

Модус в детской речи: вопросо-ответные единства¹

В.В. Казаковская
ИЛИ РАН, Санкт-Петербург

Статья посвящена вопросам становления модусной семантики и средств ее языкового выражения в процессе речевого онтогенеза – в диалоге «взрослый – ребенок». В этой связи анализируются модусные вопросы взрослого, поскольку изучение инпута проливает свет на некоторые механизмы формирования языковой системы ребенка. Наблюдения показывают, что функции модусных и диктумных вопросов взрослого интуитивным образом распределены в отношении осуществления процесса категоризации действительности. Так, диктумные вопросы направлены на освоение пропозиции и ее компонентов; модусные – способствуют осознанию ребенком своей личности, собственной точки зрения – формированию Я говорящего; развивают рефлексию по поводу различных ментальных состояний; способствуют росту инвариантности представлений ребенка о действительности – интеллектуальной децентрации. Типология модусных вопросо-ответных единств должна учитывать, в частности, семантическую полицентричность модуса, способ языковой репрезентации модусной рамки и ее функциональную сущность. В работе предлагается фрагмент функциональной классификации данных единств. Ранним этапам речевого онтогенеза свойственна «лингводидактическая» и эмоционально-фатическая отягощенность модуса.

1.

Нельзя сказать, чтобы теории модуса [Балли 1955] в современной русистике не повезло. Несмотря на то, что ее освоение началось у нас сравнительно недавно, она сразу заняла заметное место в лингвистических исследованиях (Н.Д. Арутюнова, Т.Б. Алисова, В.Г. Гак, Н.К. Рябцева, Т.В. Шмелева), приобрела статус одного из знаменитых поворотов нашей науки «лицом к человеку», в полной мере воплощая антропоцентрический подход к языковым фактам. И тем не менее проблема модуса как категории собственно лингвистической, или лингвопрагматической (по Ю.Д. Апресяну) отнюдь не закрыта. Особенно это становится очевидным при анализе детской коммуникации. С легкой руки Н. Хомского принято считать, что данные речевого онтогенеза позволяют верифицировать любую теоретическую концепцию, способны обнаружить ее объяснительную силу. Однако изыскания в этой области зачастую приводят исследователя к проблемам, не получившим должного освещения, но, вне всякого сомнения, интересным и важным, поскольку они проливают свет на устройство данного фрагмента языковой системы, особенности ее категорий и единиц. Более того, становится очевидным, что без адекватного решения этой проблемы в ее, так сказать, вертикальной, «нормоцентрической» проекции, невозможна адекватная интерпретация и горизонтальной – онтолингвистической. Одной из таких проблем являются модусные вопросо-ответные единства.

Дело в том, что впервые терминологически обозначивший компоненты семантической структуры высказывания Ш. Балли «поневоле схематично» (по его же собственному выражению) охарактеризовал модус. Это обстоятельство не могло не вызвать дискуссий по поводу понятийного объема и репертуара категорий модуса [Гак 1978] и его соотношения с категорией модальности (см., в частности [ТФГ 1990]), а также по поводу связанных с модусом в рамках диалогического дискурса вопросо-ответных единств. В той формулировке модальных (обще- и частномодальных) и диктальных вопросов, какую мы находим у

¹ 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)».

Ш. Балли, многие языковые факты, относимые современной лингвистикой к этой сфере, не находят объяснения; отчасти это происходит и в силу «вводящего в заблуждение» индивидуального терминопотребления [Булыгина, Шмелев 1982]. Значимые в этой области работы не охватывают (по естественным причинам) всего спектра возникающих вопросов² и ни в коей мере не затрагивают онтогенетического аспекта проблемы. Кроме того, не исключено, что внимание к единице диалога с участием модусных показателей в известной степени расширяет наши представления о предмете исследования. И, наконец, очевидно, что сколько-нибудь полная семантическая классификация диалогических единств без учета ее модусных представителей не может быть построена. Между тем именно в форме диалога, в структуре которого исключительно важную роль играют вопросо-ответные единства, осуществляется, по мысли Н.И. Лепской, «овладение сообщением» и шире – «процесс непрерывной кристаллизации языковой способности человека» [Лепская 1994].

Основываясь на сказанном, считаем целесообразным: 1) уточнить объем понятия модусных вопросо-ответных единств и семантическое представление модусных вопросов³; 2) описать некоторые подходы к моделированию семантической типологии вопросо-ответных единств в диалоге «взрослый – ребенок», в первую очередь, ее модусного компонента; 3) рассмотреть функциональный аспект этих диалогических единств в свете «теории психического» – в процессе формирования ребенком своей личности⁴, собственной точки зрения – Я говорящего и, соответственно, овладения модусной семантикой в онтогенезе речи, а также выявить значимость модусных вопросов для становления лингвопрагматических компонентов коммуникативной компетенции в процессе речевого онтогенеза.

