

VII. Ребенок один в комнате (или не видит взрослого). Малыш тих и спокоен, но не потому что его клонит ко сну, а просто потому, что хорошо себя чувствует, его ничто не беспокоит. Ребенок поглядывает по сторонам и довольно длительно певуче гулит, пускает пузыри, как бы разговаривая сам с собой, повествуя о чем-то, напевая. Звуки, которые он издает, тоже спокойны и нейтральны, ни к кому не обращены.

VIII. Малыш тих и спокоен. Взрослый ласково разговаривает с ним («Кто у нас такой хороший! Ты проснулся? и т.д.). Ребенок внимательно смотрит на лицо говорящего, замирает и вдруг в ответ на ласковую фразу оживляется, улыбается, издает гулящие звуки. Затем он замирает, молча выслушивает очередную фразу взрослого, обращенную к нему, и снова в свою очередь что-то по-своему «говорит». Со стороны эта ситуация напоминает диалог, обмен репликами.

ГЛАВА 8

ОТ ПРОТОДИАЛОГА К ДИАЛОГУ: КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА

В.В. Казаковская

1. Вступительные замечания

Овладеть языком означает овладеть не только формальной и содержательной стороной его единиц, но и функциями, с которыми эти единицы используются в языке, главным образом, в первичной для ребенка форме существования языка — разговорном диалоге. Речь идет о становлении коммуникативной компетенции ребенка. Этот процесс включает, как минимум, два аспекта: приобретение навыков в системно-языковой и собственно коммуникативной сферах.

Объем системно-языковой компетенции определяется реальностью самого языка. Системно-языковые навыки дифференцируются в соответствии с языковыми уровнями: именно эти навыки позволяют распознавать фонологические, лексические и грамматические единицы языка, строить текст, передающий определенный смысл, и осуществлять обратную операцию («СМЫСЛ ↔ ТЕКСТ», в понимании Ю.Д. Апресяна и И.А. Мельчука).

Собственно коммуникативная компетенция — освоение общих условий речевого действия — предполагает способность субъекта речи

Написание данного раздела поддержано Фондом Президента РФ
(грант НШ-6124.2006.6 «Петербургская школа функциональной грамматики»)

участвовать в диалоге и продуцировать монолог (диалогическая и монологическая компетенция), т.е. включает умения использовать языковую систему разными способами в соответствии с определенной речевой ситуацией, в результате чего приобретается речевой опыт (Рубинштейн, 1989).

Диалогическая компетенция представлена навыками, связанными с функционированием языковых средств в реальном общении. С одной стороны, в нее входят навыки, обеспечивающие реплицирование и соблюдение принципа кооперации (Г.П. Грайс), — навыки, необходимые при продуцировании диалогических единств абсолютно любого типа. Они могут быть названы общими диалогическими навыками. С другой стороны, в диалогическую компетенцию входят навыки, требуемые для создания определенного типа диалогического единства и обусловленные структурно-семантическими и функциональными особенностями соответствующей инициативной реплики. Это частные диалогические навыки. Например, к числу общих диалогических навыков принадлежат умения осуществлять обмен репликами, учитывать фактор адресата, выражать тема-рематические отношения; к числу частных — умения инициировать различные типы вопросительных, побудительных, констатирующих реплик и адекватным образом, т.е. учитывая семантическую и грамматическую когерентность, реагировать на них.

Исследования корпуса данных детской речи¹ показали, что при общем параллелизме развития системно-языкового и диалогического компонентов коммуникативной компетенции на раннем этапе речевого онтогенеза может наблюдаться их дивергенция (Казаковская, 2006)². Становление диалогической компетенции опережает развитие языковых навыков и играет роль катализатора в формировании коммуникативной способности в целом. Развивающиеся при этом у ребенка специальные стратегии (частичного понимания и участия), а также

речеповеденческая тактика взрослого позволяют ребенку участвовать / имитировать участие в диалоге при недостатке системно-языковых и даже когнитивных навыков:

Взрослый (В.): *Ну что, поедем на маршрутке? Маршрутку поймает?* Ребенок (Р.): *Да*. В. (удивляется, по его собственному замечанию, правильности ответа и «спохватывается»): *А ты знаешь, что такое маршрутка?* Р.: *Нет* (1.06)¹.

В настоящем разделе обсуждаются различные аспекты становления диалогической компетенции ребенка: ее когнитивные предпосылки, системно-языковые и социальные факторы, способствующие этому, а также основные этапы ее формирования. Развитие диалогической компетенции — переход ребенка от протодиалога к диалогу — рассматривается на фоне анализа протодиалогических форматов раннего взаимодействия «взрослый — ребенок», в которых этот процесс осуществляется. В связи с этим одна из задач данной работы — определить понятие «протодиалог» и очертить типологию его начальных вариантов в динамике.

2. Форматы начальной интеракции с ребенком

Освоение ребенком основных правил ведения диалога — механизма чередования (реплик) говорящих и кооперативности — начинается еще на довербальном этапе и проходит в протодиалогических и «рутинных» форматах общения «взрослый — ребенок».

Ранним форматом коммуникативного взаимодействия «взрослый — ребенок» является протодиалог². В последнее время этот термин стремительно теряет свою метафоричность и гармонично встраивается в научную парадигму, вероятно, в силу его изоморфнос-

¹ Материалы Фонда детской речи — расшифровки спонтанных диалогов «взрослый — ребенок», лонгитюдные дневниковые наблюдения (лаборатория детской речи при РГПУ им. А.И. Герцена, отдел теории грамматики ИЛИ РАН), дневниковые записи А.Н. Гвоздева (1981), А.Р. Лурии (1992) и Н.А. Менчинской (1996), а также записи, сделанные автором раздела, и корпус данных, любезно предоставленный Т.О. Гавриловой (СПб).

² При этом речь не идет о так наз. поздноречевых детях (late-talkers), высокие собственно коммуникативные способности (по сравнению с имеющимися системно-языковыми) которых неоднократно отмечались в работах, выполненных на материале других языков, либо, напротив, о маленьких аутистах.

¹ Здесь и далее приводится возраст детей — в годах и месяцах. Однако и для психологов и для психолингвистов данные биологического возраста ребенка, как известно, информативны лишь относительно, ибо важны «качественные особенности развития, проявление новых форм психологического функционирования» (Ушакова, 2002, с. 407). Индивидуальные различия между «вполне нормальными и здоровыми» детьми, обусловленные стратегиями освоения языка и особенностями вербального интеллекта, предполагают учет «языкового» возраста, надежные критерии определения которого на практике еще не разработаны.

² Ср. также понятия «protoconversation», «квазиобщение», «псевдообщение», «квазикommunikация», «псевдиалог».

ти целому ряду терминов, успешно «работающих» в онтолингвистике: в частности, это такие термины, как «протознак», «протоформа», «протоглагол», «протосинтаксема», «протоартикуль», «протоморфология».

Однако до сих пор четко не установлены ни объем понятия «протодиалог», ни репертуар протодиалогических форм общения, ни критерии / условия перехода от одной «малой» формы диалога к другой. И хотя определение общего вектора в развитии диалогической компетенции ребенка — как его движения от протодиалога к диалогу — стало общим местом в работах по детской речи, не всегда понятно, что имеется в виду в каждом отдельном случае, ибо при ближайшем рассмотрении протодиалог представляет собой сущность весьма неоднородную.

В самом общем виде протодиалог можно определить как совокупность постепенно сменяющих друг друга дословесных и ранних речевых форматов интеракции взрослого (в русскоязычной культуре / традиции, как правило, матери) и ребенка. Это широкое понимание данного термина. Однако возможно и более узкое, подразумевающее общение с к в а з и а д р е с а т о м (Китайгородская, 1993), каковым является ребенок первого года жизни.

Отдельные аспекты протодиалога получили описание в зарубежных исследованиях (см., в частности, работы Э. Бейтс, М. Шатц, Л. Блум, К. Бейтсон, К. Сноу, Дж. Брунера). Так, западные коллеги к протообщению относят взаимодействие с младенцем в ситуации кормления, протохоровое пение («proto-choral singing» (Shatz, 1983) и действенные диалоги («action dialogues» — Rather, Bruner, 1978). Например, как прообраз предоставления очередности в диалоге была описана структура ситуации кормления (грудью) двухнедельного младенца. Как форматы общения, поддерживающие процесс освоения языка («scaffolding» — Snow et al., 1982) и развивающие коммуникативную компетенцию ребенка в целом, были рассмотрены диалоги-игры (в частности, «ку-ку» — игра в прятки), в которые мать пытается вовлечь младенца в возрасте 3–4 месяцев (Bruner 1983; Ross, Lollis, 1987). Важным элементом большинства игр с малышами является ритмический повтор воздействий на них с целью получения повторяющейся ответной реакции (ср. циркулярные реакции, в терминологии Ж. Пиаже). На наш взгляд, действенные диалоги могут быть отнесены к рутинным формам взаимодействия «взрослый — ребенок» в качестве их начальных вариантов.

