

ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТСКОЙ РЕЧИ

В.В.КАЗАКОВСКАЯ

*Институт лингвистических исследований РАН
(Санкт-Петербург)*

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ВОПРОСО-ОТВЕТНЫХ ЕДИНСТВ: К ПРОБЛЕМЕ СТАНОВЛЕНИЯ КАТЕГОРИЙ*

1. Вступительные замечания. Выделение лингводидактического (метаязыкового, по сути) аспекта в коммуникации с ребенком раннего возраста стало возможным во многом благодаря анализу функциональных особенностей вопросных реплик взрослого¹. Пожалуй, невозможно переоценить значимость этого типа реплик для процесса становления коммуникативной компетенции ребенка², в частности для освоения ребенком различных семантических категорий и средств их языкового выражения, для овладения актантной структурой предикатов и начальными синтаксемами, для формирования тактики и техники диалогических отношений. Изучение вопросов взрослого существенно для исследования механизмов, при помощи которых происходит категоризация действительности ребенком.

Целью статьи является обсуждение семантической типологии вопросо-ответных единств в диалоге “взрослый – ребенок” и их

* 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 данном случае сущностью лингводидактического аспекта (по сравнению с предметно-содержательным, эмоциональным и фатическим аспектами коммуникации [Лепская 1994: 82]) является “обучающая” тактика взрослого, который интуитивно стремится помочь ребенку освоить родной язык. Этот термин применительно к рассматриваемому материалу используем вслед за С.Н. Цейтлиным [Цейтлин 2001].

² О понимании коммуникативной компетенции применительно к диалогу “взрослый – ребенок” см., в частности, [Казаковская 2004].

роли в становлении ряда языковых категорий. Динамика в появлении определенных функционально-семантических типов вопросов отражает основные линии развития интеллекта ребенка. Рассмотрение его ответных реплик – принципиальное условие в рамках нашего исследования не только потому, что “тип реакции в большей или меньшей степени задается самим речевым стимулом, программируется им” [Арутюнова 1998], но и потому, что именно этот подход дает возможность адекватно интерпретировать степень осознанности и, соответственно, доступности когнитивного содержания (семантики) и подлинной иллокутивной силы обращенной к ребенку инициативной реплики взрослого.

В качестве теоретических предпосылок и своего рода “символа веры” данной работы избраны принцип конструктивизма, согласно которому ребенок “самостоятельно строит грамматику родного языка” [Слобин 1976]³, и постулат об опережающем характере когнитивного развития ребенка. Когнитивное развитие опосредовано влияющим на него социальным взаимодействием (Л.С.Выготский), в которое включается ребенок с момента своего появления на свет (см. самую раннюю синкретичную форму коммуникации матери и ребенка – дуэт, в терминологии Н.И.Лепской), при ведущей роли взрослого в интериоризации внешней деятельности ребенка (А.Н.Леонтьев). Действительно, овладение родным языком осуществляется в процессе переработки поступающей речевой информации – речи взрослого. Его речеповеденческая тактика способствует вычленению отдельных компонентов действительности и ее структурированию, что составляет основу когнитивного опыта ребенка. Однако языковые формы и средства диалогического взаимодействия “взрослый – ребенок” на материале русского языка практически не изучены⁴.

Диалог представляет собой пространство, в котором в наибольшей степени (естественным образом) способны “актуализироваться” базисные для процесса становления различных компонентов коммуникативной компетенции ребенка языковые категории.

³ Не лишним в этой связи будет вспомнить тонкое замечание Е.С.Скобликовой, проанализировавшей труды А.Н.Гвоздева по детской речи (написанные им задолго до работ Д.Слобина) о том, что “едва ли не в основном усвоение языка осуществляется ребенком самостоятельно” [Скобликова 1992: 22]. О роли взрослого в этом процессе см. выше.

⁴ Изучение системно-языковых закономерностей освоения ребенком русского языка связано в первую очередь с именем А.Н.Гвоздева [Гвоздев 1961 и др.], см. также работы [Лепская 1997; Цейтлин 2000; Шахнарович 2001].

