бай* (укладывает куклу спать) (Ира Л. 1.03); ср. идентичную ответную реплику ребенка на вопрос взрослого о номинации: (2б) В.: *Это кто* (о кукле)? Р.: *Бай* (Ира Л. 1.03) [примеры (2-2б) свидетельствуют о том, что ребенок воспринимает ситуацию глобально, не разграничивая ее компонентов - субъекта и действия];

(3) В. (вместе с ребенком смотрит видео): *А что Лиза в телевизоре делала?* Р.: *Аню* (укладывала куклу спать). В.: *Аню укладывала, И еще кого?* Р.: *Катю* (Лиза Е. 1.09.27).

Задачи, которые ставятся в данном исследовании, сводятся к следующему: (а) изучить особенности диалога "взрослый - ребенок"; (б) охарактеризовать понятие коммуникативной компетенции применительно к ранним этапам речевого онтогенеза и выявить наиболее существенные аспекты ее развития; (в) выяснить характер трудностей, сопровождающих процесс формирования коммуникативной компетенции ребенка; (г) наметить классификацию вопросо-ответных диалогических единств с инициативной репликой - частным вопросом, принадлежащим взрослому.

Овладение диалогом мы рассматриваем лишь в той мере, в какой этот процесс связан с функционированием вопросо-ответных диалогических единств разных типов. В качестве основной единицы анализа были избраны диалогические единства

* Работа выполнена в рамках грантов Президента Российской Федерации по поддержке ведущих научных школ НШ-1510.2003.6 "Петербургская школа функциональной грамматики" и РГНФ 03-04-00-386а "Семантические категории и их выражение в детской речи (на материале русского языка)".

¹ В статье принята следующая система представления примеров: в скобках указывается имя и начальная буква фамилии ребенка, а также его возраст - в годах, месяцах и днях (если это известно). В отдельных случаях учитываются фонетические особенности речи ребенка.

"вопрос - ответ", т. е. именно сцепки двух реплик, поскольку "тип реакции в большей или меньшей степени задается самим речевым стимулом, программируется им" [Арутюнова 1970: 45; Падучева 1982: 306].

В структурном отношении исследуемые диалогические единства представлены как минимальными (бинарными и тернарными, полными и неполными), так и сложными типами; в тематическом отношении учитывается объединение реплик в рамках одной микротемы².

Для наблюдений над развитием коммуникативной компетенции в диалоге использовались лонгитюдные записи спонтанного речевого взаимодействия взрослого и ребенка второго - третьего года жизни³. При анализе особое внимание уделялось функционированию вопросо-ответных диалогических единств в отрететированных диалогах, необычайно частотных на ранних этапах речевого онтогенеза, например: *Как киска делает? Где у Ани глазки?*

Основные положения иллюстрируются материалом диалогических единств "частный вопрос взрослого - ответ на него ребенка".

2. ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГА "ВЗРОСЛЫЙ - РЕБЕНОК"

Диалог "взрослый - ребенок" по сравнению с обычным объектом теории диалога ("взрослый - взрослый") изучен значительно меньше. Можно назвать ряд отечественных работ, рассматривающих некоторые частные, хотя и весьма важные, аспекты этого вопроса: [Исенина 1985; 1989а; 1989б; Протасова 1988; Лепская 1997; Бажина 1992; Петрова 2001; Юрьева 2001]. Зарубежные исследования, посвященные ранней коммуникации, более многочисленны, однако они выполнены не на материале русского языка (см., например [Слама-Казак 1961; Bloom, Rocissano, Hood 1976; Dore 1977; Halliday 1978; Wells, Montgomery, MacLure 1979; Shatz 1983; Gumperz, Corvaro, Streeck 1986; Bloom 1991; Ervin-Tripp, Miller 1997]).

Процесс приобретения ребенком навыков диалогического общения не может рассматриваться онтолингвистикой⁴ изолированно, т. к. он неразрывно связан со стратегиями речевого поведения взрослого в диалоге с ним, а также в целом с так называемой грамматикой диалога. Е.С. Кубрякова в числе направлений анализа детской речи выделяет, в частности, изучение поэтапного становления определенных форм и компонентов языка, способное дать представление о том, "как должно быть организовано высказывание и дискурс в своих канонических формах" (выделено нами. - В.К.) [Кубрякова 1991: 146].

Исследование грамматики диалога в онтогенетическом аспекте проливает свет на то, как происходит моделирование речевого общения, позволяет описать, как "получается" диалог, каковы изначально те механизмы, которые связывают реплики партнеров в единое целое, и позволяет исчислить возможные способы развития диалога, поскольку "в нем формируется грамматика речи и прежде всего грамматика соединения речевых стимулов и реакций - своего рода диалогический синтаксис" [Арутюнова 1998: 683]. Вместе с тем именно материал диалога позволяет наиболее отчетливо проследить становление семантических категорий (например, локативности, субъектности/объектности, темпоральности, обусловленности, посессивности) [ТФГ 1987; 1990; 1991; 1992; 1996а; 1996б] и средств их языкового выражения в детской речи, т. е. исследовать формирование собственно языковой компетенции.

² О понятии диалогического единства см. [Шведова 1960; Рахилина, Крейдлин 1984; Рахилина 1990; Баранов, Крейдлин 1992а; 1992б].

³ Данные Фонда детской речи при лаборатории детской речи РГПУ им. А.И. Герцена (далее - ФДДР): записи Вари П., Ани С, Ромы Ф., Юли К., Димы С, Лизы Е., Кирилла Б., Пети и Максима Е., Нюши Л., Леры Б., Иры Л., Вани П., Жени М., Максима Г., Вероники К., Нади Ж., Алеши К. и др. (рукопись).

⁴ Данный термин используем вслед за [Касевич 1998: 31; Цейтлин 2001: 5].

Изучение диалога с участием ребенка позволяет утверждать, что между "взрослым" диалогом и диалогом "взрослый - ребенок" наблюдаются значительные различия (см., например, [Цейтлин 2001: 12]).

В теории "взрослого" диалога довольно отчетливо дифференцируются типы общения: схема жанров общения взрослых, предложенная Н.Д. Арутюновой, включает, в частности, информативный, прескриптивный, фатический (и его разновидности) типы [Арутюнова 1998: 649]. Применительно к детской речи можно говорить, во-первых, о недоступности до определенного возраста некоторых жанров (типов): например, диалога - "обмена мнениями с целью принятия решения или выяснения истины" (спора или дискуссии), поскольку для такого типа диалога характерна "пресуппозиция компетенции (экспертное™)" партнеров - "тематическое единство при различии модусов" [Арутюнова 1998: 650-651]; во-вторых, о диффузности коммуникации матери и ребенка: ни один из типов диалога не выступает здесь в чистом виде. Так, на фоне протофатической коммуникации переплетаются (с изменением "удельного веса") прескриптивные элементы диалога, представленные как разного рода псевдовопросы, и элементы информативные (точнее - псевдоинформативные). Отнюдь не "побочным продуктом" диалога с ребенком являются так называемые экзаменационные, или тест-вопросы: (4) В.: *Это кто?* (На рисунке изображены птички.) Р.: *Птица* (Ира Л. 1.03); (5) Р.: *Чай* (на кухне кипит чайник). В.: *Что надо сделать?* Р.: *Выключить* (Женя М. 2.06). Однако, кроме жанровой неопределенности, диалог с ребенком обладает и другими специфическими чертами, которые будут охарактеризованы ниже.

Можно полагать, что ряд подобных различий обусловлен тем, что в коммуникации "взрослый - ребенок", помимо трех традиционно выделяемых аспектов (предметно-содержательного, эмоционального и фатического), существует четвертый аспект - лингводидактический [Лепская 1997: 7; Цейтлин 2001: 10]. Строго говоря, последний является лингводидактическим по функции и метаязыковым по своей природе. Этот аспект непосредственно связан с разными сторонами развития ребенка и его обучения языку (нередко обучения интуитивного, не осознаваемого взрослым партнером) и - шире - обучения правилам речевой коммуникации. В диалоге осуществляется обучение одновременно в целом ряде сфер: когнитивной (происходит расширение представлений ребенка о мире), системно-языковой (ребенок овладевает единицами родного языка и правилами их употребления) и коммуникативной (ребенок учится быть партнером в диалоге). При этом указанные аспекты коммуникации не только совмещаются в рамках реплики при ведущем положении какого-либо одного из них, но и изменяют свою значимость по мере роста ребенка.

В диалоге "взрослый - ребенок" на ранних этапах явно преобладают фатический и лингводидактический аспекты. Доминирующее положение лингводидактической направленности диалога с ребенком обуславливает некоторые структурные особенности рассматриваемого типа диалогического дискурса⁵. Лингводидактические функции в диалоге с ребенком выполняют обе реплики взрослого в диалогическом единстве - как инициативная, так и реактивная: (6) В.: *Где носик у хрюши?* Р.: (Показывает и улыбается). В.: *Правильно, вот носик* (Юля К. 1.00.29); (7) В.: *Вот это что такое?* (О туфельке ребенка.) Р.: *Тапка* [тапка]. В.: *Тапок* (Ира Л. 1.03).

Специфика диалога с ребенком наблюдается также в ролевом, структурном, тематическом, целевом и других отношениях. Переакцентированию в данном случае подвергаются условия успешности развития коммуникации и понятие коммуникативной неудачи⁶.

⁵ Мы используем термин "диалогический дискурс" в тех случаях, когда необходимо подчеркнуть процессуальный аспект диалогического взаимодействия "взрослый - ребенок".

⁶ О понятии "коммуникативной неудачи" во взрослой диалогической речи см. [Ермакова, Земская 1993], в диалоге с ребенком раннего возраста см. [Казаковская 2002]; ср. транзакционную модель дискурса [Йокояма 1998].

В партнерско-ролевом аспекте указанная специфика проявляется в неодинаковом распределении ролей и коммуникативных интенций субъектов диалога: в значительной мере здесь преобладает инициатива взрослого. Мать, восполняя коммуникативную некомпетентность ребенка, берет на себя роли адресата и адресанта, и в этом отношении можно говорить о некоторой асимметричности диалога с ребенком, что, безусловно, предопределяет и структурные особенности диалога: (10) В.: *Где "ppp"?* *Где лёвушка* (речь идет об игрушечном львенке)? Р.: #⁷. В.: *Вон там лёвушка, навер-ху* (Дима С. 1.00.00).

В структурном отношении наблюдается использование однотипных бинарных диалогических единств, позволяющих взрослому формировать (а ребенку, соответственно, усваивать) определенные синтаксические модели, стабильные при всех доступных лексических вариациях [Цейтлин 2001: 13].