На материале русского языка некоторые варианты общения с младенцем были рассмотрены Н.И. Лепской (1997). К протодиалогу могут быть отнесены описанные ею типы монолога (предметный и обращенный), а также «синкретичное единство» монолога и диалога — дуэт-диалог.

Все упомянутые типы взаимодействия могут быть охвачены довольно прозрачным термином «имитирующий диалог»¹, под которым понимается формат общения, лишь и м и т и р у ю щ и й реальный диалог, но таковым не являющийся:

Р. (стучит игрушкой): *А-а(у)! Мя-(ы)-а.* В.: *Бу-ух! Кто ругается? Кто так ругается ужасно? Ой-ой-ой-ой-ой.* Р. (хнычет): *Ва(я)-а!* В.: *Тише-тише-тише-тише. Снимаем штаны мокрые. Надо же снять мокрые штаны, как ты думаешь* (снимает с ребенка штаны)? (0.08).

В имитирующем диалоге отсутствует поддержка со стороны партнера по коммуникации, чередование же ролей заменено их закрепленностью за взрослым участником общения.

Лингвистическими приметам такого диалога являются типичная для реплик краткость, обилие однословных маркеров участия партнера, использование повторов и псевдовопросов² в ряде функций, а также частотное употребление акцентуаторов в конце вопросительной реплики («да?», «хорошо?», «ладно?»). Однако если позднее акцентуаторы нарочито «провоцируют» ответ ребенка, то в данной ситуации они не требуют ответа, но тем не менее поддерживают диалогический режим.

Мать широко использует элементы, сегментирующие реплику, и в целом диалог («да», «вот», «да?»). Эти элементы могут маркировать действие / вокализацию ребенка, а значит, включать их тем самым

¹ Это понятие используется в работе Т.О. Гавриловой, описавшей отдельные черты русского регистра общения с детьми в социолингвистическом аспекте (2002).

² Псевдовопросы представляют собой особые типы метаинтеррогативных реплик (Казаковская, 2008). Это неконвенциональные косвенные речевые акты, которые используются взрослым с целью побудить ребенка к действию / его имитации. В западной традиции они получили название «запросы действия». Их иллюкутивная сила совпадает с иллюкутивной силой императивов: «*Иде у нас музыка? Иде? Иди / включи, милый* (1.05)». Наиболее типичными для многих языков являются *где-* и *как-*псевдовопросы. К числу метаинтеррогативных реплик также относятся сугубо дидактические (направленные на обучение), фатические (контактоустанавливающие / поддерживающие диалог) и характерные для жанра воркования «вырожденные» вопросы — специфические синтаксические конструкции с особой интонацией: «*Кто (там) такой маленький?*», «*Кто так улыбается?*»

в диалог. Включение данных маркеров как реакции на обращенную реплику взрослого переводит их в статус реплики диалога. Также мать может использовать средства передачи речи (например, «скажи» или формы 1-го лица множественного числа) ребенку — своему еще не говорящему партнеру — и имитировать его «реплики».

Замечено, что в общении с младенцем в возрасте примерно до полугода присутствуют протодиалоги, состоящие из вокализаций младенца и ответов на эти «реплики» взрослого, которые представляют собой имитацию вокализации. Подобные ответы состоят из релятива «да-а» (или начинаются им), выражают одобрение диалогической «партии» ребенка или согласие с ней и, таким образом, являются эмоционально-фатическим средством поддержания диалога. Интонационное оформление имитирующих «да-а» приближается к соответствующему в реплике-вокализации ребенка (Гаврилова, 2002):

Р. (с нисходящей интонацией): *А-а-а-а!* В.: *Да-а* (с нисходящей интонацией). *Гуся... Папа поставил последнюю книжку.* Р.: смотрит, как отец ставит книжку на полку.

Существенно, что имитация диалога оказывается более «диалоговой», нежели реальный диалог: и более сегментированной, и более утрированной в отношении использования специфических маркеров диалога. Это объясняется тем, что функцией протодиалога является главным образом поддержание канала связи и развитие — до определенного времени «слитого воедино» — эмоционально-фатического аспекта коммуникации (Лепская, 1997), но никак не апелляция к ее предметно-содержательной стороне. Как известно, информативная ценность раннего и н п у т а (речи взрослого, обращенной к ребенку) низка.

С точки зрения временных рамок, имитация диалога охватывает первый год жизни ребенка. Динамика форматов интеракции на этом этапе может быть очерчена следующим образом. Обычно до 2,5 месяцев функционирует предметный монолог матери — озвучивание действий по уходу за ребенком, сопровождение их приговариванием или пением. Примерно в это же время — на втором — третьем месяцах жизни — у младенца появляется так называемый комплекс оживления.

В среднем до 6–8 месяцев доминирует обращенный монолог:

Р. сидит на руках у матери и смотрит на гостью. В. (мать): *А Кана да-а / Кана прекрасная / да-а // Кана прекра-асная / да-а / прямо взгляд*

не может ответить... <...> Кто такой довольный? Кто такой довольный? Кто такой довольный? Да-а. Кто так смеется смешно? Кто так смешно смеется? Да-а. Федь / Покажем / как мы целуемся? Федь / давай покажем / как мы целуемся? Федя? Федя / давай покажем / как мы целуемся? Покажем / как мы целуемся? Неприлично в губы мы с тобой целуемся. Да-а? Неприлично. Неприлично. Да-а / неприлично целуемся // Неприлично. Дя? Федя? Беги. <...> (повышенным тоном) Смеются скажи / глупые такие / скажи / что-о смеются. В. (гостя): О чем с ними разговаривать? В. (мать) (повышенным тоном) Чо-о смеются / скажи? В. (гостя): С нами абсолютно не о чем разговаривать (0.10).

В это время речевые действия матери как партнера по диалогу по-прежнему преобладают, однако она уже начинает соотносить их с поведенческими реакциями ребенка, и в ее репликах возникает интонация незавершенности. Конечно, такие монологи являются «обращенными к ребенку» только для матери.

С 4–5 месяцев в рамках обращенного монолога матери развивается последовательное чередование реплик с паузами — обозначением места (очереди) для реплики ребенка. Важно, что именно в это время мать начинает (часто бессознательно) подавлять свою диалогическую («адресантскую») активность и в большей степени ориентироваться на действия партнера. Как правило, во время этих пауз ребенок вокализует, а мать смотрит на него. Она ждет от ребенка отклика и обычно получает его. Этим откликом может быть улыбка, вокализация гуления, «эмоциональный жест».

Представляет интерес и такой момент, когда некоторые инициативные действия ребенка (крик, плач, кашель, чихание и в особенности вокализации, например, «младенческое пение» (Ушакова, 1999) становятся «коммуникативными» и материнская отзывчивость «извлекает» из этого некоторую пользу для последующего коммуникативного развития ребенка. Дети открывают для себя возможность вступления в диалог, наблюдая за тем эффектом, который производят их пока еще не интенциональные действия на партнера. К. Сноу описала это поведение как «извлечение интенциональности из доинтенционального ребенка» («pulling intentionality out of the pre-intentional child» — Snow, 1977). Примечателен приводимый ею фрагмент взаимодействия матери с трехмесячным младенцем:

«3-month-old: (smiles). Mother: *Oh what a nice little smile! Yes, isn't that nice? There. There's a nice little smile.*

3-month-old: (burps). Mother: *What a nice wind as well! Yes, that's better, isn't it? Yes.*

3-month-old: (vocalized). Mother: *Yes. Yes! There's a nice noise».*

Пример со всей очевидностью показывает, что мать ведет себя так, как если бы коммуникативно ненаправленное поведение младенца было коммуникативно направленным, и приписывает тем самым ребенку определенные интенции (что со всей очевидностью следует и из приведенных нами ситуаций общения с «русскоязычными» детьми конца первого года жизни). Однако это отнюдь не означает их наличия у самого младенца и не свидетельствует о подлинной интенциональности его поведения либо о том, что ребенок контролирует свое поведение или реакции на него взрослых и намеренно влияет на последних.