К числу категорий, лежащих в основе овладения начальными навыками диалога, могут быть отнесены, на наш взгляд, категории модальности и модуса⁵ – в силу их “диалогической сущности”. Дело в том, что именно в диалоге требуется выразить коммуникативную установку высказывания-реплики (см. традиционное для русистики соотнесение вопросительных, повествовательных и побудительных высказываний) и, следовательно, осуществляются начальные этапы освоения этих значений и овладение первичными навыками их языкового выражения. Именно в диалоге далее осознается сущность оппозиции *Я – Другой* (стимулирующей обратимость мыслительных операций) и происходит освоение связанных с этим процессом способов и средств обнаружения точки зрения⁶, которые имеют, вне всякого сомнения, модусную природу и в наибольшей степени “предназначены” языковой системой для выражения достоверности и эвиденциальности (“засвидетельствованности”) сообщения. Именно диалог – благодаря специфичности своих структурных (строевых) единиц, диалогических единств, – оказывается типичным случаем для проявления согласия / несогласия (ср. утверждение / отрицание). Все названные значения так или иначе выражают определенное отношение к доминирующим модальным признакам реальности / ирреальности, характеризующим с точки зрения говорящего отношение пропозитивной основы содержания высказывания к действительности [Бондарко 2001]. И, наконец, вопросительность – значение инициативной реплики рассматриваемых здесь единств – входит в целый ряд модальных значений, свойственных диалогу. Так, с одной стороны, вопросительность может быть отнесена к значениям, связанным с понятием актуальности (рассматриваемой как коррелят потенциальности), с другой – включается в ряд понятий коммуникативной установки высказывания. Подобные пересечения наблюдаются в сферах вопросительности и повествовательности, вопросительности и побудительности, вопросительности и оптативности. Это явление свойственно и сфере

⁵ На ранних этапах речевого онтогенеза корректнее использовать понятие модальной ситуации, (например, модальная ситуация возможности). О соотношении модальности и модуса см., в частности, [Теория функциональной грамматики 1990].

⁶ См. также понятие авторства, которое трактуется как отнесенность данного высказывания к субъектной сфере автора-творца, т.е. как определенный смысловой компонент модусной семантики, содержащий указание на лицо (социум) как автора / источник информации или способ получения, лежащий в основе сообщения.

значений, связанных с ответной репликой диалогического единства: выражение семантики согласия / несогласия пересекается, с одной стороны, с достоверностью, с другой – с эвиденциальностью⁷. Таким образом, частично пересекающиеся подсистемы модальных и модусных значений охватывают – на уровне структурных единиц диалога – практически все смысловые отношения и линии развития диалогического дискурса, обуславливая его семантическую и прагматическую связность.

Материалом для наблюдений послужили диалогические единства, функционирующие – согласно периодизации речевого развития, предложенной А.Н.Гвоздевым, – в конце довербального этапа, на этапе специфических однословных высказываний (голофраз), а также этапах дву- и трехсловных (многословных) высказываний⁸ (ср. этапы сенсомоторного интеллекта и начальный период доконцептуальной стадии, согласно теории генезиса познания Ж.Пиаже). Ранний возраст представляет значительный интерес, поскольку он позволяет: а) выявить языковые формы социального взаимодействия, обуславливающего становление грамматики диалога (т.е. становление диалогического компонента коммуникативной компетенции); б) проследить начальные стадии формирования базовых для любой картины мира концептов (понятийных категорий) – места, объекта / субъекта, действия и, соответственно, функционально-семантических полей “раннего онтогенеза” (т.е. становление системно-структурного компонента коммуникативной компетенции); в) описать начальные проявления элементарных типов ментальных состояний – волеизъявления, уверенности, восприятия и т.п., связанных непосредственно с процессом становления модели ментальности, освоением модальной и модусной семантики и средств их языкового выражения.

2. Семантическая классификация вопросо-ответных единств. Семантический критерий классификации вопросо-ответных единств представляется основным (ср. функциональный, формальный, тематический и др.)⁹. С одной стороны, именно семантика представляет собой “стержень”, пронизывающий все уровни иерархи-

⁷ Заметим, что подобные пересечения – один из признаков “естественной классификации” (Л.В.Щерба, В.М.Жирмунский, А.В.Бондарко), распространенной в сфере модальных отношений.