В тематическом плане характерна политематичность диалога с ребенком, т.е. диалог разворачивается как последовательная смена однопорядковых микротем (*Где у мишки глазки? Где у мишки ушки? Где у мишки носик?*), например: (11) В.: *А где у куклы... Что это у куклы?* (Показывает на глаз.) Р.: *Кука* [кукла]. В.: *Что это?* Р.: *Гась* [глаз]. В.: *Глаз! А это что?* (Показывает на нос.) Р.: *Гая* [тлаза]. В.: *А где... а носик?* Р.: У (показывает на нос у куклы) (Ира Л. 1.03). Очевидно, что естественный диалог взрослых опирается на значительно более сложные логические структуры и многообразные способы связи между темами и микротемами; по этим параметрам он существенно отличается от интересующего нас типа "детского" диалога.

При всей своей специфичности, диалог с ребенком в определенном смысле близок - как ни парадоксально это может показаться - к "прототипическому"⁸ диалогу взрослых. В диалоге с ребенком отсутствуют импликации, скрытые смыслы, конвенциональные косвенные речевые акты и другие явления, характерные для непрототипического диалога взрослых; в нем в большей мере представлено естественное соотношение инициативных и реактивных реплик стандартных диалогических единств, т.е. именно то чередование прямых ("лововых") вопросов и ответов, о котором писала Н.Ю. Шведова [Шведова 1960: 285]. Диалогу с ребенком противопоставлена диффузность значения инициативной реплики, присущая "взрослому" диалогу, а также - до некоторых пор - эллиптичность синтаксических конструкций и омонимия реплик.

Анализ внутреннего устройства минимального диалога позволяет сделать вывод о том, что каноничность диалога с ребенком опирается на изоморфизм составляющих его грамматических конструкций, названных Е.С. Кубряковой "простейшими и почти ритуальными" [Кубрякова 1991: 164]. Эта особенность диалога с ребенком обнаруживает логику общения⁹, управляющую коммуникацией. Именно логика общения определяет схемы связи инициативных и реактивных реплик/речевых действий и определяет грамматику диалога (см., например [Федорова 1991: 145]). В самом деле, прямой вопрос предполагает прямой ответ (т.е. предопределяет языковую форму реакции - сообщение), побуждение к действию вызывает желаемое действие или мотивировку отказа от него, а в некоторых случаях может вообще не требовать речевой реакции. В наименьшей степени провоцирует реакцию реплика-констатация, не оказывающая непосредственного влияния на поведение партнера по

⁷ Здесь и далее # - знак отсутствия ответной реакции.

⁸ Мы берем этот термин в кавычки потому, что, с одной стороны, определенные черты прототипа можно видеть в известных постулатах Г.П. Грайса, которые фиксируют характер течения и языкового воплощения "идеального" диалога; с другой стороны, проблема соотношения инвариантов и прототипов применительно к диалогу, насколько нам известно, еще не ставилась. Можно предполагать, что для диалога с ребенком существуют собственные прототипы, которые, впрочем, пока не найдены и не изучены.

⁹ См. также грамматику и семантику вопросов и - шире - логику вопросов и ответов Н. Белнапа и Т. Стила [Белнап, Стил 1981].

диалогу. Это более мягкий и более тонкий механизм речевого воздействия (см. также [Арутюнова 1998: 653—655]).

Как известно, само следование реплик в диалоге подчиняется законам тематичности, связности, определяется типом контакта и регулируется нормами речевого этикета. Важно отметить, что в диалоге с ребенком реплицирование осуществляется с учетом специфичности языковых средств, используемых на ранних этапах речевого развития, т.е. с учетом специфики языкового компонента коммуникативной компетенции. Начиная и развивая диалогические отношения, мать "приписывает" ребенку некоторую коммуникативную компетенцию, демонстративно рассматривая его в качестве равноправного партнера по коммуникации, даже на тех стадиях, когда компетенция ребенка предельно мала¹⁰.

Речь матери, обращенная к маленькому ребенку, в некоторых отношениях оказывается избыточной, например: (8) В. *Это кто?* (На картинке изображена собака.) Р.: *Мими [мышка].* В.: *Вот это? Собачка. Кто это? Как разговаривает?* Р.: *Куяй* (так обычно ребенок отвечает на вопрос, как "разговаривает" петушок). В.: *Как собачка разговаривает?* Р.: *Ававам* (Ира Л. 1.03). Обилие избыточных реплик взрослого отчасти объясняется лингводидактической направленностью и инициативной асимметричностью диалога, максимально учитывающих уровень развития коммуникативной компетенции ребенка, отчасти - своеобразной тактикой речевого поведения взрослого, в частности, утрированным выражением "обратной связи", поддержки, эмоциональных реакций, использованием повторов и переспросов в различных функциях¹¹: (9) В.: *Почему лиса плачет?* Р.: *Потому что... у нее дом растаял.* В.: *Растаял дом? Что же она теперь будет делать? Без дома-то? Что же она делать-то...* Р.: *Ваня ей построил прекрасный-прекрасный дом!* В.: *Другой, новый, прекрасный?!* (Ваня П. 2.06). Вместе с тем тактика максимально учитывает уровень коммуникативной компетенции ребенка.

3. РАННИЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РЕБЕНКА В ДИАЛОГЕ

Ребенок последовательно овладевает тактикой и техникой ведения диалога. Двигаясь от так называемого протодиалога к диалогу, он приобретает коммуникативную компетенцию и становится полноправным партнером в диалоге. Становление коммуникативной компетенции ребенка представляет собой сложный поэтапный процесс, который осуществляется на фоне общепсихического (в том числе когнитивного, интеллектуального) и социального развития.

Понятие коммуникативной компетенции оказывается здесь одним из ключевых. Начиная с работ Н. Хомского, ведутся оживленные дискуссии о понятийном объеме и использовании терминов языковая компетенция (языковая способность) и языковая активность/коммуникативная способность/коммуникативная компетенция (термин Д. Хаймса) [Chomsky 1965; 1972; Hymes 1972; Van Ek 1987; Gumperz 1997]. Существуют различные представления о природе коммуникативной компетенции, о предпосылках ее возникновения и о ее структуре. При попытке создать концепцию становления коммуникативной компетенции мы сталкиваемся с проблемой отсутствия теории, которая описывала бы это развитие с той же четкос-

¹⁰ Это обстоятельство подтверждается и исследованиями (в том числе экспериментальными) в области психологии речи: "... взрослый с самого начала относится к младенцу как к субъекту и ведет себя с ним как партнер по общению. Более того, взрослый нередко "играет" и за ребенка как за второго участника общения, а в а н с о м н а д е л я я его действия смыслом и значением, которого они еще не имеют" (выделено нами. - В.К.) [Лисина 2001: 51]. О структурном и социолингвистическом аспектах регистра общения с русскоязычными детьми см. [Гаврилова 2002].

¹¹ О некоторых функциональных характеристиках реплик-повторов взрослого в диалоге с ребенком см. [Цейтлин 2001: 18 и сл.].

тью, какую мы наблюдаем в отношении описания компонентов языковой (системно-языковой) компетенции¹².

В самом общем виде можно трактовать коммуникативную компетенцию¹³ применительно к диалогическому дискурсу как совокупность определенных, разграниченных по ряду параметров коммуникативных навыков, позволяющую (в нашем случае – ребенку) быть полноценным партнером в диалоге. Необходима классификация этих навыков. Предлагаемый опыт классификации опирается на разделение навыков на два условных типа: системно-языковые и собственно коммуникативные.

Системно-языковые навыки определяются по каждому языковому уровню как фонетические, лексические, морфологические (включающие словообразовательные), синтаксические и трактуются как компоненты языковой способности человека. Эти компоненты связаны между собой, по мнению А.М. Шахнаровича, системой правил речевого и неречевого поведения прескрипторного характера, являющихся, по сути, правилами выбора функциональных элементов для реализации коммуникативных интенций в различных ситуациях. Ведущее место в этой онтогенетически формирующейся системе занимают правила выбора значения, адекватного задачам коммуникации [Шахнарович 1991: 191]. При таком подходе языковая способность соотносится с тем, что принято называть языковой компетенцией – владением языковым кодом, – и является базовым компонентом коммуникативной компетенции, обеспечивающим ее целостный характер и формирование навыков в других ее сферах¹⁴.

Собственно коммуникативные навыки связаны, видимо, с функционированием этих средств в реальном общении – диалоге (ср. коммуникативную компетенцию в монологе). При этом вопрос о соотношении системно-языковой компетенции, собственно коммуникативных навыков и коммуникативной компетенции чрезвычайно сложен и вряд ли может быть решен на данном этапе. С одной стороны, формирование собственно коммуникативных навыков немыслимо без овладения языковой компетенцией, с другой – невербальные ответные реплики ребенка, свидетельствующие о несформированности языковой компетенции, могут, тем не менее, рассматриваться как проявление элементарных коммуникативных навыков.

Собственно коммуникативные навыки представлены двумя типами:

– общекоммуникативными (не связанными жестко с типологией речевых актов и обнаруживающими тем самым общедиалогическую коммуникативную компетенцию ребенка);

¹² Функционирование языковой способности русского ребенка неоднократно становились предметом пристального внимания исследователей, начиная с фундаментальных работ А.Н. Гвоздева [Гвоздев 1961; 1981; Шахнарович 1991; 2001; Лепская 1997; Цейтлин 2000]. О природе языковой способности, ее составе, предпосылках возникновения и факторах, способствующих ее развитию, см., в частности [Леонтьев 1965; 1975; Павлов 1968; Апресян 1980; Федорова 1980; Шахнарович, Лендел 1985; Сахарный 1989; Кубрякова 1991].

¹³ По мнению Б. Крафт, занимавшейся изучением развития способности к порождению диалога и монолога у детей от трех до шести лет, коммуникативная компетенция должна объединять все требования, предъявляемые к коммуникативным видам деятельности, а также условия, в которых эти требования удовлетворяются [Крафт 1984; 1987]; ср. трактовку коммуникативной компетенции как способности использовать язык в прагматических целях общения [Шахнарович 1991: 198].

¹⁴ По мнению А.Р. Лурия, "компетентность" в языке и "применение" языка не возникают сразу и не являются двумя независимыми сущностями: «...сама "компетентность" в языке является результатом развития его применения и <...> только в процессе активного отражения действительности и активного общения у ребенка возникает понимание языка» [Лурия 1975: 48]; однако существует также точка зрения, согласно которой языковая компетенция и собственно коммуникативная компетенция являются потенциально независимыми; одно из подтверждений этому находят в речи детей с аутизмом, где отмечается более быстрое развитие именно языковой компетенции.