Итак, мать интерпретирует любую раннюю поведенческую — и на самом деле в ряде случаев произвольную — реакцию ребенка, служащую своего рода сигналом его внутреннего (а также эмоционального) состояния, как «сообщение» ребенка, вокруг которого успешно строит диалог, широко используя прием амплификации:

В. (дает ребенку большую ложку еды): *Ам! Молодец. С маленькой (ложки) мы уже категорически не едим, да? Забастовщица, ты когда последний раз кушала? В десять утра. А сегодня скоко сейчас у нас? Почти полшестого. Ам. Забастовщица. Ам. Может, все-таки со своей ложечки поедим? Давай. А-а-а* (дает маленькую ложку, ждет, когда ребенок откроет рот). *Ам. Ну соизволили, слава Богу, слава Богу, соизволили.* Р. недовольно ворчит, морщит нос, глядя на отца, который снимает на камеру. В. (смеется): *Дать интервью? Включите четвертый микрофон* (нрзбр.). *Зайка, хочешь сама покушать?* Р. тянет левую руку. В.: *Не левой ручкой, а правой.* Р. неуверенно водит рукой с ложкой. В.: *Нет-нет, в ротик* (помогает ребенку). *Ам!* (0.10).

Как видим, тактика матери весьма показательна: она способствует возникновению у ребенка коммуникативной интенциональности.

Чередование реплик — «техническая» основа реплицирования — в наибольшей степени проявляется в д у э т е — формате, максимально приближенном к раннему реальному диалогу. Попеременное выражение эмоционального состояния (названного Н.И. Лепской «коммуникативной партией») действительно сближает дует с диалогом, однако отмеченная в это же самое время одновременность подачи вокализации ребенком — «реплика в унисон» — сближает этот формат с «хором» (монологом).

С развитием дуэта-диалога имитирующий диалог идет на убыль. Конец первого года жизни ребенка — этапа «начального спонтанного развития» (Ушакова, 2002, с. 418) и переход к вербальному периоду — важен тем, что изначально скорее эмоциональные партии партнеров начинают приобретать коммуникативную значимость, а у реплики ребенка появляется подлинная интенциональность, к которой мы вернемся ниже. Как знаковый феномен начинает осознаваться ребенком мелодика речи, он пытается отвечать на вопросы предметными действиями или жестами, т.е. с использованием невербальных средств. Например, согласно многим дневниковым наблюдениям, локативные псевдовопросы взрослого («Где ляля?», «Где у нас глазки?») успешны в общении уже с восьмимесячным малышом, в ответ на них ребенок может переводить в нужном направлении взгляд, поворачивать голову или пытаться показать. Таким образом, появляются все основания говорить о функционировании ранних форматов диалога в полном смысле этого слова.

Черты имитирующего диалога (или протодиалога в узком понимании) убывают постепенно — по мере коммуникативного развития ребенка, однако они еще не исчезают к двум годам. Имитация диалога заканчивается там, где заканчивается общение с квазиадресатом и начинается диалог с адресатом — партнером диалога, обладающим некоторой коммуникативной компетенцией. Этот континуальный переход связан и с дифференциацией двух типов инпута — раннего (представленного «жанром воркования») и позднего. Безусловно, типы инпута имеют и сугубо лингвистические (как стабильные, так и вариативные) характеристики, но в основном их выделение базируется на учете фактора адресата, а именно его умения / неумения говорить.

Переход от протодиалога к диалогу осуществляется поэтапно: четкой границы вступления ребенка в диалог не существует. В коммуникативном развитии каждого ребенка и, соответственно, в каждой д и а д е «мать — ребенок»¹ это происходит в известной степени индивидуально. Разброс возрастных границ в данной ситуации является весьма существенным: в среднем он может составлять полгода.

1 Широко используемое специалистами в разных сферах изучения речевого онтогенеза (в частности, при исследовании акустического аспекта взаимодействия «мать — младенец» (Ляксо, 2004) понятие введено в научных обиход Н.И. Лепской.

3. Системно-языковая компетенция ребенка и предпосылки развития диалогической компетенции

3.1. Как известно, до определенного момента ребенок несовершенен в фонетике, «скован» ситуацией лексического дефицита, ограничен в синтагматике и парадигматике, а следовательно, единственными представителями его диалогической техники могут являться протознаки:¹

В.: *Где баба?* Р.: опускает или разводит руки и смотрит вокруг (типичный жест отсутствия: «нет нигде», «тю-тю») (1.01).

Или сочетание жеста и голофразы (в нижеследующем случае явной «frozen form», однако довольно высокого (с точки зрения когнитивной семантики) уровня — посессивной):

В.: *Что ты хочешь достать?* Р. (пытается дотянуться до спичечного коробка): *Папа* (говорит, что это папина вещь.— *Прим. матери*) (1.00).

В течение некоторого времени протознаки сосуществуют с появляющимися узуальными знаками и впоследствии вытесняются ими; ср. более поздние ответы на аналогичные (первому здесь) псевдолокативные вопросы:

В.: *Где бабуля?* Р.: *Ванна мыть вода* (2.00);

В.: *Где папа?* Р.: *Машина ехать. Пошел папа гараж машина* (2.00).

В целом изучение протоязыка предоставляет довольно тонкий инструментарий для адекватного описания элементарных форм диалогического взаимодействия «взрослый — ребенок», включающего в различной степени развернутые и обладающие «неповторимым синтаксисом» инициативные и реактивные «высказывания» еще не говорящего или мало говорящего ребенка.

Итак, **системно-языковая компетенция** ребенка раннего возраста (традиционно понимаемого как второй-третий годы

жизни) еще явно недостаточна. Кратко рассмотрим ее компоненты. Фонетический компонент характеризуется крайне неразвитыми артикуляторными навыками, что является причиной целого ряда фонетических процессов, свойственных начальной детской фонетике. Имеются в виду замещение (с у б с т и т у ц и я) артикуляционно более сложных звуков более легкими, находящимися в распоряжении ребенка (*либа* вм. *рыба*); сокращение групп согласных (*мася* вм. *масло*); пропуск (э л и з и я) слогов двухсложных и трехсложных слов (*бу* вм. *булка*, *паги* вм. *сапоги*); различные виды ассимиляции (полная регрессивная: *лялез* вм. *залез*, неполная регрессивная: *ниска* вм. *миска*, полная прогрессивная: *кулюли* вм. *куличи*, неполная прогрессивная: *писно* вм. *письмо*); перестановка звуков (*черпатка* вм. *перчатка*) (Гвоздев, 1961).

Острая недостаточность словарного запаса (характеризующая состояние лексического компонента языковой компетенции) ребенка порождает дисбаланс между довольно широким спектром его коммуникативных интенций и ограниченностью языковых средств выражения. Именно поэтому оказываются востребованными разного рода невербальные протознаки, в том числе иконические жесты. В следующем примере невербальный ответ годовалого ребенка примечателен тем, с какой находчивостью он пытается выйти из ситуации лексического дефицита:

В. (об изображенных на картинке цветах): *Юля, а это что?* Р.: *<Баба>* делает такое движение, как будто нюхает цветы. В.: *Ой, молодец* (1.00) — девочка изображает (!) идею цветка.

В грамматике начинается активное освоение парадигматики основных частей речи и грамматических категорий, очередность овладения которыми была установлена А.Н. Гвоздевым (1961). Так, ранними именованными категориями являются число и падеж существительного как категории с более конкретным и понятным для ребенка содержанием. Первичность в освоении содержательной стороны грамматической категории (по сравнению со стороной формальной) — одна из закономерностей речевого онтогенеза. Она обусловлена когнитивной сложностью усваиваемого ребенком языкового феномена и, соответственно, имеет когнитивные предпосылки усвоения (Слобин, 1984). Усвоенное значение первоначально не имеет грамматического выражения: языковые средства его выражения усваиваются позднее (Гвоздев, 1961). О продуктивном усвоении определенного языкового фено-

¹ По отношению к совокупности протознаков — жестам, мимике, определенным действиям с предметами / движениям в их сторону, а также типам предречевых вокализаций ребенка, выполняющих функцию знаков в его коммуникации с взрослым, — вслед за М.А.К. Хэллidayем принято использовать термин протоязык (Halliday, 1978). Содержательное истолкование этого понятия как арсенала средств дословесной коммуникации принадлежит Е.И. Исениной (1986, с. 38).