⁸ Данные Фонда детской речи ИЛИ РАН и лаборатории детской речи РГПУ им. А.И.Герцена.

⁹ Подробнее о вопросо-ответных единствах в диалоге “взрослый – ребенок” см. [Казаковская 2004а].

ческой организации языковой системы, с другой – использование при анализе материала “от значения (функции) – к средствам языкового выражения”¹⁰ позволяет учитывать разноуровневые средства в процессе становления семантических категорий.

Критерием для дифференциации вопросо-ответных единств послужило диктумно-модусное устройство семантической структуры высказывания (Ш.Балли, Н.Д.Арутюнова, В.Г.Гак, Т.Б.Алисова, Т.В.Шмелева, Н.К.Рябцева и др.). На этой основе возможно выделение диктумных и модусных типов вопросов¹¹. Наблюдения показывают, что функции этих типов вопросов взрослого, обращенных к ребенку, в некотором смысле (интуитивно) распределены. Так, вопросы, обращенные к диктуму или его фрагменту, способны актуализировать в сознании ребенка определенную пропозицию (или ее элемент), принадлежащую миру “объективного”. Вопросы, обращенные к модусу исходной реплики и апеллирующие (термин Н.Д.Арутюновой) к ментальному, эмоциональному, волюнтивному и речевому статусу собеседника, имеют несколько иную направленность. На наш взгляд, они ориентированы на развитие способности ребенка размышлять по поводу собственных ментальных состояний и ментальных состояний партнера – другого, развивают интроспекции, формируют представления о точке зрения¹² (и средствах ее языкового выражения) и “провоцируют” при этом обнаружение авторства¹³.

Особое место занимают вопросо-ответные единства верификативной семантики (в терминологии П.Адамца). Они способствуют становлению важнейшей категории, своего рода основы диалогических отношений в целом, – категории согласия / несогласия¹⁴. Высказывания с этой семантикой предполагаются в качестве ответа на вопросы, имеющие форму общих. Думается,

¹⁰ См. основные идеи петербургской школы функциональной грамматики, изложенные в серии коллективных монографий “Теория функциональной грамматики” и “Проблемы функциональной грамматики”, а также в работах А.В.Бондарко.

¹¹ Ср. классификацию вопросов, предложенную Ш.Балли [Балли 1955].

¹² О процессе формирования личности ребенка в сфере личных местоимений см. [Лепская 1994].

¹³ В когнитивной психологии эти процессы принято относить к становлению “модели ментальности”, имеющей особое значение в сфере психического развития человека.

¹⁴ Ср. понимание этой категории в [Лекант 2002а; Галактионова 1988; Свиридова 1994, Добрушина 1997].

в этой связи можно говорить о выделении верификативных диктумных и модусных типов вопросов.

Рассмотрим особенности диктумных и модусных вопросо-ответных единств в диалоге с ребенком.

3. Диктумные вопросо-ответные единства. В рамках диктумных вопросов — инициативных реплик данных диалогических единств — различаем так называемые ситуативные и предикатно-актантные типы, в частности вопросы о номинации / идентификации объекта и его действию, вопросы-побуждения, а также локативные, посесивные, квалитативные, квантитативные и другие типы вопросов. Эти вопросы способствуют первичной категоризации внеязыковых реалий, относимых к денотативной ситуации, “размораживанию” валентностей предиката, начальному формированию семантических категорий.

Так, в начале второго года жизни — на этапе голофраз — ситуация в сознании ребенка представлена еще нерасчлененно. Например, словом из “языка нянь” *бай* в речи ребенка могут быть названы действие куклы и сама кукла, ономатописей *зьзьзь* — и тачка, которую везет медвежонок, изображенный на картинке, и его действие. В приведенных ниже примерах отчетливо проявляется глобальное восприятие ситуации ребенком, неразграничение ее компонентов (субъекта и его действия) и попытки взрослого при помощи диктумных вопросов расчленить и структурировать эту ситуацию. Ср.: Взрослый (В.): *Что кукла делает?* Ребенок (Р.): *Кукла* (1.03)¹⁵; В.: *Что делает (кукла. — В.К.)?* Р.: *Бай* (укладывает куклу спать) (1.03); см., однако, идентичную ответную реплику ребенка на вопрос взрослого о номинации: В.: *Это кто* (о кукле — В.К.)? Р.: *Бай* (1.03).