- частнокоммуникативными (прикрепленными к разным типам речевых актов и, напротив, тесно связанными со структурно-семантическими особенностями данного диалогического единства с определенным типом инициативной реплики). Ср. примеры:

(1) вопрос: (12) В.: *Л ты точно помнишь, что был крокодил?* (В сказке про доктора Айболита.) Р.: *Угу* (Нюша Л. 2.10), ср. псевдовопросы на более раннем этапе коммуникации: (13) В.: *Как ты с куклой играешь?* (Дает ребенку куклу.) Р.: *Бай* (начинает укачивать) (Ира Л. 1.03);

(2) побуждение: (14) В.: *Покачай ее, покачай.* Р.: *Эа* (произносит, почти не открывая рта) (Ира Л. 1.03); (15) В.: *Аня, дай маме соску.* Р.: *На, *сосай*¹⁵ (Аня С. 2.00.15); (16) В. (говорит, изображая медвежонка): *Я не умею читать. Почитай мне, Ваня, почитай.* Р.: *Я тебе дам очки* (Ваня П. 2.06);

(3) констатация: (17) В.: *И большая рыба распахнула свою пасть и...* Р.: *Ваня ее съел* (берет игрушечную рыбу в рот) (Ваня П. 2.06); (18) В.: *А на лодке сидел... Бар-малей!* Р.: *Не хочу* (Ваня П. 2.06).

Объем "частнокоммуникативной" компетенции может ориентировочно определяться конечным списком речевых жанров, характерных для данной культурной традиции. Те частнокоммуникативные навыки, которые связаны с владением конкретными моделями диалогических единств, и те общекоммуникативные, которые связаны с общедиалогическими умениями, в совокупности образуют важнейшую подсистему в структуре коммуникативной компетенции; эту подсистему можно называть диалогической компетенцией (ср. с коммуникативной компетенцией в монологе). Уровень реализации коммуникативной компетенции может считаться своего рода показателем уровня имплицитных знаний о данном типе коммуникации [Крафт 1987]. Можно полагать также, что метаязыковая деятельность ребенка обнаруживает уровень эксплицитных знаний.

Языковая компетенция ребенка раннего возраста, находящегося, по мнению психологов и онтолингвистов, в сенситивном для усвоения родного языка периоде развития, еще явно недостаточна. Речевой портрет ребенка в это время включает в себя следующие черты. Фонетический компонент языковой компетенции характеризуется крайне несовершенными артикуляторными навыками, которые являются причиной целого ряда фонетических процессов, свойственных начальной детской фонетике (см., например, перестановку звуков и слогов, субституцию, слоговую элизацию). Острая недостаточность вербальных средств (лексический компонент) порождает своего рода дисбаланс между довольно широким спектром коммуникативных интенций ребенка и ограниченностью вербальных средств выражения. На этом этапе коммуникативные интенции ребенка выражаются, как правило, при помощи носящих знаковый характер невербальных средств - протознаков (термин Е.И. Исениной): (19) В.: *Где баба?* Р.: (Опускает или разводит руки и смотрит вокруг) ("нет нигде") (Рома Ф. 1.01.22); ср. более поздние ответы на аналогичный вопрос: (20) В.: *Где папа?* Р.: *Машина ехатъ. Пошел папа гараж машина;* (20а) В.: *Где бабуля?* Р.: *Ванна мыть вода* (Рома Ф. 2.00.12). В грамматике в этот период начинается "шторм морфологии" - бурное освоение парадигматики основных частей речи. Развитие синтаксического компонента отмечено фактами первичного закрепления элементарных правил построения словосочетания и предложения [Гвоздев 1961; Цейтлин 2000]. Однако недостаточная языковая компетенция ребенка не означает полного отсутствия коммуникативных умений.

Исследователи отмечают, что на довербальном этапе и на этапе голофраз ребенок не владеет структурой диалога. Об этом свидетельствуют отсутствие коммуникативных актов инициации к взаимодействию с его стороны, неумение адекватным образом реагировать на вопросы взрослого, неумение начинать и поддерживать те-

¹⁵ Здесь и далее астериск (*) - знак (детской) грамматической инновации.

му (или микротему) диалога, а также добавлять новую информацию к тому, что присутствует в инициативной реплике взрослого [Исенина 1991]. Это положение дел преодолевается, как правило, благодаря усилиям матери. Мать обычно идеальный партнер по диалогу: она интуитивно демонстрирует ребенку роль языка в диалогическом общении, принимая при этом каждый "вклад" (взгляд, жест), который он вносит в диалог в роли субъекта, и интерпретируя его нужным образом: (21) Р. (проводит пальцами по встроенному в магнитофон динамику): *Кружок это, кружок*. В.: *Кружок? Это колонка такая у магнитофона* (Аня С. 2.02.07); (22) Р.: *Котенок бух*. В.: *Ты сама специально уронила, да, котеночка? Зачем? Ай-ай-ай, что Анечка делает! Всех роняет*. Р.: *Мама, поднимаем котеночка?* (Аня С. 2.02.07). Иными словами, мать интерпретирует внешние формы поведения ребенка как коммуникативно значимые, широко используя при этом повторы для моделирования и закрепления важных в складывающейся коммуникации действий, для расширения их репертуара; см., например, следующий диалог: (23) В.: *Как ты Новый год встречала? Куда мы с тобой ходили?* Р.: *Говий ноть*. В.: *Не "Говий нот", а Новый год. Расскажи, кого ты видела. Куда мы с тобой ходили?* Р.: *Деда Мороза с бородой*. В.: *На елку ходили с тобой? Дед Мороз с бородой там был, да? А Анечка там танцевала, да?* Р.: *Маша танцевала*. В.: *Маша танцевала с тобой* (Аня С. 2.02.07).

Овладение первыми представлениями о причинах и последствиях коммуникативных актов начинается на первом году жизни, когда ребенок еще не умеет продуцировать высказывания [Брунер 1984]. Способность начать диалог, т. е. вербально привлечь внимание взрослого, и попытки обозначить его тему появляются у ребенка приблизительно в возрасте полутора лет. Его первыми речевыми актами являются эхολалические повторы, утверждения (и попытки оценки), просьбы и переспросы [Кубрякова 1991: 149; Krauss, Glucksbergs 1969; Halliday 1978]. Несколько раньше ребенок начинает постигать базовые принципы ведения диалога - интенциональность¹⁶ и реплицирование. При этом бывает довольно трудно определить, чем вызваны ранние спонтанные инициативные акты ребенка: желанием общаться или же каким-то дискомфортом. "Приписывая" функции частично ненаправленным поведенческим актам и вокализациям ребенка и реагируя на них соответствующим образом, взрослый учит ребенка совершать в определенных условиях определенные действия, направленные на партнера и приводящие к определенным последствиям. Такая стратегия взрослого является важной предпосылкой овладения коммуникативной компетенцией. Новым этапом развития диалогической компетенции ребенка можно считать переход от диалога "в мире вещей и с помощью вещей" к диалогу "в мире слов и с помощью слов", что, как правило, происходит приблизительно в два года. В это время отмечается появление подлинного диалогического взаимодействия, которое определяется возникновением совместной цели, в качестве которой, в частности, может выступать обмен мнениями, чувствами [Исенина 1991]. Об этом свидетельствует коммуникативное поведение ребенка: он начинает ждать ответа после своего обращения к взрослому¹⁷.

Структура начального диалогического взаимодействия включает различные средства достижения цели. К их числу обычно относят действия по привлечению и удержанию внимания к теме разговора, действия, маркирующие и согласующие начало, продолжение и окончание говорения и слушания партнеров по диалогу, действия по переходу к новой теме и компенсации коммуникативных неудач.

Собственно коммуникативную компетенцию ребенка от года до трех лет можно представить следующим образом. К числу показателей его общекоммуникативной компетенции можно отнести начальные умения. В конце первого - начале второго

¹⁶ Подразумевается наличие коммуникативной интенции как исходное условие начала диалога.

¹⁷ См., например, дневниковые записи Ромы Ф., Ани С, Лизы Е. (ФДДР).

года¹⁸ это умение совершать одновременно два действия: воспринимать реплику партнера¹⁹ и планировать собственную ответную реплику, а также умение соблюдать очередность реплик, осуществляя тем самым реплицирование²⁰ - регулярный обмен высказываниями-репликами, связанными содержательными и лексико-грамматическими отношениями. С середины второго года появляется умение продуцировать как реактивные, так и инициативные реплики всех типов; ребенок может начинать новую тему и микротему. На третьем году начинается продуцирование развернутых (в известном смысле) актантных структур в диалогическом единстве. Как правило, синтаксическая сложность вопросов ребенка соотносится с имеющимися в его репертуаре императивами и констатациями; вопрос - отнюдь не первый речевой акт, с которого начинается ребенок²¹.

Дальнейшее развитие диалогической компетенции охватывает ситуативное эллипсирование (контекстуальное становится возможным позже), умение "налаживать и прочищать канал коммуникации" в случае его "засорения" (использовать, например, переспросы при недослышании или недопонимании), а также нарочитое побуждение к ответному высказыванию и вообще вступлению в диалог, т.е., иными словами, умение использовать реплики в метакоммуникативной и фатической функциях. Умение "втягивать" собеседника в диалог (вплоть до провокации общения) является одним из важнейших навыков, поскольку такое втягивание является "сутью интерактивного взаимодействия" [Gumperz 1997]. В следующем примере Ира Л. (2.08), до этого тщетно пытавшаяся завязать диалог со своей старшей сестрой Галей (8.0), явно не расположенной в данный момент к общению, находит, наконец, беспроеигрышную, в ее представлении, тактику: она инициирует новую тему, которая не может оставить собеседника безучастным: (24) Р. (Ира): *Я таракана съела. Я, наверное, таракана съела. Ты думаешь, я таракана съела?* Р. (Гая): *Я так думаю, что ты таракана съела, хотя... Давай поцелую тебя*²².

Таков начальный репертуар собственно коммуникативных умений ребенка. Это означает, что он еще не способен учитывать общие фоновые знания (апперцепционную базу) и фактор адресата. Еще не сформирован механизм выбора средств, связанных с взаимоотношениями партнеров или коммуникативной интенцией, отсутствует "авторское" прогнозирование ожиданий, составляющее фон всего диалогического дискурса и отдельных его реплик. Не "прочитываются" ребенком и скрытые смыслы (или имплицитное содержание, которое непосредственно не отражено в узу-

¹⁸ Здесь и далее даются некоторые возрастные характеристики обсуждаемых фактов (коммуникативных умений), поскольку при исследовании становления механизмов речевой деятельности "нельзя обойти вопрос о том, как и в какой последовательности появлялись они в речи ребенка" [Кубрякова 1991: 141].

¹⁹ Общие положения, выдвинутые на основе анализа различных теоретических представлений о процессе речевого восприятия, см., например [Зимняя 1976: 28-30], однако "скольконибудь единая и полная" теория речевого восприятия к настоящему времени еще не создана [Шахнарович 1991: 211].