мена может свидетельствовать появление в речевой продукции ребенка различного рода инноваций и окказиональных форм («образований по аналогии», по А.Н. Гвоздеву). Причем психолингвистический механизм их порождения таков, что предпочтение, вне всякого сомнения, отдается абсолютной системности перед языковой нормой. Исследования психологов показали, что строение инноваций отражает процессы, происходящие в «скрытых словесных структурах мозга ребенка» (Ушакова, 1979).¹

3.2. Между тем несовершенная системно-языковая компетенция никоим образом не препятствует осознанию малышом себя / другого как субъекта диалога. Охарактеризуем **предпосылки и факторы**, способствующие становлению раннего диалога. В основе развития диалогической компетенции лежат феномены когнитивного, социального и собственно языкового свойства. Когнитивными предпосылками, помогающими ребенку реализовать потребность в общении, являются наличие коммуникативной интенции как условия вступления в диалог (**интенциональность**), появление начального «знания» о ментальных состояниях и целенаправленности (речевых) действий партнера, понимание взаимности (**реципрокность**) (Trevarthen, 1979; Craig, 1996; Meltzoff, 1996; Repocholi, Gornik, 1997).

По экспериментальным данным, начальное ощущение ребенком интенциональности (влекущее за собой намеренное вступление в диалог) «созревает» к 9–10 месяцам, притом что «социально отзывчивыми» младенцы являются уже с 6–8 недель. На этот факт обращают внимание и авторы дневниковых наблюдений. В качестве иллюстрации приведем наблюдения матери, относящиеся к возрасту младенца 2 месяца 13 дней:

«Явственно гулит, когда в хорошем настроении. Очень любит собеседников: сразу улыбается, пытается разговаривать, когда склоняешься над ее кроваткой и обращаешься к ней» (корпус данных «Лиза Е.»).

Появление «устойчивого чувства Я» приходится на период от девяти месяцев до полутора лет, в конце которого малыш осознает

отличие себя от других (Craig, 1996). Известно также, что в возрасте 10–11 месяцев ребенок оказывается способным одновременно соединить в своем представлении не два (доступные ему ранее), но уже три компонента диалогической ситуации: себя, другого и объект референции. Возникновение трехчленной структуры взаимодействия в сознании ребенка — важнейший момент в становлении его диалогической компетенции.

Осознание ребенком обратной связи начинается еще в дословесном периоде и лежит в основе освоения механизма чередования говорящих («turn-taking»). Именно с этим механизмом связана идея реципрокности — выражение смены ролей партнеров и основа формирования оппозиции «Я–Ты». Реципрокность активно развивается на втором году жизни ребенка, и, как правило, к двум годам ребенок успешно владеет реплицированием (Bruner, 1983). Таким образом, динамика когнитивных оснований для диалога в самом общем виде может быть представлена следующим образом: «я» → «другой» → «я и другой».

3.3. Наиболее существенные для становления диалогической компетенции системно-языковые навыки ребенка связаны с освоением **имперсонального дейксиса** (личных местоимений и имен собственных) и, конечно, с формированием **синтаксической компетенции**. Оба типа навыков, вне всякого сомнения, относятся к числу сложных. В свое время А.Н. Гвоздев обратил внимание на то, насколько непросто для ребенка усвоить зависимость выбора слов в области именованности лиц от места в диалоге и соотношения их социальных ролей. В частности, впервые местоимение «я» в именительном падеже фиксируется в обзоре речевого развития его сына Жени в возрасте 2.00.14. Существенно, что ученый ставит в один ряд нарушения в раннем периоде социально-ролевого использования личных местоимений и нарицательных наименований («мама», «папа», «баба», «мальчик»), которые в узком бытовом общении ребенок воспринимает как «индивидуализирующие собственные имена» (Гвоздев, 1990; Скобликова, 1990).

3.3.1. Становление способности противопоставлять себя (как говорящего) своему собеседнику (как слушающему) связано с осознанием своей личности как активно действующего субъекта — инициатора и участника общения. Это та основа, на которой формируется первая языковая оппозиция (Я–Ты) и «постигается в з а и м о б р а -

¹ Детские инновации неоднократно становились предметом лингвистического анализа, см., в частности, работы Н.И. Лепской, А.М. Шахнаровича, С.Н. Цейтлин, Н.М. Юрьевой, В.К. Харченко.

тимостью этих единиц в речевом общении как выражение сменны ролей говорящий — слушающий» (разрядка моя. — В.К.) (Лепская, 1997, с. 65). Опозиция Я–Ты является отправной точкой для освоения системы местоимений и одним из условий овладения ребенком структурой диалога (Исенина, 1989).

Следующей является опозиция Я–Мы, ее появление свидетельствует о включении в ситуацию общения людей, связанных с ребенком совместным действием; за ней — Мы–Вы, обозначающая противопоставление близких ребенку людей «чужим». В последнюю очередь осваиваются неэлементарные опозиции (Я–Ты) — (Он, Она, Оно) и (Мы–Вы) — (Они), члены которых обозначают реальных / потенциальных участников коммуникации. Анализируя онтогенез местоимений, Н.И. Лепская подчеркивает их ярко выраженное дейктическое значение и существенную роль в становлении самосознания ребенка: использование местоимений «означает освоение ребенком коммуникативной ситуации, своего места в ней, а также способов ее языкового выражения» (Лепская, 1997, с. 63–71).

Итак, развитие местоименных опозиций выглядит следующим образом: «Я–Ты» → «(Я–Ты) — (Он–Она–Оно)» и может быть соотносено с описанной выше динамикой в развитии когнитивных оснований, а также с этапами освоения ребенком модусных рамок — эксплицитных маркеров сферы внутреннего, субъективного, психического («children's theory of mind») (Wellman, 1990; Astington, 1993; Flavell, 2000; Understanding other minds, 2000; Mandler, 2004; Лебедева, Сергиенко, 2004): Я- → Ты- → Он-модусные рамки¹.

3.3.2. Сложность в приобретении синтаксических навыков обусловлена существованием большого количества вариантов определенной модели, возможность которых заложена в языковой системе, а выбор определяется нормой. Поскольку правила использования синтаксических единиц значительно свободнее (чем, например, правила сочетания фонем или морфем), они менее предсказуемы и более сложны для ребенка. Степень относительной свободы выбора не упрощает положения дел: большая часть параметров ответной диалогической реплики определяется инициативной репликой. Важно и то, что ребенок усваивает не формализованную модель «в чистом виде»,

¹ Подробнее о языковой категоризации субъективной действительности и маркерах, отражающих этот процесс, см. (Казаковская, 2006; 2007).

а коммуникативные фрагменты (Гаспаров, 1996), которые постепенно систематизируются, в результате чего, очевидно, формируются типовые фреймы с типовыми наборами предикатов, с которыми ассоциируются лексико-синтаксические модели. Речь идет о постулируемой М. Томазело концепции усвоения языка (usage-based theory of language acquisition) (Tomasello, 2003).

«Предвестниками» первых системно-языковых навыков ребенка в области диалогического синтаксиса могут считаться его реакции на тесно связанную со структурой высказывания интонационно-мелодическую сторону обращенной к нему речи. Этими реакциями являются упомянутые выше протознаки и / или голофразы, позволяющие ребенку наладить контакт или достигнуть «взаимопонимания» с окружающими:

В.: *Где nana?* Р.: поворачивает голову и указывает на него пальцем (0.11);

В.: *Где носик у хрюши?* Р.: показывает и улыбается. В.: *Правильно, вот носик* (1.00).

Первые инициативные коммуникативные интенции ребенка также имеют сугубо протоязыковое выражение, см., например, довольно раннюю (по ср. с побуждением) интенцию запроса (предметный протовопрос):

Егор Б. (1.05) указывает на только что подаренную ему развивающую игрушку, смотрит на мать, «подчеркнуто» вокализует (= «*Что это?*») и не успокаивается, пока она не произносит название и не начинает перечислять ее части и демонстрировать их предназначение.

Таким образом, к показателям начала диалога в полном смысле этого слова относятся способность ребенка брать предоставляемую в диалоге очередность и давать реплику — вербальную или невербальную (предметную / жестовую), конвенциональную или неконвенциональную — в ответ:

В.: *Хорошая у Юли шапка?* Р. (тихо): *Дя* (1.00);

В.: *Где Саша?* Р. (показывает пальцем на себя и с улыбкой повторяет): *Сася* (Саша) (1.04);

В.: *Аня, а баночка может катиться?* Р.: прокатывает (1.07).

Или, например, другая девочка, увидев мать в длинной юбке, показывала себе на голову, начинала кланяться и «креститься»:

В.: *Думаешь, мы в церковь идем?* Р.: *Да* (показывает на юбку) (1.10) (Пример Н.В. Туровской).

Вторым существенным моментом здесь является наличие коммуникативной значимости реплик обоих партнеров, в отличие от так называемой объектной / предметной преднамеренности, возможной в поведении ребенка ранее.