Формирование предикатного окружения проиллюстрируем на примере *что-делать*-вопросов. В середине второго года жизни в ответных репликах ребенка уже присутствуют синтагматические “цепочки”, содержащие субъект, прямой объект, адресат, локатив, директив [Золотова 1988], например: *поехать / пойти — куда, что — лежит — где, принести / отдать — кому*. К началу третьего года добавляются, в частности, агенс, каузатор, инструментив, медиатив, делибератив: *кормить — кого — чем — как, заплакать — кто — от чего, писать — чем*. В.: *Митюша, ты куда собрался?* Р.: *(В) магазин конфету купить* (1.09), см. также: В.: *Кого ты за-*

¹⁵ В скобках указывается возраст ребенка — в годах и месяцах. Фонетические особенности реплик детей раннего возраста в статье не отражены.

ищицаешь? Р.: Маму. В.: От кого? Р.: **От Змея Горыныча** (2.06); В.: **А зачем тебе шарик, Ваня?** Р.: **Чтобы радоваться** (2.06); В.: **А чем он пахнет** (о воздушном шаре. — В.К.)? Р.: **Шаром** (2.06).

Примечательно, что порядок появления диктумных вопросов не зависит от типологических особенностей осваиваемого ребенком языка. Последовательность вопросов отражает набор доступных когнитивному уровню ребенка концептов (а значит, обусловлена степенью их сложности) и относится к языковым универсалиям (Д.Слобин)¹⁶. Первыми появляются локативные (в широком смысле) вопросы и вопросы о номинации / идентификации предмета или действия, а темпоральные, посессивные и причинно-следственные — значительно позже. Соответственно, наиболее ранними, с точки зрения речевого онтогенеза, семантическими категориями можно считать категории локативности¹⁷, субъектности и объектности. Проиллюстрируем начальный репертуар диктумных вопросов взрослого в диалоге с ребенком двухлетнего возраста. В него входят 1) вопросы о номинации и идентификации предмета — *кто-* и *что-*вопросы: В.: **Кто это?** Р.: Ммм (зайца пока никак не называет — В.К.) (2.01); несколько позже появляется вопрос **Как это называется?** В начале второго года жизни зафиксированы первые вопросы к так называемому прямому объекту: В.: **Что мы еще сюда положим?** Р.: Няня (о кукле. — В.К.). В.: **Лялю положим** (1.02); 2) вопросы — побуждения к звуковой или действенной имитации: **Как мышка пищит? Как лошадка скачет?**, а также: В.: **Как Митя читает?** (1.04), ср. позже: В.: **Ну, как каркает** (о вороне. — В.К.)? Р.: **Кар-кар-кар** (2.00); В.: **А как он говорит, когда стучит по дереву** (о дятле. — В.К.)? Р.: **Тук-тук** (2.00); 3) локативные — *где-* и *куда-*вопросы: **Где кубики?**, ср.: В.: **Где твой папа?** Р.: Папа (показывает на дверь) (1.02); В.: **Нюшка, ты куда?** Р.: Там. В.: **А?** Р.: **Она сюда прыгнула** (2.07), см. также В.: **А откуда у тебя этот Винни-Пух?** (Речь идет об обстоятельствах появления игрушки. — В.К.) Р.: **Мама дарила** (2.02); 4) вопросы о действии (его номинации или экспликации намерений) с глагольным местоимением — **Что делать? Что делает N?**: В.: **Ну, что ты делаешь?** Р.: М-м-м (показывает, что рисует) (2.01); 5) посессивные вопросы: В.: **Так это чья кровать?** Р.: **Мамина** (2.01)

¹⁶ При этом следует учитывать опережающий характер когнитивного развития, “зону ближайшего развития”, по Л.С.Выготскому.