²⁰ Умение ожидать своей "реплики" - очереди в диалоге - владельцы домашних животных отмечают у своих питомцев. Дело в том, что речь, обращенная к ребенку, действительно, в некоторых отношениях похожа на речь, обращенную к животному. Младенцы (равно как животные и птицы) способны к звуковой и жестовой реализации обратной связи, что обусловлено проявлением фатической, эмотивной и апеллативной функций. Это подтверждают, в частности, исследования М.В. Китайгородской и О.П. Ермаковой [Китайгородская 1993; Ермакова 1988]; разговоры с кошками, собаками и даже цветами в горшках Р.М. Фрумкина называют псевдо-диалогами [Фрумкина 2001: 38].

²¹ Подробнее о синтаксическом и интонационном анализе вопросов ребенка в диалоге см. [Казаковская, Люблинская 2000].

²² Пример Надежды М. Ли.

альных значениях языковых единиц данного высказывания, но которое может быть извлечено из него)²³; соответственно, не происходит адекватной реакции на них.

Особого внимания применительно к диалогу "взрослый - ребенок" заслуживает проблема модуса²⁴, поскольку выражение модусной семантики является одним из важнейших компонентов коммуникативной компетенции ребенка. Модус, по мнению Н.Д. Арутюновой, является "важнейшим компонентом диалогической речи, активно участвующим в механизмах связывания реплик" [Арутюнова 1998: 656]. В диалогической речи взрослых (в отличие от монологической) "модус регулярно вводится в высказывание" (по Ш. Балли, это эксплицитный модус [Балли 1955]). Тем не менее, в репликах ребенка осознанный вербализованный модус, представленный модусной рамкой, до определенного возраста довольно редок (за исключением, пожалуй, просодических коррелятов эмотивного и волитивного типов). Концепция "вербального эгоцентризма" отрицает различие между собственной точкой зрения и точкой зрения другого. Это обусловлено спецификой детской языковой личности: отсутствием в сознании ребенка других точек зрения, непротиворечивостью и целостностью его мировосприятия. Поэтому эксплицитная модусная рамка в детской речи - это свидетельство формирования нового плана отражения действительности и становления этапа интеллектуальной децентрации: осознания своего *Я* и своей точки зрения, их координации через взаимодействие с другими (ср. *Я* и *Другой* в концепции Н.Д. Арутюновой [Арутюнова 1998: 647-649]). Такое толкование проблем, связанных с модусом в детской речи, хорошо согласуется с исследованиями в области психологии речи. Отношения "кооперации", по Ж. Пиаже, порождают у ребенка потребность приспособить свою позицию к окружающему; столкновение с чужим опытом приводит к возникновению сомнений и осознанию существования других точек зрения [Пиаже 1932; Фрумкина 2001]. Тем самым происходит процесс, который называют формированием рациональных элементов в логике и этике [Выготский 1956; Обухова 1995]. Эксплицитные формы редуцированного модуса, представленные ментальными, эмотивными и фатическими эгоцентрическими модусными рамками (*Я*-модусными рамками), появляются, как правило, на третьем году жизни [Казаковская 1997]: (25) Р.: *Видишь, машинка едет? Слышишь, стучит?* (Аня С. 2.01.16); (26) Р.: *Мама, красиво, правда?* (Аня С. 2.02.16); (27) Р.: *Мам, кто ел конфетку? Наверное, Анька* (Аня С. 2.03.14). Ср. более поздние варианты эксплицитного модуса в диалоге: (28) В.: *Наташа, а кто тебя обещал забрать?* Р.: *Наверное, папа заберет.* В.: *Почему?* Р.: *Потому что мама бы давно меня забрала* (Наташа Н. 3.06); (29) В.: *А Алена, два года, разве ж она была моряк?* Р.: *Конечно, она девочка, токо... видно, у нее папа был капитан* (Нюша Л. 4.03); (30) В.: *Может, понравится?* (О еде, которую отказывается есть ребенок.) Р.: *Наверяд ли. Очень сомневаюсь* (Алеша К. 8.06). При этом особую сферу представляет собой речевой модус: (31) В.: *Наташа <...> кто тебя привел* (в детский сад. - В.К.)? Р.: *Можно сказать, что папа. Да, скажем, папа привел.* В.: *Почему "можно сказать"?* Р.: *Папа меня до забора довел и вот так помахал* (показывает) (Наташа Н. 3.06).

Ребенок не умеет избегать ситуаций коммуникативных неудач, а тем более преодолевать их. В его реактивных и инициативных репликах, как правило, еще не используются спонтанно и адекватно речевые формулы и штампы (отказа, согласия, просьбы). Другими словами, ребенок еще не умеет пользоваться средствами, направленными на построение гармоничных межличностных отношений партнеров по диалогу и изучаемыми прагматическими. Довольно редкий случай представляет в этом отношении следующий пример, фиксирующий первое использование штампа

²³ Имеется в виду существующая дифференциация скрытых смыслов, например, намеки, умолчания, импликации, presuppositions (см., в частности [Долинин 1983; Масленникова 1999]).

²⁴ Мы опираемся здесь на идеи, высказанные Н.Д. Арутюновой в связи с исследованием модуса в контексте диалогической речи взрослых [Арутюнова 1970; 1998].

(в ответ на отказ матери взять проездной билет): (32) В.: *Не хочу, Анечка*. Р.: *Не хочешь - как хочешь* (Аня С. 2.01.11). Ребенок не владеет также приемами "сжатия" диалога, правилами и способами его "затягивания". Еще не развита система "рессорных" реплик [Арутюнова 1998: 679, 681]. Недоступна до определенного времени и "апелляция к интенциональному состоянию" адресата, к его эпистемическому статусу (прием "иллокутивного самовынуждения", по А.Н. Баранову и Г.Е. Крейдлину, или, как ранее назвала это явление Н.Д. Арутюнова, "шаг назад" [Арутюнова 1998: 659; Баранов, Крейдлин 1992: 90]²⁵): (33) Р.: *А знаете, что мне папа купил?* (Лера Б. 3.07.17)⁴

К четырем годам ребенок обладает уже относительно развитой коммуникативной компетенцией, его диалогическое поведение многообразно. Дальнейшее развитие коммуникативной компетенции ребенка - особая тема, которую мы оставляем за рамками данной работы.

4. СТРУКТУРА ДИАЛОГА "ВЗРОСЛЫЙ - РЕБЕНОК": ВОПРОСО-ОТВЕТНЫЕ ЕДИНСТВА

Общее количество диалогических единств с инициативной репликой — вопросом взрослого в рассматриваемый период очень велико. На более ранних этапах это обусловлено "имитирующим" характером диалога, на более поздних - его лингводидактической направленностью. Иными словами, при одинаковом количественном показателе вопросная реплика со временем меняет свою доминирующую функциональную направленность. Заметим, что такое положение дел наблюдается во всех изученных в данном отношении языках²⁷.

С помощью вопросов взрослого в сознании ребенка осуществляется необходимая для его когнитивного и речевого развития работа по первичному структурированию языковой материи и упорядочению языковых явлений. Этот процесс отнюдь не прямолинейно отражает категоризацию деятельности и ее восприятия [Thinking 1977].

Вопросы, используемые матерью в различных функциях с опорой на зону ближайшего развития (по Л.С. Выготскому), оказываются существенными в становлении самой языковой системы ребенка, всех ее компонентов, т. е. в становлении языковой компетенции и в формировании собственно коммуникативной компетенции. В первую очередь мы имеем в виду роль вопросо-ответных диалогических единств в развитии синтаксиса детской речи, поскольку вопросы служат средством осознания смысловых отношений между компонентами ситуации. С помощью вопросов осуществляется становление семантических категорий и средств их языкового выражения²⁸.

Вопросы матери позволяют отчасти проследить механизмы воздействия речи, обращенной к ребенку, - инпута - на складывающуюся языковую систему ребенка. На материале русского языка эти механизмы до сих пор остаются практически неизученными. Замечание Н.Д. Арутюновой о том, что говорящий формирует адресата, в нашем случае может быть прочитано буквально, поскольку речеповеденческий потенциал адресата развивается в онтогенезе под воздействием фактора говорящего.

Классификация вопросных диалогических единств в дискурсе "взрослый - ребенок" может строиться на нескольких основаниях: целевом (ведущем), семантичес-

²⁵ О вопросительных предложениях нестандартной семантики с глаголом *знать* см. [Падучева 1985: 240 и сл.].

²⁶ Перечень коммуникативных навыков имеет предварительный характер и не претендует на полноту.

²⁷ На материале русского языка высокая частотность вопросов с ее последующим снижением по мере взросления ребенка отмечена в [Кузьмина 1995; Гаврилова 2002].

²⁸ Например, подробно об освоении локативности и средств ее выражения, а также о роли вопросов в этом процессе см. [Казаковская, Цейтлин 2000; Казаковская 2001].

ком (учитывающем в том числе диктумную или модусную ориентированность реплики)²⁹, структурно-формальном³⁰.

Начальный репертуар вопросов матери на 95% представлен псевдовопросами, основная функция которых - формирование первичных коммуникативных навыков. Такие "тест-вопросы" не могут быть квалифицированы как риторические; скорее, их следует квалифицировать как особого рода косвенные речевые акты - вопросы, заданные не с целью получения необходимой информации, а с целью привлечения внимания ребенка, побуждения к действию или его имитации: (34) В.: *Чья это ручка?* Р.: (Рассматривает свою руку и улыбается) (Юля К. 1.00.01); (35) В.: *Где твои сапожки?* Р.: (Несет сапожки) (Юля К. 1.00.01), а также с тем, чтобы предостеречь ребенка: (36) В.: *Митя, куда полез?* (в реплике имплицирован запрет "нельзя, упадешь") Р.: *Туда* (Дима С. 1.11.28). Такой ответ ребенка, скорее всего, показывает, что последний еще не способен учитывать подлинную иллюкутивную силу вопроса.

В семантическом аспекте можно наметить следующую предварительную классификацию. Семантические типы частных вопросов матери отражают набор базовых представлений о субъекте, объекте, месте, действии и некоторых других, доступных уровню когнитивного развития ребенка в раннем возрасте. На их основе строится "здание концептуальной системы мира" [Кубрякова, Демьянков, Панкрац, Лузина 1996; Кравченко 1997]. Вместе с тем такие вопросо-ответные единства обозначают ситуации, которые могут являться темой (микротемой) диалога с ребенком раннего возраста. Система первых вопросов взрослого включает, в частности:

1) вопросы о номинации и идентификации предмета - *кто-* и *что-*вопросы: *Кто это?* На третьем году жизни появляется *Как это называется?*: (37) В.: *Как этот цветочек называется? Знаешь?* Р.: *Да* (Аня С. 2.06.17);

2) вопросы - побуждения к звуковой или действенной имитации: *Как собачка гавкает? Как лялю укачиваешь?* Позже: (38) В.: *А как он говорит, когда стучит по дереву (о дятле)?* Р.: *Тук-тук* (Лиза Е. 2.00.08);

3) локативные (в широком смысле) - *где-* и *куда-*вопросы: *Где твоя машинка? Где носик у хрюши? Куда пойдём? Куда девочки побежали?*; ср. также: (39) В.: *А откуда у тебя этот Винни-Пух?* (Речь идет об обстоятельствах появления игрушки.) Р.: *Мама дарила* (Аня С. 2.02.07);

4) вопросы о действии (его номинации или экспликации намерений) с глагольным местоимением - *Что делать? Что делает Х? Что мальчик делает? Что делать будешь?*: (40) В.: *А утка что делает?* Р.: *Стоит* (Лиза Е. 2.00.08); ср.: (41) В.: *А что утки обычно делают? Помнишь?* (Лиза Е. 2.00.08);

5) посессивные вопросы: *Чьи ключи?*: (42) В.: *А чей кувшинчик?* Р.: *Алешеньки* (Лиза Е. 2.01.25).