4. Этапы развития диалогической компетенции и типы раннего диалога

4.1. Обозначим основные **этапы** в развитии диалогической компетенции ребенка. К концу первого — началу второго года жизни может быть отнесено лишь начальное постижение базовых принципов диалога. В это время протознаки приобретают собственно коммуникативную значимость, их изначально слитые функции дифференцируются. Так, к году появляются информативная (исследование окружения ребенка «*Я тебе хочу что-то сказать*»), регуляторная (контроль действий другого лица «*Делай, как я говорю*») и инструментальная (удовлетворение материальных потребностей в виде вещей или услуг «*Я хочу*») функции, к полутора — эвристическая («*Скажи мне*»), а к двум годам происходит их разделение и обобщение в соответствии с восходящей / нисходящей интонацией (Halliday, 1975; Исенина, 1986).

К двум годам ребенок способен уверенно инициировать тему при помощи вербальных узуальных знаков. Обычно в этом возрасте он уже понимает, что если говорящий нечто произносит, то его собственная ответная реплика «вынуждается» (и ограничивается) тем, что было сказано партнером. Однако в некоторых случаях ребенок основывается более на форме реплики, чем на ее содержании.

Это в наибольшей степени заметно, если вопрос взрослого — своего рода лакмусовая бумажка для определения уровня когнитивного и собственно языкового развития ребенка — касается, например, семантических отношений темпоральности, посессивности, качественности или кватитативности, иными словами, концепта, не относящегося к числу «ранних» и базовых для детской языковой картины мира:

В.: *Сколько у тебя носов?* Р.: *Де* (две) (2.00);

В.: *Верблюд какой?* Р.: *Синий*. В.: *Синий разве?* (2.00);

В.: *Когда ты ляжешь спать?* Р.: *Вцеля* (вчера), *нет, севоня* (сегодня) (2.07);

Р.: *Я — блят* (брат). В.: *Чей?* Р.: *Мой* (2.09).

Важно то, что ребенок начинает довольно рано усваивать «системно-семантический план» слова — «общее, интегральное» значение слов этой группы, однако границы нормативного словоупотребления до определенного времени по разным причинам остаются неувоенными (Скобликова, 1990, с. 10). Симптоматичным в данном случае оказывается следующее дневниковое наблюдение:

«На вопрос «*Сколько?*» Саша правильно отвечать еще не может. Так, на вопрос: «*Сколько у тебя ручек, ножек или носов?*» — он отвечает невпопад, иногда правильно, иногда ошибочно, носов у него оказывается тоже «*де*», как и ручек. Но важно уже то, что на вопрос «*Сколько?*» он отвечает словом, обозначающим количество (1.09.26)».

Сходные наблюдения об усвоении цветовой и временной лексики (имеются в виду ответы ребенка на вопрос «*Который час?*») приводят западные исследователи (Bloom et al., 1976; Shatz, 1983).

К концу третьего года жизни ребенок овладевает общей диалогической компетенцией в основных чертах: он осваивает тема-рематические отношения (во всяком случае, начинает учитывать знания партнера о новом и старом в определенной ситуации, а значит — ощущать его как субъекта диалогического взаимодействия). Он уже может провоцировать собеседника к вступлению в диалог. Например, в приводимом ниже диалоге Ира Л. (2.08), до этого тщетно пытавшаяся завязать общение со своей старшей сестрой Галей (8.0), явно не расположенной в тот момент к общению, находит, наконец, беспроегрышную, в ее представлении, тактику: она инициирует новую тему, которая не может оставить собеседника безучастным:

Р. (Ира): *Я таракана съела. Я, наверное, таракана съела. Ты думаешь, я таракана съела?* Р. (Галя): *Я так думаю, что ты таракана съела, хотя... Давай поцелую тебя* (пример Надежды М. Ли).

В это время и даже раньше ребенок, безусловно, способен выражать свою точку зрения, используя системно предназначенные для этого модусные и модальные операторы:

Р. (слышит, как рубят дрова на дворе): *Чего это там делают? Колотит, наверное?* (2.05);

Р.: *А у меня, к сожалению, нет такой кружечки, желтенькой, пластмассовой, в моей кухне* (2.06);

В.: *Ты любишь его?* (О подаренном накануне медвежонке, к которому ребенок с самого утра проявлял большую привязанность — нячил, крепко прижимался.— *Прим. отца*) Р.: *Люблю, похоже* (2.07);

Р.: *Коровенок — такой ребенок, деть у коровы, бычок, да? Или телочка, девочка, может быть* (2.11).

Следует оговорить то обстоятельство, что ранние маркеры ментального модуса — эгоцентрические модусные рамки вероятностной семантики (*Я*-модусные рамки) — возможны в речи ребенка уже в конце второго — начале третьего лет жизни, хотя освоение модусных категорий, способных обнаруживать точку зрения говорящего (как и связанное с этим процессом усвоение личных местоимений), в целом для самого раннего речевого онтогенеза не характерно:

Р.: *Это ноготки, а это аютины глазки, а это, мамойма* (по-моему), *флоксы называется* (1.09);

В.: *А это кто?* Р.: *Лошадка*. В.: *Конек-Горбунок, да?* Р.: *Конек-Горбунок*. То (это) *лошадка, наверно* (2.01).

После четырех лет у ребенка начинает формироваться умение планировать свое коммуникативное поведение в диалоге, развиваются пресуппозиции и авторское прогнозирование ожиданий:

В. (гостя): *Так у тебя в Комарово бабушка и дедушка все время живут или...* Р.: *Все время*. В.: *А они все время...* Р.: *У них там корова* (5.06).

Этапы развития ответных реплик ребенка в целом соотносятся с освоением им синтагматической цепи высказывания и валентностей предиката, «ранними» среди которых являются прямой объект, субъект, адресат, локатив и директив:

В.: *Кто там плачет?* Р.: *Мамима* (Марина) (1.05);

В.: *Рубить мы будем что?* Р.: *Даля* (дрова) (1.10);

В.: *С кем ты пила молоко?* Р.: (С) *Ваней* (1.09);

В.: *Что у дяди?* Р.: *Книга* (книга) (1.09).

Развитие средств выражения согласия / несогласия — вне всякого сомнения, основополагающей для речевого взаимодействия категории — осуществляется от центра к периферии: от релятивов (*да, нет*), точных повторов и их сочетаний:

В.: *Аня, пойдём гулять?* Р.: *Да* (кивает головой) (1.04);

В.: *Аня, а юбка-то чистая?* Р.: *Да, мама тиляф* (стирала) (1.11);

В.: *На дачу летом поедём?* Р.: *Поедем* (2.03)

к косвенным способам выражения этой семантики:

В.: *Варя, хочешь хлеб?* Р.: *Ни хеп, кабаску* (не хлеб, (а) колбаску) (1.08);

В.: *А в буфет вы ходили?* Р.: *Там вообще нет буфета!* (4.03);

В.: *Он тебя катал* (на машине)? Р.: *Конечно! Целых пятьсот раз!* (4.03);

В.: *Быстро* (катал дедушка)? Р.: *Как ракета* (4.03);

В.: *А вы берете котенка в лес?* Р.: *Ты что! Там же... страшно, она заглудится* (заблудится) (4.09).

Причем освоение согласия / несогласия ребенком, равно как и других семантических категорий, идет по пути постепенной дифференциации первоначально нерасчлененных с и н к р е т о в . Синкреты — начальные «холофрастические образования — соединяют в себе событийность и ситуативность (Кацнельсон, 2001), а их функционирование в речи ребенка с очевидностью отражает первую из ступеней развития детских понятий — мышление в синкретических образах (Выготский, 1996) и синкретизм (Пиаже, 1994).

4.2. Типология раннего диалога «взрослый — ребенок» развивается в направлении от обучающего (дидактического) к игровому и информативному. Пожалуй, это самые крупные функционально-семантические форматы диалога, каждый из которых может быть описан с большей степенью вариативности. Если в начале второго года жизни (0.11–1.01) функционируют главным образом э м о ц и о н а л ь н о - п р е д м е т н ы е , то позднее появляются собственно вербальные, предметно-действенные (в терминологии Т.В. Базжиной (1992) типы:

В. (о нарисованных на картинке мальчике и девочке): *Юля, кто это?* Р. (показывает): *Няня, нянь* (так в это время называет и девочку, и мальчика) (1.00);

В.: *Варя, посмотри! Какая птица?* Р.: *Голубь* (Голубь) (1.03).

Развитие предметно-действенных диалогов становится возможным благодаря дальнейшему совершенствованию системно-языковых навыков ребенка и активизации реплицирования. Осуществляется увеличение диалогических единств в рамках одной темы / микротемы, а значит, между ними развивается цепочечная связь:

В. (о царпине): *Аня, что это?* Р.: *Бубо мне* (бобо). В.: *Откуда бобо?* Р.: *Коська цаляпиля* (кошка оцарапала). В.: *Ах, какая кошка!* Р.: *Пахой* (плохая) (2.01).