¹⁷ О начальных этапах формирования функционально-семантического поля локативности в диалоге “взрослый — ребенок” см., например, [Казаковская 2004б]

(ср. реакцию ребенка (1.02) на посессивный псевдовопрос взрослого: В.: *Посмотри, чья это ручка?* Р.: рассматривает и улыбается. В.: *Юлина, да?*). Несколько позже появляются новые разновидности вопросов к различным типам субъекта и объекта – к адресату, инструменту, делиберату и др.: В.: *Ты там кого еще положила... в корзинку?* Р.: *Овечку* (2.07); В.: *А дядя Гена на чем играет?* Р.: *Играет... на досочке* (1.11.30); В.: *Чем мы заклеивали эту книжечку?* Р.: *<...> Другим клеем* (2.00); В.: *На чем вы пишете?* Р.: *На газетке* (2.01); см. также: Р.: *А я ему леплю колпачок.* В.: *Кому?* Р.: *Сначала одна кисточка* (2.07). Ср. ранние формы запроса в этой сфере: В.: *Папа с Юлей рисовал* (машинку. – В.К.)? Р.: *Да* (кивает головой). В.: *Да* (1.02).

В диалоге с ребенком второй половины третьего года жизни мать начинает активно использовать количественные и качественные вопросы, а также вопросы с семантикой обусловленности и темпоральности: В.: *Какой крокодил?* Р.: *Злой* (2.00); В.: *Когда гулять пойдём, Ньюш?* Р.: *С дедой пойду гулять.* В.: *А когда?* (2.07); В.: *Сколько у машины колесиков?* Р.: *Сейчас скажу. Один, пять, шесть, четырнадцать* (2.05); В.: *Дима, а почему ты папу поцеловал?* Р.: *Я папу поцелул*, чтобы у него тут не болело* (2.05); В.: *А зачем она тебе* (о пушке. – В.К.)? Р.: *Чтобы стрелять* (2.08). Ср. начальное выражение аналогичной ситуации: Р.: отдает собаке карандаш. В.: *Тожэ чтобы собачка рисовала?* (1.02).

Общая тенденция в развитии диктумных вопросных реплик взрослого – движение от вопросов о ситуациях наблюдаемых к вопросам о ситуациях ненаблюдаемых: ср. *Что ты делаешь?* ? *Что делал?* и *Что будешь делать?* 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?* Внутри каждого семантического типа вопросов развивается формальная вариативность средств выражения.

В целом, начальные диктумные вопросы взрослого носят метаязыковой характер, им свойственна яркая псевдовопросительность, ибо они представляют собой, как правило, тест-вопросы (экзаменационные, в другой терминологии) и могут быть названы псевдодиктумными.

4. Модусные вопросо-ответные единства. Модусные вопросы ориентированы на модусный компонент семантической структуры исходной реплики диалогического единства – эксплицитную или имплицитную модусную рамку [Арутюнова 1970; Бырдина 1988].

Основная цель этих вопросов в диалоге взрослых носителей языка – обнаружение авторской позиции собеседника¹⁸.

Одним из оснований для последующей классификации модусных вопросов служит семантика интенционального предиката, образующего модусную рамку и отражающего этапы когнитивного процесса (ментальный, перцептивный, волитивный и речевой модусы, по Н.Д.Аругюновой). Ментальный модус (знание, мнение, оценка, память и т.п.), отражающий связь суждения с его субъектом, автором, – в наибольшей степени способствует появлению модусных вопросов. Учет компонентов модусной рамки – субъекта, предиката, а также, как правило, имплицитного, но тем не менее предпосланного любому факту коммуникации компонента с семантикой причинной обусловленности, – выступает в качестве следующего критерия в разграничении типов модусных вопросов. Так, выделяются вопросы, цель которых – установление авторства, выяснение мнения, оценки и пр. и, соответственно, обнаружение мотивировки последних: *Как ты считаешь, ... ?*¹⁹ *Кто тебе сказал, что...? Откуда ты узнал, что ...? Почему (ты думаешь, что...)?* и др. Однако не все модусные сферы в одинаковой мере способны “провоцировать” названные типы вопросов (ср., с одной стороны, сферу знания и достоверность в представлении некоторого положения дел, с другой – сферу мнения и интерпретацию фактов говорящим и, соответственно, возможную недостоверность). Кроме того, в дальнейшей дифференциации следует учитывать инициативную или реактивную позицию модусной реплики, способ ее формальной репрезентации, прагматическую оправданность²⁰ в диалоге, а также тип субъекта модусной рамки (ср. *Я*- и *Он*-модусные рамки).