В диалоге с ребенком третьего года жизни мать начинает активно использовать количественные и качественные вопросы, а также вопросы с семантикой обусловленности: (43) В.: *А какого цвета белка?* Р.: *Хорошая* (Лиза Е. 2.00.08); (44) В.: *Как у кого клюв у утки?* Р.: *Как (у) воробышка* (Лиза Е. 2.01.05); (45) В.: *<Это не одно колесо.> А сколько? Можешь сосчитать?* (Лиза Е. 2.01.05); (46) В.: *Зачем карандашики мочишь?* Р.: *Потому что не рисуются* (Аня С. 2.06.17); (47) В.: *Сколько стоят твои часы?* Р.: *Большие-ие часы. Грома-адные. Вот сколько стоят* (Ваня П. 2.11); ср.: (48) В.: *Это сколько ты мне принес?* Р.: *Сколько ты хотела* (Дима С. 2.06).

Внутри каждого семантического типа начинает развиваться формальная вариативность средств выражения, ср.:

²⁹ О различении реплик диалога, ориентированных на модус или на диктум, см. [Арутюнова 1998: 656].

³⁰ О вопросительных репликах взрослого, обращенных к ребенку раннего возраста, см. [Казаковская 2000].

(49) В.: *Что это?* - В.: *А что у павлина такое большое-пребольшое?* (Лиза Е. 2.01.05);

(50) В.: *Кто это?* - В.: *А это что за птица?* (Лиза Е. 2.01.05);

(51) В.: *А что он ест? Какую еду?* Р.: *Творожок* (Лиза Е. 2.01.05).

На третьем году жизни ребенка появляются новые разновидности вопросов, - в частности, к адресату, инструменту, делиберату, различным типам субъекта и объекта [Золотова 1988]: (52) В.: *Кого она держит* (о кенгуру с детенышем)? Р.: *Кенгуренка* (Лиза Е. 2.00.28); (53) В.: *А этот мальчик на ком сидит?* Р.: *(На) черепахе* (Лиза Е. 2.00.28); (54) В.: *Чем мы заклеивали эту книжечку?* Р.: *<...> Другим клеем* (Лиза Е. 2.00.28); (55) В.: *А кто починил большую гитару?* Р.: *Мамочка* (Лиза Е. 2.01.05).

Самая общая тенденция в развитии вопросных реплик взрослого - движение от вопросов о ситуациях наблюдаемых к вопросам о ситуациях ненаблюдаемых: ср. *Что ты делаешь?* —> *Что делал?* и *Что будешь делать?*

Постепенно начинают использоваться "нежестко-синтаксемные" вопросы³¹, самыми показательными среди которых являются так называемые ситуативные вопросы: *Что там, зайчик? Что пищишь* (= что случилось, почему пищишь)?

К числу направлений в функциональном развитии вопросных реплик взрослого можно отнести использование вопросов в метакоммуникативной {*Что-что ты говоришь?*} и метаязыковой функциях {*Как ты его называешь? А как ты теперь правильно называешь?*}, рассчитанных на адекватную реакцию со стороны ребенка (повторение, уточнение), а также вопросов, ориентированных на модусную семантику {*Как ты считаешь? Ты считаешь, он маленький? Как ты думаешь, какая это буква? Почему ты так думаешь?*}. Модусные вопросы в речи, обращенной к ребенку, также способны выполнять функции, связанные с процессом обучения языку, что и показывают приведенные примеры. При этом растет когнитивная сложность семантики вопроса, а также усложняется актантная структура самой конструкции: ср.: *Где шапка? - Что надо надеть, чтобы выйти?*; *Как на улице? - Что там дует в саду?*; *Где наши сапожки? - А у тебя на ножках что уже?*; (56) В.: *Это какой, какого цвета?* (как правило, мать интуитивно и абсолютно правильно задает параметр многозначного качественного вопроса) Р.: *Красный* (Дима С. 2.01); (57) В.: *А какой должен быть крокодил?* Р.: *Зеленый* (Дима С. 2.07).

Отдельную проблему составляет интерпретация более поздних вопросов типа *Что надо (было/будет) сделать? Что он хотел сделать?* и появляющихся приблизительно с конца второго года так называемых этикетных вопросов *Ты поела? Что надо сказать?* Подобные вопросы (волеутивные, в терминологии Г.А. Золотовой) попадают в сферу предикатной модальности долженствования: (58) В.: *Аня, спасибо. Что нужно сказать?* Р.: *Пожалуйста* (Аня С. 2.01.07).

Последовательность появления вопросов взрослого является универсальной, так как определяется когнитивными возможностями ребенка, хотя различия в "паспортном" возрасте могут быть весьма существенными - до полугода и больше [Слобин 1976; 1984; Bloom 1991].

В результате анализа реплик-реакций ребенка была намечена предварительная классификация ответов на вопросы и тем самым выявлены отдельные навыки, выделены этапы в развитии ответных реплик³² и обнаружены причины коммуникативных неудач. Действительно, можно с определенной долей уверенности говорить о существовании этапа отсутствия реакции, этапа имитации (на этой стадии весьма пока-

³¹ "Жестко-синтаксемные" вопросы взрослого, в отличие от "нежестко-синтаксемных", соответствуют по грамматической форме предполагаемой ответной реплике ребенка (например: *Где?* - *Там*; *Куда?* - *Туда*) [Казаковская, Цейтлин 2000]. Оба типа вопросов относятся к классу диктумных вопросов.

³² О типах когерентности и интонационном оформлении ответных реплик ребенка в диалоге см. [Краузе, Люблинская 2000].

зательно явление, называемое "феномен-эхо" [Кубрякова 1991: 151]), этапа вынужденной краткости³³, синтагматического ограничения, этапа структурно-семантической избыточности и, очевидно, этапа нормативного (узуального). Кроме того, анализ позволил описать начальные этапы процесса "размораживания" актантов предиката (или процесс реализации его валентностей) и, соответственно, процесс "развертывания" синтагматической "цепочки" ответного высказывания. По мысли С.Д. Кацнельсона, усвоение языка состоит именно в усвоении валентностей предиката [Кацнельсон 1972].

Можно выделить некоторые типы ранних коммуникативных неудач, проявляющихся, в первую очередь, в отсутствии ответной реакции; их распространенными причинами являются когнитивная недоступность определенных семантических отношений или неосвоенность диалогической техники (отсутствие определенных общекоммуникативных навыков). На более поздних этапах фиксируются следующие типы:

а) отсутствие ответа, вызванное лексическим дефицитом: (59) В.: *Кто это* (об олененке)? Р.: # (Юля К. 1.00.01); ср.: (60) В.: *Что мальчик делает?* (Собирает ягоды.) Р.: *Дядя* (так в это время вообще называет мальчика)³⁴ (Юля К. 1.00.01);

б) неадекватная реакция (например, вместо ответа на частный вопрос в качестве реакции следует императив или несоответствующее действие): В.: *Как люлю укачиваешь?* Р.: (Начинает капризничать, баловаться, отвлекаться); (61) В.: *Что тут мишка делает?* Р.: *Мм* (отвлеклась, устала рассматривать картинки) (Юля К. 1.00.01); (62) В.: *Где комбинезон?* Р.: (Пытается надеть шапку) (Юля К. 1.00.01);

в) неверный ответ: (63) В.: *А это кто?* (На картинке изображен спящий медведь.) Р.: *Тсь, тсь* (так называет в это время кошку) (Юля К. 1.02.05); ср. ранее (64) В.: *Кто это, Юля?* Р.: *Ммм* (вынимает из ящика игрушку)³⁵ (Юля К. 1.00.29); (65) В.: *Юля, кто это* (о собаке)? Р.: *Дядя, дядя, дядя*³⁶ (Юля К. 1.00.10).

Успешное реплицирование начинается на этапе голофраз - однословных высказываний³⁷. Однако в это время, помимо собственно голофраз ("замороженного" именительного падежа и ономатопей), в ответных репликах ребенка может присутствовать адекватное действие и/или его имитация, а также вокализации, которые ранее - еще на дословесном этапе - помогали ему реализовать свои первые интенции в диалоге [см. также в этой связи жесты (или поворот головы, остановка взгляда на названном предмете) и звуковые комплексы]. Такого рода реплики представляют собой однословный этап (этап так называемой вынужденной краткости), а ответы являются "первоначальными актами референции" [Кубрякова 1991: 176].

Практически всегда "результативны" *как-вопросы* взрослого: ребенок довольно рано начинает отвечать на них действием или имитацией: В.: *Как мышка делает?* Р.: *Пи*; к концу второго года: (66) В.: *Как гремел* (гром)? Р.: *Вот так* (при этом размахивает рукой), - в данном случае это первый вербальный ответ вместо воспроизведения (Дима С. 1.08.18), а позже появится: - *Громко*.

³³ Имеется в виду то обстоятельство, что краткость бывает как вынужденная, так и иная, основанная на умелом эллипсисе, учете фактора адресата и ситуации общения, т. е. краткость, отражающая более высокий уровень коммуникативной компетенции; ср., например, ответные реплики на вопрос *"Понравилась (о сказке)?"* - *"Да" / "Понравилась" и "Очень"*.

³⁴ В дневнике отмечается, что на вопрос о заинтересовавшей ее картинке девочка правильно ответить не может, но улыбается и показывает на мальчика (ФДДР).

³⁵ См. комментарий к ситуации, данный матерью: *"Эта игрушка ей очень нравится, но пока мишку никак не называет"* (ФДДР).

³⁶ Ср.: «Юля не обращает внимания на собаку и упорно тычет пальцем на картинку с уткой, почему-то называя утку "дядя"» (ФДДР).

³⁷ Характеризуя эти простейшие акты речи, Е.С. Кубрякова подчеркивает тот факт, что «общение начинается "без синтаксиса" - синтагматической последовательности слов еще нет. Но уже есть "лексика" (название) и уже есть прагматика (иллюкутивное значение речевого акта) и, возможно, начатки грамматики» [Кубрякова 1991: 166].