См. также диалог, состоящий из десяти в разной степени успешных, однако связанных между собой диалогических единств:

В.: Где ты был? Р.: Гости. В.: Кого ты там видел? Р.: Мазики (мальчики). В.: Как звали мальчиков, у кого ты был? Р.: молчит (забыл их имена, «Фима и Леня», напоминаю.— Прим. матери). В.: Что ты подарил Лене и Фиме? Р.: Сялик, ледку (шарик, лодку). В.: А еще что? Р.: молчит (забыл: кирпичики.— Прим. матери). В.: Что ты там делал? Р.: Мячик (правильно, играл в мячик — Прим. матери). В.: Что ты видел на стенке? Р.: Девацька (девочка). В.: А еще что? Р.: Подуськи (подушки). В.: А еще что? Р.: Вок (волк). В.: А еще что? Р.: молчит (2.01).

Между тем типология ранних диалогов будет неполной, если не учитывать о т р е п е т и р о в а н н ы е диалоги, занимающие существенное место в общении взрослого и ребенка. После некоторого научения (показа, сопровождаемого комментарием) такие диалоги становятся весьма успешными. Например, Елка — дочь А.Р. Лурия — в возрасте 1.05 умела отвечать («всегда правильно», как пишет ученый), во-первых, на *где*-вопросы, «требующие индивидуального места», т.е. девочка «давала правильное указание на предмет». Если же предмет отсутствовал, она повторяла названное слово или говорила «*нету*» и разводила руками («*Где Пузик?*» (О собаке.) — «*Пузик*» // «*Нету Пузик*»). Во-вторых, Елка адекватно и по-разному реагировала на *как*-вопросы, требующие показа действия (в том случае, если ей показывали действие предмета и разговаривали об этом). Она легко воспроизводила соответствующее действие: «*Как вороночка ходит?*» — «*Кик! Кик!*» (и Елка начинает подпрыгивать); «*Как красноармейцы гимнастику делают?*» — Елка начинает приседать» (Лурия, 1992, с. 15).

Сходные наблюдения содержатся в записях Е.Ю. Протасовой: в возрасте 1.04 «Варя легко отвечает на вопросы типа «*Что делает?*», «*Где?*», «*Куда положили?*», «*Что наденем?*» Сама подсказывает последовательность, в которой ее нужно одеть или раздеть; она уже умеет всунуть руку в один рукав или ногу в одну штанину, уже знает в отличие от прошлого месяца, как вдевается нога в ботинок или валенок, но поворачивает ее часто пяткой вперед. (Отвечает на вопросы): «*Кто (что) это?*», «*Кто (что) лежит на ...?*», «*Что у кого есть?*» ... Показывает голосом, что какие звуки издает» и далее: «На вопрос: «*Где больно?*» отвечает словом или показом».

Принадлежность вопроса к отретпетированным или, напротив, спонтанным, вне всякого сомнения, сказывается на успешности/не-

успешности ответной реакции ребенка: отретпетированные диалогические последовательности значительно успешнее спонтанных. Это подтверждают дневниковые наблюдения: «По ... принципу «конца фразы» Варя научилась отвечать на ряд вопросов, а поскольку их последовательность не меняется, то Варя иногда произносит свои ответы подряд:

В.: *Как тебя зовут?* Р.: *Аика* (Варенька). В.: *А как твоя фамилия?* Р.: *Патасаба* (Протасова). В.: *Сколько тебе лет?* Р.: *Одинь* (один). В.: *Как маму зовут?* Р.: *Ката* (Катя). В.: *Как папу зовут?* Р.: *Саса* (Саша). В.: *Как батату зовут* (о бабушке)? Р.: *Тана* (Таня). В.: *Как баляю зовут* (о тете)? Р.: *Ена* (Лена). В.: *Где ты живешь?* Р.: *Маке* (в Москве). В.: *Ты мальчик или девочка?* Р.: *Деика* (девочка) (1.03).

Последний в этом диалоге вопрос взрослого является по форме альтернативным и довольно редким в инпуге по сравнению с общими и частными вопросами. Не сразу дети учатся и отвечать на него. Однако в рамках отретпетированного диалога альтернативные вопросы-ответные единства обходятся без коммуникативных неудач. Если же вопрос раньше не был «предметом специального обсуждения и показа, — он не вызывает готового ответа», а лишь повторяется либо упоминается в вопросе» (Лурия, 1992). Между тем неизменная последовательность вопросов в подобных диалогах иногда «подводит» ребенка:

«Папа научил Мишу отвечать на вопрос: «*Как зовут бабу, деда?*» Причем, если поменять местами слова «баба» и «деда», Миша все равно отвечает в выученной последовательности (1.09)».

Близкими к рутинным, но, как правило, более поздними по времени возникновения являются такие формы коммуникации, как создание разного рода прецедентных текстов (не всегда в основе своей диалогических). Сюда включается, во-первых, с о в м е с т н о е рассказывание сказок:

В.: *А еще кто* (жил-был вместе с дедом и бабой)? Р.: *Баба*. В.: *Снесла курочка что?* Р.: *Иитька* (Яичко). В.: *Яичко не простое, а какое?* Р.: поднял руки вверх (имеет в виду «большое»). В.: *Дед что делал?* Р.: *Би, би, би* (Бил, бил, бил). В.: *Баба что делала?* Р.: *Бил, би, би* (Била, била, била). В.: *Не разбила, а кто пробежал?* Р.: *Иака* (Мышка). В.: *Дед и баба что делают?* <...> Р.: имитирует плач (= «Плачут»). В.: *Плачут*. *А Курочка Ряба что делает?* Р.: *Ко, ко, ко* (= «Кудахчет») (1.03).

В следующей ситуации — рассказывании сказки о козе и семерых козлятах — уже присутствуют элементы инсценировки:

В.: *Жила-была коза. Как делает коза?* Р.: *Меее.* В.: *У козы было семеро козлят. Как делают козлята?* Р.: *Меее.* (Дальше рассказывает о том, как пришел волк и постучал в дверь.) В.: *Стук-стук.* Р.: стучит в стену. В.: *Что сказали козлятки, когда к ним стучал волк?* Р.: *Нее* (Нет, не пустим). (После рассказа матери о том, как волк съел козлят и коза вернулась домой, Р. разводит руками): *Ма* (Нет козлят). (Бывало несколько раз, что он вставлял это «ма» невпопад, но теперь делает это в нужном месте — *Прим. матери.*) В.: *Коза увидела, что нет козляток, и стала плакать. Как плакала коза?* Р.: закрывает лицо руками и издает высокие звуки (1.06).

Во-вторых, совместное рассказывание потешек и считалок:

В.: *Жили у бабули два веселых...* Р. (продолжает): *Гуся.* В.: *Один серый, другой...* Р.: *Бели* (белый). В.: *Два веселых...* Р.: *Гуся* (1.09).

В-третьих — декламация стихов:

В.: *Что будем делать, Женя?* Р.: *«Погадай» читать!* (О стихотворении «Шел щенок по переулку», где часто повторяется слово «погадал».) В. (листает книжку): *«Погадал» читать?* Р.: *Читай!* В.: *Ну, давай, почитаем. Пес шагал по переулку, он жевал...*? Р.: *Большую булку.* В.: *Подошел щеночек, попросил...*? Р.: *Кусочек.* В.: *Сел пес, стал гадать. Погадал, погадал...* Р.: *Не дал!* В.: *Подошла кошка-мяушка, попросила кошка мякишка. Сел пес, стал...? ... Гадать. Что стал гадать? Дать или не дать? Погадал-погадал, пожевал-пожевал...* Р.: *И не дал!* В.: *И не да-ал. Да?* (2.06).

Причем на более ранних этапах в декламации также могут присутствовать элементы жестовой «театрализации»:

В.: *Наша Таня громко...* Р.: «хнычет», трет глаза.

В.: *Уронила в речку...* Р.: задумалась, убежала, возвращается с мячом.

В.: *Уронила в речку...* Р.: показывает на мяч.

В.: *Тише, Танечка, не плачь...* Р.: машет пальцем (нельзя).

В.: *Не утонет в речке...* Р.: показывает на мяч (1.10) (Пример Н.В. Туровской).