¹⁸ В реплике собеседника, по выражению М.М.Бахтина, мы “слышим” автора, “его единую творческую волю, определенную позицию, на которую можно диалогически реагировать” [Бахтин 1979].

¹⁹ В случаях этого типа налицо утрированная прагматичность вопроса. В самом деле, смысл “сделай так, чтобы я знал...” (т.е. “выскажи свое мнение”) имплицитно присутствует в семантическом представлении любого вопроса, что называется, по определению; однако на этом основании вопросы не относятся к классу побуждений.

²⁰ В отношении избыточности / неизбыточности модусной рамки в вопросе отметим следующее: в апелляции к мнению (*Как ты считаешь?*) избыточность наблюдается на формальном уровне и оправдана только на уровне прагматики. В вопросах, требующих установления авторства, напротив, избыточным оказывается повтор исходной реплики / ее

Прототипические модусные вопросы имеют форму частных (специальных) вопросов. Семантическое содержание верификативных (общих) модусных вопросов представляет собой требование говорящего подтвердить или опровергнуть высказанное предположение о модусе / его компоненте, принадлежащим исходной реплике, иными словами, требование выразить согласие / несогласие, верифицировать истинность выдвигаемой гипотезы: *Это тебе N сказал? Ты это в справочном узнал? Ты так считаешь? Ты уверен?* Не исключено, что к периферийной сфере следует относить вопросы типа: *Неужели? Разве? Да?*

Думается, использование модусных вопросов (и вообще модусных маркеров) взрослым (матерью) в диалоге с ребенком составляет определенную черту речеповеденческой тактики. В большей степени эта особенность свойственна так называемому декларативному типу матерей. Тем не менее, значение этих вопросов взрослого в когнитивном и собственно языковом аспектах развития личности ребенка весьма существенно. Они способствуют децентрации мышления ребенка (и, соответственно, речи), относимой вслед за Ж.Пиаже к числу особенностей, ограничивающих ментальные операции.

Общая функциональная направленность реплик взрослого в диалоге с ребенком обуславливает и нетривиальные диалогические функции вопросов этого типа. На самых ранних этапах они используются с целью привлечения внимания, установления и поддержания контакта (т.е. в эмоционально-фатической функции): Р. (разглядывает картинку): *Гусеница не ползет. В.: **Не ползет гусеница, ты считаешь?*** (2.00). Далее их функцией может являться косвенное исправление ответных реакций ребенка, их коррекция: В.: *Ты будешь есть его (об огурце. — В.К.)? <...>* Р.: *Соленые. В.: **Разве это соленые, Лизочка?*** Р.: *Огурцы* (1.09); В.: *А что у Миши надето?* Р.: *Нагрудник. В.: **Нагрудник, ты думаешь? Это галстук называется*** (1.10); В.: *А это кто, интересно?* Р.: *Орел. В.: **Орел, думаешь?*** (2.00); Р.: *Лягушки хрюкают. В.: **Лягушки, думаешь, хрюкают?*** (2.00). Довольно часто в форму модусных вопросов могут быть облечены тест-вопросы. В этих случаях под видом апелляции к модусной сфере мнения ребенка скрываются вопросы о номинации / идентификации объекта, действия, признака и т.п.:

фрагмента, т.е. диктума. В вопросах, предполагаемых обоснование высказанного мнения, “удельный” вес избыточности варьируется в зависимости от конкретных моделей вопросов, которые между тем отличаются “стандартизованностью и стереотипностью” [Арутюнова 1970].