В ответах на *кто-* и *что-*вопросы содержатся голофразы (в том числе ономато-пеи) и некоторые характерные действия: (67) В.: *Что это?* Р.: *Зызь* (голофраза обозначает еще не расчлененную на части ситуацию - и машину, и все, что с ней связано) (Юля К. 1.00.01); (68) В.: *Кто это* (о зайце)? Р.: (изображает зайца, делая игрушкой прыгающие движения) (сама номинация в начальном лексиконе ребенка пока отсутствует) (Юля К. 1.00.29).

Видимо, внутри этой формальной группы с появлением предиката в структуре вопроса в дальнейшем появляются вопросы к актантам - прямому объекту, адресату, агенсу, инструменту: (69) В.: *Кого дать?* Р.: *Лвав*; (70) В.: *Что мы еще сюда положим?* Р.: *Няня* (т.е. куклу); (71) В.: *А что папа тебе только что вкусненькое давал?* Р.: *Конфета* (Дима С. 1.05.15); (72) В.: *Кому ты хочешь отдать утенка?* Р.: # (Дима С. 1.05.15).

В однословном ответе также может происходить замена номинации объекта (денотата) номинацией действия: (73) В.: *А что у тебя во рту?* Р.: *Куришь* (Дима С. 1.08.18). Очевидно, в качестве "предвестника" двусловных ответов можно рассматривать высказывания следующего типа: (74) В.: *Кого тебе еще дать?* Р.: *Ня* (в значении "дай") - при этом показывает на игрушечную собаку (= "Дай собаку") (Юля К. 1.02.05).

Первыми ответными реакциями на локативные где-вопросы являются действия, в том числе совмещенные с указательными жестами, и голофразы, отражающие нерасчлененные ситуации [Казаковская, Цейтлин 2000]: (75) В.: *Где папа, а?* Р.: *Папа* (показывает пальчиком на дверь) (Юля К. 1.00.29); (76) В.: *Где твои штаны, кофточка?* Р.: (Направляется к тумбочке, где лежат ее вещи, вытаскивает и кофту, и штаны) (Юля К. 1.00.10); (77) В.: *Где собачка?* Р.: *Ава* - и показывает на игрушечную собаку. Интересны ответы-голофразы и на директивные вопросы, отражающие недифференцированные ситуации: (78) В.: *Куда пойдем?* Р.: *Ававав* ("Смотреть собак на улицу, гулять") или - показывает на дверь, за которой стоит коляска ("Гулять"); (79) В.: *Куда пойдем?* Р.: *Ммм* ("Спать").

Многозначность качественных вопросов предполагает, конечно, обозначение матерью параметров спрашиваемого в вопросе, поскольку заключенная в них базисная синтаксема оказывается основой не только целого ряда признаков (например, размера, цвета, веса, вкуса) [Ященко 1999], но и родо-видовых отношений. Ср.: (80) В.: *Яблочко какое, Лизочка?* Р.: *Маленькое*; В.: *А какого она цвета, Лиза?* (О чашке.) Р.: *Маленькая* (Лиза Е. 1.09.27); (81) В.: *Митя, какая это циферка?* Р.: # (Дима С. 1.03); (82) В.: *Лиза, какую песенку ты знаешь?* Р.: *Про пони* (Лиза Е. 1.09.27); (83) В.: *Яичко не простое, а какое?* Р.: (Поднимает руки вверх); так обычно ребенок передает смысл "большой" (Дима С. 1.03). В последнем случае ошибочный ответ, очевидно, спровоцирован известной ребенку отрепетированной ("рутинной") вопросной репликой о нем самом "*Митя какой?*".

Далее анализируется группа примеров, дающих представление о принципах построения типологии ответных реплик. Обратимся к вопросам о *действии* (или его номинации) с глагольным местоимением *Что делать? Что ты делаешь? Что делает X* (некто)?, сюда же входят вопросы о намерениях (экспликация намерения) типа *Что ты хочешь сделать?* Эти вопросы интересны тем, что оказываются среди первых структур, в большей степени "провоцирующих" развертывание в ответе синтагматической "цепочки", о которой шла речь выше. В голофразах справедливо усматривают источник формирования будущих более сложных синтаксических конструкций. Этот процесс может быть связан с выходом за пределы одного слова, т.е. "с умением развернуть цепочку слов, добавляя к этому новые компоненты" [Кубрякова 1991: 158]. Представляется важным рассмотреть особенности протекания этого процесса (развертывания синтагматической цепи)³⁸.

³⁸ Следует обратить внимание на то обстоятельство, что "правила синтагматики - расположения слов в синтаксических конструкциях <...> - усваиваются ребенком аналогично тому, как он усваивает схемы деятельности с окружающими его предметами" [Кубрякова 1991: 158].

Ответная реакция ребенка на *что делать-вопросы* может быть представлена:

(а) невербально (в том числе адекватным имитирующим действием): (84) В.: *А на что делает?* Р.: (Показывает пальцем на глаз) ("Снимает на видеокамеру") (Дима С. 1.05.15);

(б) вербально: (85) В.: *Что пилочкой делают?* Р.: *Пилим* (пытается показать). В.: *Молодец, а ножничками что делаем?* Р.: *Так тать* (Дима С. 1.03).

Вербальные ответные реплики ребенка включают:

1) нерасчлененные реплики-голофразы, обнаруживающие лишь некоторое "тяготение" к предикату (ономатопеи, "замороженный" именительный падеж): (86) В.: *Что ты делаешь?* Р.: *Зьзь* (прокатывает машинку) (Юля К. 1.00.01); ср., с одной стороны, (87) В.: *Что это?* Р.: *Зьзь* (это еще не расчлененная на части ситуация - и сама машина, и все, что с ней связано); и с другой - В.: *А здесь что медвежонок делает?* (прогуливается с тачкой) Р.: *Зьзьзьзь зьзь* (Юля К. 1.00.01); (88) В.: *Что ты сделал?* Р.: *Ммм* (утверждает, что мокрый) (Дима С. 1.04.04); (89) В.: *Что Лиза сделала?* Р.: *Бах*. В.: *Упала* (Лиза Е. 1.09.25); это своего рода "протопредикатные" реплики, что наиболее отчетливо иллюстрируют примеры (88) и (89);

2) реплики, в которых отображаемая ситуация начинает расчленяться и в большей степени оказывается "прочерченной" субъектно-предикатно-объектная структура (высказывания/ситуации). В таких репликах вербально, кроме протопредиката (примеры 90-93), может быть обозначен один из актантов³⁹ (примеры 94, 95):

а) (90) В.: *А что с яблоком ты делаешь?* Р.: *Ешь* (Лиза Е. 1.09.27); (91) В.: *Мутя, что делать будешь?* Р.: *Загорать* (Дима С. 1.08.21); (92) В.: *А что там Ваня делает?* Р.: *Попить*. В.: *Пьет* (Лиза Е. 1.09.27); (93) В.: *Что собака делает?* (На картинке изображена собака, которая курит трубку.) Р.: *Курит* (Лиза Е. 2.07);

б) (94) В.: *Ты что сейчас делаешь? Лиза что сейчас делает?* Р.: *Яблоко*. В.: *А что с яблоком ты делаешь?* Р.: *Ешь* (Лиза Е. 1.09.27); (95) В.: *А это что там Ваня делает?* Р.: *В калитку* (за калитку держится). В.: *За калитку он держится* (Лиза Е. 1.09.27).

Такие неадекватные (с нормативной точки зрения) ответы могут интерпретироваться как буквальное понимание ребенком нежестко-синтаксемных вопросов с соответствующей реакцией. Это своего рода сверхгенерализация "что делать" и реализации глубинных структур; ребенок интерпретирует вопрос как объектно ориентированный - "на что направлено действие". Вместе с тем возможна и иная трактовка: в ситуации лексического дефицита номинация объектного актанта (второго актанта, по Л. Теньеру) оказывается удобным субститутутом в предикатно-актантной структуре и "спасает" ребенка от своеобразной коммуникативной неудачи - невозможности ответить на вопрос, хотя ответ ему известен. Получается, что ребенок невольно использует в диалоге модель неполного предложения, совпадающего с тем, что есть в инпуте. Коммуникативная удача способствует закреплению модели и ведет в перспективе к закреплению диалогического навыка.

К концу второго года расширяется семантический репертуар ответов: появляются субъект, предикат, прямой объект, посессор, делиберат, атрибут: (96) В.: *Что ты будешь делать?* Р.: *Я буду чай пить, я буду чай, чай буду я* (Дима С. 1.11.30).

Обычно после двух лет начинается этап двусловных ответов. Его можно назвать этапом синтагматического ограничения, поскольку в это время ребенку еще трудна сама операция по соединению двух слов (или словосочетаний - применительно к многословному ответу) в процессе диалогового реплицирования: (97) В.: *Л что делает волк?* Р.: *Сосиску*. В.: *Скажи: сосиску ест*. Р.: *Лиза*. В.: *А что Лиза?* Р.: *Сосис-*

³⁹ Одним из первых среди семантических отношений в детской речи маркируется, по мнению Д. Слобина, отношение "действие - его объект" [Слобин 1984: 150]; на материале русского языка первичность значения объекта действия была подтверждена исследованиями А.Н. Гвоздева [Гвоздев 1961; 1981].

ку (Лиза Е. 1.09.27). При этом в дневниковых записях отмечается, что в обычных монологических фрагментах - например, при комментировании собственной игровой деятельности - девочка не испытывает трудностей в развертывании синтагматической "цепочки".

Обратим внимание и на факт противоположного свойства. Замечено, что вопросо-ответные единства при использовании так называемых прецедентных текстов могут быть значительно сложнее. Ср.: (98) В.: *Дед и баба что делают?* Р.: (Имитирует плач). В.: *Плачут. А курочка Ряба что делает?* Р.: *Ко-ко-ко (кудахчет)* (Дима С. 1.03) — (99) В.: *А что они (дядя Федор, пес и кот) там будут делать?* Р.: *Печку варить, кашку топить* (Дима С. 2.06) - или (100) В.: *Чего тебе надобно, старче?* Р.: *А мне хочется рыбку ловить, кашку варить* (Дима С. 2.06). Разумеется, такие ситуации являются отчасти автоматическим воспроизведением текста, понимание которого появляется несколько позже.