Наконец, самым творческим типом совместных текстов может считаться спонтанное сочинение (или инсценировка историй), сопровождающее игру (игровой диалог):

Р.: *Нырнул... Нырнула рыба какай-та* (Нырнула рыба какая-то.— Повторяет трижды) (Взял в руки пластмассовую рыбку.) В.: *Куда она нырнула?* Р.: *Н-нырнула рыба какай-то. Ныр... нырнур-ра...* (Нырнула

рыба какая-то.— Повторяет дважды. Движением руки с рыбой показывает, как рыба нырнула.) В.: *Куда она нырнула?* Р.: *Вишь, хвост торчит* (видишь, хвост торчит)? *Нырнула рыба какай-то.* В.: *Хвост торчит. Откуда он торчит-то, откуда?* Р.: *Из воды.* Р.: *И большая рыба распахнула свою пасть и...* Р.: *Ваня ее съел!* (Берет рыбу в рот.) В. (смеется): *И Ваня ее съел. Она же пластмассовая, Ваня, грязная, фу. Она распахнула пасть и захотела слопать...* (2.06)

Чрезвычайно важно (и, как мы полагаем, отнюдь не случайно) то, что совместные тексты-диалоги сначала строятся по в о п р о с о - о т в е т н о й с х е м е, т.е., строго говоря, это диалоги «по модели». В качестве примера приведем наблюдения о следующем, более активном, этапе в рассказывании маленьким Сашей сказки про козу с козлятами (см. выше):

«Теперь сказка начинается с вопроса: «*Что стояло в лесу?*» Саша отвечает: «*Демик*». — «*Кто жил в домике?*» — «*Козя*». — «*Кто был у козы?*» — «*Исятки*» (козлятки). — «*Какие были козлятки?*» — «*Маленькие, маюсенькие*»» (1.09).

Смена темы в таких диалогах является предвестником появления «развивающегося» типа диалога, организованного уже не по заданной модели. Это становится возможным уже в конце второго — середине третьего года жизни.

Интересно, что с началом функционирования реальных ранних диалогов дуэт-диалог не прекращает своего существования, а лишь упрочивает свои компоненты параллельно с развитием новых типов диалога. Он переносится на игру ребенка с домашними животными или игрушками и, по наблюдениям Н.И. Лепской, в нем появляется мелодически оформленное обращение (1997).

Диалоги ребенка с игрушками (аудиодиалоги¹) и «развивающиеся» диалоги, в которых обязательно присутствует смена тем и которые характеризуются самодостаточностью ответных реплик ребенка, — завершают репертуар ранних диалогов. Аудиодиалоги организуются ребенком таким образом, что обе партнерские роли поочередно исполняются им самим, а значит, в известной степени ориентированы на активного слушателя. В аудиодиалогах отрабатывается реплицирование и все те диалогические навыки, которые усвоены ребенком в диалоге

¹ Ср. «уединенные монологи» (Базжина, 1992) и «инсценированные квазидиалоги» (Петрова, 2002).

со взрослым, вплоть до копирования тематики и структуры. Ребенок пытается различными способами маркировать диалогические партии — изменением тембра голоса, введением словесных маркеров реплик (по сути, так же, как в пьесах):

Р. (раскладывает на столе альбом и карандаши): *Папа, кангасики моня? Папа: незя, кангасик нузен писать* (Базжина, 1992).

Значимо и то, что у ребенка развивается самое умение учитывать фактор адресата, накапливается речевой и социальный опыт, отрабатываются определенные поведенческие стереотипы.

Ответы ребенка на вопросы взрослого важны и с той точки зрения, что они являются своеобразным выходом в монолог. Предвестником появления собственно монолога считается *ди а моно л о г*, возникающий в результате расщепления аутодиалога (ситуация «ребенок — игрушки»). В сущности, первые диамонологи — это озвученная игра ребенка. В «диамонологических текстах» появляется политематичность, может сохраняться опора на ситуацию, но утрачивается установка на активного слушателя. Это становится возможным обычно после двух — двух с половиной лет: в репликах ребенка появляются описания событий, отнесенных к плану прошлого и / или посвященных отсутствующим объектам.

5. Речь взрослого как фактор развития диалогической компетенции ребенка

В заключение остановимся на одном из так называемых социальных факторов развития диалогической компетенции — речи матери, роль которой в постижении ребенком правил диалога весьма существенна. На ранних этапах их освоению способствует высокая реактивность (отзывчивость) матери, моделирование и закрепление важных в складывающейся коммуникации действий / диалогических умений и — в известном смысле — самый способ ее общения с ребенком.

Между тем ее речь — отнюдь не единственный социальный фактор, влияющий на становление диалогической компетенции ребенка, если принимать во внимание феномен коммуникативного давления («*communicative pressure*»). Согласно западным исследованиям, его источником могут служить отец или старшие дети в семье. Известно и то,

что младшие дети («*late-born*») лучше первенцев умеют «вмешиваться» в разговор других (например, матери со старшими детьми), причем эти «вмешательства» учащаются между двумя и тремя годами и впоследствии становятся все более успешными (Dunn, Shatz, 1989). Также более умело и разнообразно, в отличие от своих ровесников-первенцев, эти дети могут спонтанно отвечать на вопросы порой при минимальном запасе языковых средств. Это означает, что младшие дети в семье начинают раньше старших учитывать требования диалога и приобретают особые диалогические навыки. Этому обстоятельству способствует общение малыша с другими (помимо матери) членами семьи.

Речь взрослого, обращенная к маленькому ребенку, структурирована с учетом его когнитивных и языковых возможностей. В данном случае имеется в виду не только учет коммуникативным поведением взрослого «зоны ближайшего развития» ребенка (Выготский, 1996), но и у п р о щ е н и е речи, механизмы которого претендуют на роль одной из языковых универсалий (разумеется, с типологической точки зрения). По мнению американских психолингвистов Кларков, ребенку предлагается специально модифицированная, подогнанная и интуитивно адаптированная взрослым речь (Clark, Clark, 1977). Стратегии упрощения речи взрослого включают использование небольшого по объему словаря, характеризующегося низким уровнем флективности и деривации. Упрощению способствует употребление немаркированных форм и конструкций без связки, ощущаемых взрослым как более простые (Ferguson, 1977; 1996). Окончательный же список механизмов упрощения пока отсутствует¹. На наш взгляд, речеповеденческая тактика взрослого в данном отношении заключается также в использовании определенных, «отобранных» типов диалогических единств, которое интуитивно направлено на то, чтобы дать ребенку первоначальные образцы диалогического взаимодействия.

Спецификой инпута во многом определяются и основные черты раннего диалога. Ими являются яркая дидактическая направленность и отчетливая асимметрия в партнерско-ролевом отношении, которые возникают за счет «деликатного» восполнения взрослым коммуникативной некомпетентности ребенка. Отсутствие импликаций, эллип-

¹ Подробнее о степени адаптации речи взрослого см. (Cross, 1977; Snow, 1977), о роли упрощения языка в развитии детских навыков социального взаимодействия (Cherry, 1979).

сиса, омонимии и полисемии реплик, конвенциональных косвенных речевых актов, обнаружение пресуппозиций и главным образом изоморфизм составляющих диалог простейших и почти «ритуальных» грамматических конструкций также обуславливают интуитивную каноничность диалога с ребенком и — вкупе с избыточностью речи взрослого — довершают специфическую картину раннего диалога.

Природа этой избыточности многообразна. При общении с квазиадресатом избыточность возникает из-за использования элементов, имитирующих диалог. Впоследствии избыточность порождает «шлифовка» и коррекция взрослым детских реплик, которые появляются по мере увеличения доли реального участия ребенка в диалоге:

В. (о нарисованной девочке): *Это кто? Р.: Няня (девочка). В.: Это девочка. Девочка маленькая (1.00);*

В.: *А воробей маленький серенький как говорит? Р.: Чи-чи-и. В.: Правильно, «чик-чирик» говорит воробей (1.09);*

В.: *У бани на полянке с кем ты играл? Р.: С Папой и Айтемом. В.: С Полиной и с Артемом, да? (1.09),*

а также утрированное выражение «обратной связи» (поддержки) и эмоциональных реакций:

В.: *А скажи, пожалуйста, а как говорит ... ворона? Р.: Каы-каы-каы. В.: Правильно! (1.09).*

Избыточность проявляется и в использовании взрослым большого количества переспросов и повторов, в том числе в форме вопроса:

В.: *А где у нас ляля? Где ляля? Возьмем лялю? (1.05);*

В.: *А какие грибочки ты собирал? Как грибочки назывались? Р.: <нрзбр.> В.: Как? Р.: Сички. В.: Лисички? (1.09).*

Наиболее четко особенности речеповеденческой тактики взрослого заметны при употреблении вопросов, широкий коммуникативно-прагматический диапазон которых делает инициированные ими единства главным средством формирования диалогической ситуации. Исследование показало, что вопросо-ответная форма интеракции является исходной формой общения с ребенком, своего рода стержнем постепенно сменяющих друг друга типах общения «взрослый — ребенок» (Казаковская, 2006). Однако при стабильной частотности употребления вопросов¹ в обоих типах инпута доминирующая функциональная направленность вопросов меняется (Казаковская, 2007).