В.: *А какого он цвета, ты знаешь?* Р.: *Красный* (2.06); В.: *Знаешь, что это за тетя?* Р.: не отвечает. В.: *Это царевна-лягушка* (2.08). Вопросы, направленные на обнаружение авторства высказанного мнения, оценки и т.п. (информации), функционируют в своих самых начальных, первичных вариантах и ориентированы на установление авторства модально-оценочного значения предиката (глагола-связки)²¹ названия; ср.: Р.: *Яблоко*. В.: *Не “аба”. А как ты теперь правильно называешь?* (1.09); В.: *А это что такое у яблочка* (речь идет о черенке. — В.К.)? Р.: *Хвостик*. В.: *Хвостик. Это мама так говорит?* (1.09). Модусные вопросы, апеллирующие к сфере памяти, на ранних этапах используются исключительно в фатической функции, начинают микротему: В.: *Лиза, а помнишь, мы на даче кузнечика видели? Это тоже кузнечик* (2.01), однако позднее — наряду с вопросами, обращенными к ментальной рамке сферы знания, — они могут содержать апелляцию и к объему имеющихся у ребенка представлений²². Ср.: В.: *Что такое камыши? Ты вспомнила?* Р.: *Травка* (2.00); В.: *Ты про елочку знаешь какую-нибудь песенку?* Р.: *Что говоришь?* В.: *Про елочку какую-нибудь песенку помнишь?* Р.: *Да... такую помню* (2.06); В.: *А потом дядя эту травку соберет в мешок и пойдет кормить кроликов. Кроликов знаешь? Такие зверьки, на зайчиков похожие*. Р.: *А...* (2.07). Итак, анализ показывает, что в это время функционируют, как правило, псевдомодусные вопросы.

Модусные вопросы, обращенные к ребенку третьего года жизни, в большей степени приближены к эталону подлинной “модусности” — они, действительно, могут быть направлены на выяснение мнения (позиции) ребенка по определенному поводу. Сначала это касается некоторого положения дел, имеющего непосредственное отношение к самому ребенку, затем — относящемуся к кому-либо / чему-либо другому. Вопросы этой группы стимулируют когнитивную деятельность ребенка (и в этом тоже можно видеть проявление их “лингводидактичности”): Р.: *Где <...> ласточка?* В.: *А ты как думаешь?* (2.10); Р.: *А почему он решил, что педали крутить тяжело?* В.: *<...> Как ты думаешь, почему?* (3.05). Второй тип вопросов, претендующих на роль собственно модусных, представлен *почему*-вопросами, которые требуют обоснова-

²¹ О типологии связочных значений см. [Лекант 2002б].

²² На определенном этапе когнитивные возможности (и представления) ребенка в отношении *помнить* и *знать* совпадают (см., в частности [Божович 2002]).

ния высказанного накануне мнения: В. *Так это лев или кот?* (На картинке изображен лев. — В.К.) Р.: *Кот*. В.: *Почему ты так говоришь?* Р.: *Шутит*. В.: *Ах, шутит!..* (1.11); В.: *Почему ты думаешь, что волк кусачий?* Р.: *Потому...* (2.10). В ряде случаев их довольно трудно отграничить от диктумных *почему*-вопросов, ибо оба типа вопросов могут попадать в одинаковую “диалогическую рамку”; заметим, что этот факт отмечен и применительно к диалогу взрослых [Арутюнова 1970: 57].

Таким образом, динамика функционального развития этого типа вопросов — это движение от псевдомодусных к (собственно) модусным вопросам. Взрослый, задавая такие вопросы, формирует представления ребенка о себе как о субъекте мыслящем. Вопросы к модусу способствуют осознанию и обнаружению точки зрения, что в известном смысле и можно считать их подлинной целью.

5. Заключение. Результаты данного исследования могут быть сведены к следующему. Изучение функционально-семантического аспекта вопросо-ответных единств “взрослый — ребенок” во многом способствует исследованию процесса категоризации действительности, осуществляемой ребенком, и шире — становления его коммуникативной компетенции в диалоге со взрослым. Категориями, лежащими в основе овладения ребенком начальными навыками диалога, оказываются модальность и модус. Семантическая типология вопросо-ответных единств может быть построена при опоре на диктумно-модусное устройство семантической структуры высказывания-реплики, поскольку именно этот критерий позволяет адекватно интерпретировать основные направления когнитивного и языкового развития личности. Функциональная направленность диктумных и модусных вопросных реплик взрослого соотносится с различными фрагментами категоризации языковой картины мира — сферой “объективных” и “субъективных” ментальных репрезентаций. Диктумные вопросы взрослого способствуют, главным образом, становлению семантических категорий — локативности, субъектности, объектности и др., появлению первых ментальных структур. Модусные — формируют точку зрения ребенка, развивают интроспекции, способствуют децентрации и характеризуют рост инвариантности представлений ребенка о действительности. В целом, функционирование модусных вопросов и модусных маркеров в диалогических репликах обусловлено развитием нового поля интеллекта ребенка раннего возраста — “области внутреннего”. В наибольшей степени появление модусных вопросов провоцирует ментальный модус, внут-

ри него – сферы знания и мнения / полагания. На этапах раннего речевого онтогенеза как диктумным, так и модусным типам вопросов свойственна лингводидактическая направленность. Между общими и частными типами диктумных и модусных вопросов в диалоге “взрослый – ребенок” наблюдается определенная корреляция.