Интересно, что, используя вопросы, мать интуитивно "прорабатывает" связи предикатного окружения (валентности), то есть актантно-сирконстантную структуру предиката. Существенным фактором в этом процессе оказывается усвоение актанта именно в сочетании с конкретным предикатом, то есть так называемая атомарность. Согласно "островной гипотезе" М. Томазелло, окружение каждого предиката осваивается ребенком выборочно и постепенно [Tomazello 1992]. В таком случае возникает вопрос, вообще ли недоступно, скажем, значение "инструмент" или "делиберат", или же эти значения недоступны только при конкретном предикате. Может быть, они усваиваются в разное время применительно к различным предикатам по мере развития когнитивной способности. Значимыми для "размораживания" валентностей предиката являются также типичность и частотность ситуации его использования. Вопрос матери оказывается в этом случае своеобразной лакмусовой бумагой, позволяющей проверить это.

В середине второго года в ответных репликах уже присутствуют синтагматические "цепочки", содержащие субъект, прямой объект, адресат, локатив, директив: *поехать/пойти - куда, что - лежит - где, принести/отдать - кому*. К началу третьего года добавляются, в частности, агенс, каузатор, инструментив, медиатив, делибератив, например: *кормить - кого - кем - как, кто заплакать - от чего, писать - чем*: (100) В.: *На чем вы пишете?* Р.: *На газетке* (Дима С. 2.01); (101) В.: *Митюша, ты куда собрался?* Р.: *(В) магазин конфету купить* (Дима С. 1.09.19), см. также: (102) В.: *А зачем тебе шарик, Ваня?* Р.: *Чтобы радоваться* (Ваня П. 2.06.06).

При этом типы ответных реплик представлены:

1) однословными репликами: (103) В.: *Ваня, что Пурфином делают?* (Речь идет об игрушке ребенка.) Р.: *Вздыхают* (Ваня П. 1.10); (104) В.: *Что инструментами делают?* Р.: **Ремонтируют* (Дима С. 2.07);

2) двусловными репликами, которые в некоторых случаях повторяют структуру вопросной реплики: (105) В.: *Митя, что папа делает?* Р.: *Плывет папа, плывет* (Дима С. 1.09.19);

3) трехсловными (многословными) репликами, только начинающими функционировать в это время; такие реплики содержат первый актант, предикат и определенный компонент его окружения.

Обратим внимание на то, что в исследуемом материале представлены субъектно-предикатные (как в примере (105)) и субъектно-предикатно-объектные структуры. Причем в последнем случае возможны:

(а) их полная реализация: (106) В.: *Что же она (о лисе) теперь будет делать? Без дома-то?* (Рассматривают книжку и рассказывают сказку о лисе и зайце: у лисы растаял дом.) Р.: *Ваня ей построил прекрасный дом!* (Ваня П. 2.06);

(б) неполная реализация: (107) В.: *Что надо сделать?* (Р. пытается расстегнуть кофточку) Р.: *Расстегнуть кофточку* (Лиза Е. 2.01.05); (108) В.: *А что он хотел сделать?* Р.: *Мартина съесть* (Ваня П. 2.11.12); (109) В.: *Что они тут делают?* Р.: *Сидят/целуют обезьянку* (Ваня П. 1.10); в отдельных случаях - с двумя вторыми ак-

тантами: (110) В.: *Митъ, что делаешь?* Р.: **Водичку ногу *мыла* (Дима С. 1.09.19); (111) В.: *Чем ты занимаешься у бабушки?* Р.: *Книги читаю, машины катаю, в огород хожу* (Дима С. 1.11).

После преодоления трудностей в построении синтагматической цепочки на какой-то стадии многословный ответ становится избыточным, то есть структура вопроса воспроизводится в ответе практически полностью. Наступает этап избыточной информативности, полной тема-рематической представленности ответной реплики, не свойственной нормативному спонтанному диалогу. Видимо, одной из причин такой избыточности реплик-реакций ребенка является неумение использовать то, что принято называть общим фоном знаний (апперцепционной базой), и учитывать пресуппозицию говорящего; конечно, оказывает свое влияние и практика обучения полным ответам: (112) В.: *Л что будет у тебя из круга потом?* Р.: *Это будет у меня из круга мячик* (Вероника К.); (113) В.: *Еще что тебя рассмешило?* Р.: *Меня еще рассмешило, что там такой Нуу-ф* (Вероника К.); (114) В.: *А что бы ты хотела построить?* Р.: *Нуу я бы хотела построить бы замок, только никак* (Вероника К.); (115) В.: *Хорошо, а еще что ты любишь смотреть?* Р.: *Ну, я люблю, например/или вот ну что там/ну какую-нибудь* (Вероника К.). Ср. более раннюю ситуацию творческой "избыточности" в ответе: (116) В.: *Что цветы делают?* (Это достаточно трудный для ребенка вопрос о настоящем неактуальном. - В.К.) Р.: *Цветы колдуют, и цепь на дубе том, вот что делают* (Ваня П. 2.09); (117) В.: *И что мы там будем делать с бабой?* Р.: *Баба будет кукарекать, и Ваню превратим в петуха* (Ваня П. 2.08.22).

Преодолеывая трудности этого этапа и приобретая соответствующие коммуникативные навыки, ребенок приходит в своих ответах к нормативной (узуальной) краткости взрослых носителей языка, с умением осуществлять эллипсис и использовать "сложные" синтаксемы. При этом попытки "настоящего" эллипсиса могут предприниматься уже в конце второго года жизни: (118) В.: *Что делаешь?* Р.: *Яма* ["Яму (копаю)"] (Дима С. 1.09.22) (практически такой ответ может рассматриваться как "настоящее" неполное предложение, свойственное диалогу, несмотря на то, что мать ожидала другой реплики). Ср.: (119) В.: *Чем занимаешься (в гостях у бабушки)?* Р.: *Чем бабушка меня занимает, физкультурой* (Дима С. 2.09).

5. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По мере взросления ребенка характер и структура диалогических единств, инициируемых репликой-вопросом взрослого, существенным образом меняются. Исследование обнаружило трудности, которые испытывает ребенок в процессе приобретения коммуникативной компетенции в диалогическом дискурсе. Это проявляется в сопровождающих данный процесс коммуникативных неудачах ребенка. К числу трудностей относятся:

- (а) недоступность определенных смысловых отношений,
- (б) недостаточность словарного запаса,
- (в) неосвоенность синтагматической техники,
- (г) невладение собственнo диалогической тактикой; последняя из них, то есть трудность быть партнером в диалоге (одновременно воспринимать предшествующую реплику, планировать и продуцировать адекватный ответ), оказывается весьма серьезной.

Ребенок должен не только владеть системой языковых единиц, но и уметь использовать ее в коммуникации. Понятие коммуникативной компетенции помогает объяснить, каким образом ребенок постепенно осваивается в речевой среде - как он учится использовать язык в соответствии с определенной речевой ситуацией.

⁴⁰ О разграничении синтаксем "раннего" и "позднего онтогенеза" см., например [Цейтлин 2002: 122].

Таким образом, становление коммуникативной компетенции ребенка имеет, по меньшей мере, два аспекта (соотносящихся как общее и частное):

(а) приобретение навыков в сфере языковой компетенции,

(б) освоение общих условий речевого действия в диалоге и умения разрабатывать свою коммуникативную стратегию в рамках определенного речевого акта и речевого жанра; развитие собственно языковой компетенции ребенка обуславливает развитие соответствующих навыков в других сферах коммуникативной компетенции.

Изучение диалогического взаимодействия "взрослый - ребенок" позволяет выявить не только логику формирования коммуникативной компетенции человека, но и целый ряд особенностей диалога вообще, имеющих принципиальное значение для построения грамматики диалога, ставшей в последнее время предметом пристального внимания лингвистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Апресян 1980 - Ю.Д. *Апресян*. Типы информации для поверхностно-семантического компонента модели "Смысл - Текст" // Wiener slavistischer Almanach. Wien, 1980. Sonderband.
- Арутюнова 1970 - Н.Д. *Арутюнова*. Некоторые типы диалогических реакций и "почему"-реплики в русском языке // НДВШ. Филологические науки. 1970. № 3.
- Арутюнова 1998 - Н.Д. *Арутюнова*. Проблемы коммуникации // Язык и мир человека. М., 1998.
- Базжина 1992 - Т.В. *Базжина*. Диалог на начальном этапе языкового развития // Детская речь: Лингвистический аспект: Межвуз. сб. науч. трудов. СПб., 1992.
- Балли 1955 - Ш. *Балли*. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М., 1955.
- Баранов, Крейдлин 1992а - Л.Я. *Баранов, Г.Е. Крейдлин*. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога // ВЯ. 1992. № 2.
- Баранов, Крейдлин 1992б - А.Н. *Баранов, Г.Е. Крейдлин*. Структура диалогического текста: лексические показатели минимальных диалогов // ВЯ. 1992. № 3.
- Белнап, Стил 1981 - Н. *Белнап, Т. Стил*. Логика вопросов и ответов. М., 1981.
- Брунер 1984 - Дж. *Брунер*. Онтогенез речевых актов // Психолингвистика. М., 1984.
- Выготский 1956 - Л.С. *Выготский*. Мышление и речь // Избранные психологические исследования. М., 1956.
- Гаврилова 2002 - Т.О. *Гаврилова*. Регистр общения с детьми: структурный и социолингвистический аспекты (на материале русского языка). Дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2002.
- Гвоздев 1961 - А.Н. *Гвоздев*. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
- Гвоздев 1981 - А.Н. *Гвоздев*. От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений. Саратов, 1981.
- Долинин 1983 - К.А. *Долинин*. Имплицитное содержание высказывания // ВЯ. 1983. № 6.
- Ермакова 1988 - О.П. *Ермакова*. Разговоры с животными (лингво-психологические заметки) // Разновидности городской устной речи. Сб. научных трудов / Отв. ред. акад. Д.Н. Шмелев, Е.А. Земская. М., 1988.
- Ермакова, Земская 1993 - О.П. *Ермакова, Е.А. Земская*. К построению типологии коммуникативных неудач // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. М., 1993.
- Зимняя 1976 - И.А. *Зимняя*. Психология говорения на иностранном языке. М., 1976.
- Золотова 1988 - Г.А. *Золотова*. Синтаксический словарь: репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. М., 1988.
- Исенина 1985 - Е.И. *Исенина*. Психологические основы речевого онтогенеза в начальном периоде: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. Иваново, 1985.
- Исенина 1989а - Е.И. *Исенина*. Проблемы развития диалога у детей раннего возраста // Психолингвистический анализ слова и текста. Иваново, 1989.
- Исенина 1989б - Е.И. *Исенина*. Развитие диалога в связи с познанием ребенком другого и себя (младенческий и ранний возраст) // Детская речь: Проблемы и наблюдения: Межвуз. сб. науч. трудов. Л., 1989.
- Исенина 1991 - Е.И. *Исенина*. Развитие личностной семантики и структуры диалогического взаимодействия у детей младшего и раннего возраста // Проблемы семантики. Психолингвистические исследования. Тверь, 1991.