¹ В среднем вопросы составляют около 30% от общего числа реплик.

Постепенно метаинтеррогативные реплики уступают место собственно интеррогативным репликам, тем самым доля («удельный вес») подлинного диалога (диалога в полном смысле слова) в интеракции «взрослый — ребенок» увеличивается.

Это означает, что диалог с ребенком становится все менее асимметричным, количество его семантически и грамматически когерентных реплик существенно увеличивается. Методом «проб и ошибок» ребенок развивает свою системно-языковую компетенцию, наращивая при этом компетенцию диалогическую, а позднее и монологическую.

6. Заключение

Подведем итог. Смена форматов интеракции «взрослый — ребенок» представляет собой непрерывный процесс. Имитативный диалог (протодиалог в узком смысле) перерастает в ранний диалог, причем форматы протодиалога континуально вытекают один из другого, не отменяя одномоментно предыдущую «малую» форму, в рамках которой развиваются. Типы раннего диалога с ребенком эволюционируют в направлении от рутинных (отрепетированных) диалогов к совместному рассматриванию («чтению») книг и к сюжетно-ролевой игре; от озвучивания прецедентных текстов — к сочинению сказок и историй. Приобретенные ребенком в диалоге со взрослым коммуникативные умения оказываются существенными для развития другого типа диалога — со своим сверстником¹. Ориентируясь на своего партнера — сначала взрослого, а потом и сверстника — ребенок учится быть полноправным участником диалога. Дальнейшее развитие диалога и совершенствование диалогической компетенции ребенка — процесс, который охватывает все детство.

ЛИТЕРАТУРА

Базжина Т.В. Диалог на начальном этапе языкового развития // Детская речь: Лингвистический аспект. СПб.: Образование, 1992. С. 57–66.

¹ Различные типы диалога детей друг с другом рассматривает Н.М. Юрьева, см., в частности, (Юрьева 2001; 2006).

Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1996.

Гаврилова Т.О. Регистр общения с детьми: структурный и социолингвистический аспекты (на материале русского языка): Дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2002.

Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996.

Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.

Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1981.

Гвоздев А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. Куйбышев: Изд-во Саратовского ун-та, 1990.

Исенина Е.И. Дословесный период развития речи у детей. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1986.

Исенина Е.И. Развитие диалога в связи с познанием ребенком другого и себя (младенческий и ранний возраст) // Детская речь: Проблемы и наблюдения: Межвуз. сб. научн. тр. Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1989. С. 23–36.

Казаковская В.В. Вопросо-ответные единства в диалоге «взрослый — ребенок». СПб.: Наука, 2006.

Казаковская В.В. Функциональная категоризация вопросительных реплик в русском диалоге: анализ речи взрослого, обращенной к ребенку // Проблемы функциональной грамматики: Категоризация семантики. СПб.: Наука, 2008.

Казаковская В.В. Семантическая типология вопросо-ответных единств: ранние этапы речевого онтогенеза // Семантические категории в детской речи. СПб.: Нестор, 2007.

Кацнельсон С.Д. Категории языка и мышления: Из научного наследия. М.: Языки славянской культуры, 2001.

Китайгородская М.В. Чужая речь в коммуникативном аспекте // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. М.: Наука, 1993. С. 65–89.

Лебедева Е.И., Сергиенко Е.А. Развитие «модели психического» в норме и при аутизме // Исследования по когнитивной психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 294–331.

Лепская Н.И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). М.: Изд-во МГУ, 1997.

Лурия А.Р. Из дневника за 1938–1941 гг. (Наблюдения за развитием дочери) // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1992. № 2. С. 12–16.

Ляксо Е.Е. Речевое развитие ребенка в диаде «мать — ребенок» на ранних этапах онтогенеза: Автореф. дис. ... докт. биол. наук. СПб., 2004.

Менчинская Н.А. Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет. Дневник развития дочери. — М.: Изд-во Ин-та практической психологии, 1996.

Петрова Т.И. Инсценированный квазидialog как особый жанр детской речи: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Владивосток, 2000. 22 с.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-Пресс, 1994.

Рубинштейн С.Л. Развитие речи у детей // Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1989. Т. I. С. 460–483.

Скобликова Е.С. Лексика ребенка в исследовании А.Н. Гвоздева // Гвоздев А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. Куйбышев: Изд-во Саратовского ун-та, 1990. С. 5–16.

Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика: Сб. статей. М.: Прогресс, 1984. С. 143–207.

Ушакова Т.Н. Функциональные системы 2-й сигнальной системы. Психофизиологические механизмы речи. М., 1979.

Ушакова Т.Н. Детская речь — ее истоки и первые шаги в развитии // Психологический журнал. 1999. № 1.

Ушакова Т.Н. Речевой онтогенез // Когнитивная психология. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 407–420.

Юрьева Н.М. Экспериментальное исследование диалогического взаимодействия детей-сверстников в совместной деятельности // Ребенок как партнер в диалоге: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. СПб.: Союз, 2001. Вып. 2. С. 95–120.

Юрьева Н.М. Речевой онтогенез в теории и практике: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2006. 51 с.

Astington J.W. The child's discovery of the mind. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1993.

Bloom L., Rocissano L., Hood L. Adult-child discourse: developmental interaction between information processing and linguistic knowledge // Cognitive psychology. 1976. Vol. 8. P. 521–552.

Bruner J. Child's talk. N.Y.: Norton, 1983.

Clark H., Clark E. Psychology and language. An introduction to psycholinguistics. N.Y.; Chicago; San Francisco; Atlanta: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.

Craig G.J. Human development. New Jersey: Prentice-Hall, 1996.

Cross T.G. Mother's speech adjustments: the contribution of selected child listener variables // Snow C.E., Ferguson C.A. (eds.). Talking to children: language input and acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. P. 151–188.

- Cherry L.J.* A sociocognitive approach to language development and its implications for education // Garnica O.K., King M.L. (eds.). *Language, children and society*. Oxford; N.Y.; Toronto; Sydney; Paris; Frankfurt: Pergamon Press, 1979. P. 115–134.
- Dunn J., Shatz M.* Becoming a conversationalist despite (or because of) having an older sibling // *Child development*. 1989. Vol. 60. P. 339–410.
- Ferguson C.A.* Baby talk as a simplified register // Snow C.E., Ferguson C.A. (eds.). *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. P. 209–236.
- Ferguson C.A.* Absence of copula and the notion of simplicity: A study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins // Huebner T. (ed.). *Ferguson C.A. Sociolinguistic perspectives: Papers on language in society (1959–1994)*. N.Y., Oxford: Oxford University Press, 1996. P. 115–123.
- Flavell J.H.* Development of children knowledge about the mental world // *International journal of behavioral development*. 2000. Vol. 24 (1). P. 15–23.
- Halliday M.A.K.* Learning how to mean // *Function of language development*. Vol. 1. N.Y., 1975. P. 239–265.
- Mandler J.M.* Thought before language // *TRENDS in cognitive sciences*. 2004. Vol. 8 (11). P. 508–513.
- Meltzoff A.* Understanding the intentions of others: re-enactment of intended acts by 18-month-old children // *Developmental psychology*. 1995. Vol. 54. P. 702–719.
- Rather N., Bruner J.S.* Games, social exchange and the acquisition of language // *Journal of child language*. 1978. Vol. 5. P. 391–401.
- Reposoli B.M., Gopnik A.* Early reasoning about desires: evidence from 14- and 18-months old // *Developmental psychology*. 1997. Vol. 33. P. 12–21.
- Ross H.S., Lollis S.P.* Communicative within infant social games // *Development Psychology*.— 1987. Vol. 23.— P. 241–248.
- Shatz M.* Children's comprehension of their mothers' question-directives // *Journal of child language*. 1983. Vol. 5. P. 39–46.
- Snow C.E.* Mother's speech research: From input to interaction // Snow C.E., Ferguson C.A. (eds.). *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. P. 31–50.
- Snow C.E., de Blauw A., van Roosmalen G.* Talking and playing with babies: The role of ideologies of child rearing // Bullowa M. (ed.). *Before speech*. London: Cambridge University Press, 1978.
- Tomasello M.* *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge (Mass.); London: Harvard University Press, 2003.
- Trevarthen C.* Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity // Bullowa M.M. (ed.). *Before speech: The beginning of interpersonal communication*. N.Y.: Cambridge University Press, 1979. P. 321–347.
- Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. Second edition. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Wellman H.M.* *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: Bradford / MIT Press, 1990.