Литература

- Арутюнова Н.Д.* Некоторые типы диалогических реакций и “почему”-реплики в русском языке // НДВШ. Филологические науки. 1970. №3.
- Арутюнова Н.Д.* Проблемы коммуникации // Язык и мир человека. М., 1998.
- Балли Ш.* Общая лингвистика и вопросы французского языка. М., 1955.
- Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979.
- Божович Е.Д.* Учителю о языковой компетенции школьника. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. М. – Воронеж, 2002.
- Бондарко А.В.* К истолкованию семантики модальности // Язык, литература, эпос (к 100-летию со дня рождения академика В.М.Жирмунского). Отв. ред. Д.С.Лихачев. СПб., 2001.
- Бырдина Г.В.* Сложноподчиненные конструкции в функции вопросительных реплик модусных вопросо-ответных диалогических единств // Сложное предложение в тексте: Межвуз. тематический сб. научн. трудов. Калинин, 1988.
- Галактионова И.В.* Средства выражения согласия // Идеографические аспекты русской грамматики. Под ред. В.А. Белошапковой и И.Г. Милославского. М., 1988.
- Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
- Добрушина Е.Р.* Способы выражения верификации в современной русской диалогической речи // Синтаксис: изучение и преподавание: Сб. работ учеников В.А.Белошапковой. М., 1997.
- Золотова Г.А.* Синтаксический словарь: репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. М., 1988.
- Казаковская В.В.* Вопросо-ответные единства в диалоге “взрослый – ребенок” // Вопросы языкознания. 2004а. №2.
- Казаковская В.В.* Функционально-семантическое поле локативности в речи русского ребенка (на материале диалога со взрослым) // Труды филологического факультета МГУ им. М.В.Ломоносова. Под ред. Г.А.-Золотовой. Вып. 9. М., 2004б (в печати).
- Лекант П.А.* Несогласие как одно из модальных значений высказывания // Очерки по грамматике русского языка. М., 2002а.
- Лекант П.А.* Функции связок в русском языке // Очерки по грамматике русского языка. М., 2002б.

Лепская Н.И. Детская речь в свете теории коммуникации // Вопросы языкознания. 1994. №2.

Лепская Н.И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). М., 1997.

Свиридова Т.М. Выражение согласия – несогласия лексико-синтаксическими средствами. Автореф. дис. ...канд. филол. наук. М., 1994.

Скобликова Е.С. Александр Николаевич Гвоздев (1892-1959). Очерк жизни и творчества. Воспоминания. Переписка. Самара, 1992.

Слобин Д. Языковое развитие ребенка // Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. М., 1976.

Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность. Л., 1990.

Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.

Цейтлин С.Н. Некоторые особенности диалога “взрослый – ребенок”: функции реплик-повторов // Ребенок как партнер в диалоге. Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. 2. СПб., 2001.

Шахнарович А.М. Избранные труды, воспоминания друзей и учеников. М., 2001.

Е.А. КИТАЕВА

Самарский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ РЕБЕНКОМ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (на материале Дневника Жени Гвоздева)

Наблюдение за детской речью дает богатый (практически неисчерпаемый) материал, который позволяет выявить особенности становления речи ребенка на начальном этапе и проследить в перспективе динамику ее развития. Актуальность изучения детской речи заключается в том, что именно в этот возрастной период закладывается фундамент речевого строя родного языка в целом, а также основы культуры речи и культуры общения.

В настоящее время необходимо уделить внимание изучению усвоения детьми эмоционально-оценочных слов, которые составляют значительный пласт лексики ребенка дошкольного возраста. Знание особенностей употребления в речи ребенка подобных лексем даст возможность педагогам и родителям контролировать и корректировать процесс не только речевого, но и эмоционального развития дошкольника.