- Йокояма 1998 - *О Йокояма* Коммуникативные неудачи в рамках трансакционной модели дискурса // *Лики языка к 45-летию научной деятельности Е А Земской* М , 1998
- Казаковская 1997 - *В В Казаковская* Модусная рамка в онтогенезе // *Проблемы детской речи - 1997* Материалы межвуз конференции СПб , 1997
- Казаковская 2000 - *В В Казаковская* Вопросно-ответные диалогические единства в коммуникации взрослый - ребенок прагматический и синтаксический аспект // *Речь ребенка ранние этапы* Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике Вып 1 СПб , 2000
- Казаковская 2001 - *В В Казаковская* Концепт пространства в речи русского ребенка (ранние этапы онтогенеза) // *Теоретические проблемы функциональной грамматики* Материалы Всероссийской научной конференции СПб , 2001
- Казаковская 2002 - *В В Казаковская* Коммуникативные неудачи в детской речи к постановке проблемы // *Проблемы интерпретации в лингвистике и литературоведении* Материалы III Филологических чтений Новосибирск, 2002
- Казаковская, Люблинская 2000 - *В В Казаковская В В Люблинская* Вопросительные реплики ребенка в диалоге синтаксический и интонационный анализ // *Когнитивное моделирование в лингвистике* Сб докладов международн конференции Переславль-Залесский, 2000
- Казаковская, Цейтлин 2000 - *В В Казаковская С Н Цейтлин* Локативные вопросы в диалоге мать - ребенок и их роль в синтаксическом развитии // *Материалы XXIX межвуз науч -метод конференции преподавателей и аспирантов Секция общего языкознания* СПб , 2000
- Касевич 1998 - *В Б Касевич* Онтолингвистика, типология и языковые правила // *Язык и речевая деятельность* 1998 Т 1
- Кацинелсон 1972 -*С Д Кацинелсон* Типология языка и речевое мышление Л , 1972
- Китайгородская 1993 -*М В Китайгородская* Чужая речь в коммуникативном аспекте // *Русский язык в его функционировании* Коммуникативно-прагматический аспект М , 1993
- Кравченко 1997 - *А В Кравченко* Феноменология значения и значение феноменологии в языке // *Категоризация мира пространство и время* Материалы научн конференции / Под ред Е С Кубряковой, О В Александровой М , 1997
- Краузе, Люблинская 2000 - *М Краузе В В Люблинская* Ответные реплики ребенка в диалоге со взрослыми типы когерентности и интонационное оформление // *Когнитивное моделирование в лингвистике* Сб докладов международн конференции Переславль-Залесский, 2000
- Крафт 1984 - *Б Крафт* Реализация инструктивного диалога с шестилетними дошкольниками // *Психоллингвистика* М , 1984
- Крафт 1987 - *Б Крафт* Общие и онтогенетические аспекты совместного планирования как одной из форм коммуникации // *Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду* Сб научн трудов М , 1987
- Кубрякова 1991 - *Е С Кубрякова* Проблемы онтогенеза речевой деятельности // *Человеческий фактор в языке* М , 1991
- Кубрякова, Демьянков, Панкрац, Лузина 1996 -*Е С Кубрякова В З Демьянков Ю Г Панкрац Л Г Лузина* Краткий словарь когнитивных терминов М , 1996
- Кузьмина 1995 -*Т В Кузьмина* Некоторые особенности диалогического взаимодействия матери и ребенка // *Усвоение ребенком родного (русского) языка* Межвуз сб работ молодых авторов СПб , 1995
- Леонтьев 1965 -*Л А Леонтьев* Слово в речевой деятельности Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности М , 1965
- Леонтьев 1975 -*Л Л Леонтьев* Психология речевого общения Автореф дис докт психол наук М, 1975
- Лепская 1997 -*Н И Лепская* Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации) М , 1997
- Лисина 2001 -*М И Лисина* Проблемы онтогенеза общения // *Лисина М И Общение, личность и психика ребенка* М , Воронеж, 2001
- Лурия 1975 - *А Р Лурия* Научные горизонты и философские тупики в современной лингвистике // *Вопросы философии* 1975 № 4
- Масленникова 1999 -*Л Л Масленникова* Лингвистическая интерпретация скрытых смыслов СПб , 1999
- Обухова 1995 -*Л Ф Обухова* Детская психология теории факты проблемы М , 1995

- Павлов 1968 - *В М Павлов* Языковая способность человека как предмет лингвистической науки // Теория речевой деятельности М , 1968
- Падучева 1982 - *Е В Падучева* Прагматические аспекты связности диалога // ИАН СЛЯ 1982 №4
- Падучева 1985 -*ЕВ Падучева* Высказывание и его соотносительность с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений) М , 1985
- Петрова 2001 - *Т И Петрова* Структурные особенности инсценированного квазидиалога в сравнении с собственно диалогом // Ребенок как партнер в диалоге Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике Вып II СПб , 2001
- Пиаже 1932 - *Ж Пиаже* Речь и мышление ребенка М , Л , 1932
- Протасова 1988 -*ЕЮ Протасова* Развитие семантической связности диалога 'мать - ребенок' // Семантика в речевой деятельности (на материале онтогенеза) Сб предварительных публикаций М,1988
- Рахилина 1990 -*ЕВ Рахилина* Семантика или синтаксис⁷ (К анализу частных вопросов в русском языке) // Slawistische Beitrage Bd 268 Munchen, 1990
- Рахилина, Крейдлин 1984 -*Е В Рахилина ГЕ Крейдлин* Семантический анализ вопросо-ответных структур со словом какой // ИАН СЛЯ 1984 № 5
- Сахарный 1989 -*Л В Сахарный* Введение в психоллингвистику Л , 1989
- Слама-Казак 1961 - *Т Слама Казак* Некоторые особенности диалога маленьких детей // Вопросы психологии 1961 № 2
- Слобин 1976 -*Д Слобин* Языковое развитие ребенка // Слобин Д , Грин Дж Психоллингвистика М,1976
- Слобин 1984 -*Д Слобин* Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психоллингвистика М,1984
- ТФГ 1987 - Теория функциональной грамматики Введение Аспектуальность Временная локализованность Таксис Л , 1987
- ТФГ 1990-Теория функциональной грамматики Темпоральность Модальность Л , 1990
- ТФГ 1991 -Теория функциональной грамматики Персональность Залоговость Л , 1991
- ТФГ 1992 - Теория функциональной грамматики Субъектность Объектность Коммуникативная перспектива высказывания Определенность / неопределенность СПб , 1992
- ТФГ 1996а-Теория функциональной грамматики Качественность Количественность СПб, 1996
- ТФГ 1996-Теория функциональной грамматики Локативность Бытийность Посессивность Обусловленность СПб , 1996
- Федорова 1980- *Л Л Федорова* К понятию коммуникативной компетенции Автореф дис канд филол наук М , 1980
- Федорова 1991 -*ЛЛ Федорова* Формы выражения скрытых волеизъявлений // Семантический и прагматический аспекты высказывания Межвуз сб научных трудов Новосибирск, 1991
- Фрумкина 2001 - *Р М Фрумкина* Вокруг детской речи методологические размышления // ИАН СЛЯ 2001 № 2
- Цейтлин 2000 - *С Н Цейтлин* Язык и ребенок Лингвистика детской речи М , 2000
- Цейтлин 2001 -*СП Цейтлин* Некоторые особенности диалога взрослый - ребенок функции реплик-повторов // Ребенок как партнер в диалоге Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике Вып 2 СПб , 2001
- Цейтлин 2002 -*СП Цейтлин* К вопросу об онтогенезе синтаксиса // Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста М , 2002
- Шахнарович 1991 -*А М Шахнарович* Проблемы формирования языковой способности // Человеческий фактор в языке М , 1991
- Шахнарович 2001 -*АМ Шахнарович* Избранные труды, воспоминания друзей и учеников М , 2001
- Шахнарович, Лендел 1985 -*А М Шахнарович Ш Лендел* Социальные и естественные факторы в языковой способности человека // Исследование речевого мышления в психоллингвистике М 1985
- Шведова 1960 -*НЮ Шведова* Очерки по синтаксису русской разговорной речи М , 1960
- Юрьева 2001 -*ИМ Юрьева* Экспериментальное исследование диалогического взаимодействия детей-сверстников в совместной деятельности // Ребенок как партнер в диалоге Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике Вып 2 СПб , 2001

- Ященко 1999 - *М.Л. Ященко*. Качественные имена прилагательные в детской речи: лексико-семантический аспект. Автореф. дис... канд. филол. наук. Череповец, 1999.
- Bloom 1991 - *L. Bloom*. Language development from two to three. Cambridge, 1991.
- Bloom, Rocissano, Hood 1976 - *L. Bloom, L. Rocissano, L. Hood*. Adult-child discourse: developmental interaction between information processing and linguistic knowledge // *Cognitive psychology*. 1976. № 8.
- Chomsky 1965 - *N. Chomsky*. Aspects of the theory of syntax. Cambridge, 1965.
- Chomsky 1972 - *N. Chomsky*. Language and mind. New York, 1972.
- Dore 1977 - *J. Dore*. "Oh them sheriff: a pragmatic analysis of children's responses to questions // *Child discourse*. 1977.
- Ervin-Tripp, Miller 1997 - *S. Ervin-Tripp, W. Miller*. Early discourse: some questions about questions // *Interaction, Conversation, and the development of language*. New York, 1997.
- Gumperz, Corsaro, Streeck 1986 - *J. Gumperz, W. C or saw, J. Streeck*. Children's worlds and children's language. Berlin; New York, 1986.
- Gumperz 1997 - *J. Gumperz*. Communicative competence // *Sociolinguistics. A reader and coursebook*. New York, 1997.
- Halliday 1978 - *MAX. Halliday*. The ontogenesis of dialogue // *Proceedings of the Twelfth International Congress of linguists*. Innsbruck, 1978.
- Hymes 1972 - *DM. Hymes*. On communicative competence // *Pride J.B., Holmes J. (Eds.) Sociolinguistics*. Harmondsworth (England), 1972.
- Krauss, Glucksbergs 1969 - *R.M. Krauss, A. Glucksbergs*. The development of communication: competence as a function of age // *Child development*. 1969. № 4.
- Thinking 1977 - *Thinking*. Readings in cognitive sciences. Cambridge, 1977.
- Tomazello 1992 - *M. Tomazello*. First verbs: A case study of early grammatical development. Cambridge, 1992.
- Shatz 1983 - *M. Shatz*, Children's comprehension of their mothers' question-directives // *Child language*. 1983. № 5.
- Van 1987 - *EkJ. Van*. Objectives for foreign language learning: V. 2: Levels. Strasbourg, 1987.
- Wells, Montgomery, MacLure 1979 - *C.G. Wells, MM. Montgomery, M. MacLure*. Adult-child discourse: outline of a model of analysis // *Journal of pragmatics*. 1979. № 3.