2.

Способность к осознанию и эксплицитному выражению модусной семантики является довольно существенным элементом коммуникативной компетенции ребенка, но не относится к числу его ранних коммуникативных умений. Это же можно отметить и в отношении процесса усвоения личных местоимений [Гвоздев 1961; Лепская 1994]⁵. Ребенок, находящийся на этапе интеллектуальной центрации (термин Ж. Пиаже⁶) не осознает существования своей точки зрения, поскольку не сформирована оппозиция Я – Другой, в которой это является маркированным членом. Непротиворечивость и целостность мировосприятия ребенка не предполагает развития рефлексии по поводу различных аспектов собственного ментального состояния и поэтому не требует соответствующих языковых средств ее выражения. Отчасти в этом заключается специфика детской языковой личности. Ж. Пиаже был убежден в том, что младенцы тотально эгоцентричны. В действительности, последние экспериментальные исследования когнитивных психологов свидетельствуют о довольно ранней организации ментального опыта у детей.

Наши наблюдения показывают, что дети уже в конце второго года жизни могут спорадически использовать простейшие маркеры ментального модуса (в варианте Я-модусных рамок) для выражения уверенности / неуверенности в сообщаемом⁷: Взрослый (далее – В.): *По-моему, это шар.* Ребенок (Р.): *По-моему, мяч* (1.08); *Это ноготки, а это анютины глазки, а это, по-моему, флоксы называется* (1.09); Р.: *По-моему, все* (пора вставать с горшка. – В.К.) (1.09); Р.: *Это черника? Может, это брусника?* (1.10). После

² См., например, основополагающую здесь работу, рассматривающую апелляцию к модусу [Арутюнова 1970], а также анализ «особых типов общевпросительных предложений» в [Булыгина, Шмелев 1982], исследование модусных вопросов в структуре сложного предложения [Бырдина 1990] и связанный с проблемой анализ реплик, обращенных на условие речевого акта, в [Падучева 1982].

³ О семантическом представлении общего вопроса см. [Баранов, Кобозева 1983].

⁴ Осознанное представление ребенка о собственной точке зрения и формирование средств ее языкового выражения предполагает соотнесение реплики-высказывания с *ego* ребенка. Об этом процессе в сфере личных местоимений см., в частности, [Лепская 1994].

⁵ Известно, что дети могут довольно долго говорить о себе в третьем лице, а мальчики к тому же и использовать маркеры женского рода.

⁶ См. его концепцию «вербального эгоцентризма».

⁷ Замечено, что активное использование подобных маркеров развивается, как правило, после исчезновения так называемой эгоцентрической речи. Психологи связывают этот факт с переходом ребенка к объективной оценке вещей, с формированием рациональных элементов в логике и этике (Л.С. Выготский, Л.Ф. Обухова).

двух с половиной лет ребенок способен к выражению достаточно тонкой семантической дифференциации в сфере ментального модуса, а именно в сфере тех модусных рамок, которые реализуют эпистемическую семантику. Причем происходит усвоение не только основных функций этих маркеров, но и неосновных, – связанных с актуализацией фигуры говорящего при полной / частичной нейтрализации основного значения или же при осложнении этой семантики добавочными оттенками прагматического характера [Казаковская 2003]. К началу третьего года жизни относится использование ребенком «генетически» перцептивных модусных рамок в фатической функции привлечения внимания и установления контакта: Р.: *Видишь, машинка едет?*(2.03)⁸, к концу – употребление ментальных рамок в качестве иллюкутивного вынуждения (термин А.Н. Баранова, Г.Е. Крейдлина): Р.: *А знаешь, что мне мама купит?*

Думается, использование показателей «вербального интеллекта» означает формирование нового плана отражения действительности — координации своей точки зрения через взаимодействие с другими (что, в свою очередь, стимулирует развитие обратимости мыслительных операций). Способность мысленно освободиться от концентрации внимания на личной точке зрения (интеллектуальная децентрация) предполагает и перестройку познавательного образа в направлении роста его объективности, представленности множества различных точек зрения (ср. Я-, Ты-, Он-модусные рамки). Следует добавить, что освоение данной семантики ребенком мы рассматриваем в качестве одного из системных факторов, обуславливающих становление диалогической компетенции. Полагаем также, что базисные значения модуса и модальности лежат в основе процесса овладения ребенком начальными навыками диалога, более того, являются своего рода организующим центром формирования коммуникативной компетенции вообще и в некотором смысле оказываются первостепенными в процессе формирования ментальности. В таком случае значимым является вопрос о том, что способствует осуществлению децентрации, языковой категоризации в области «внутреннего» и связанному с этим – на уровне речевого онтогенеза – освоению модусной семантики и средств ее языкового выражения. (Заметим, что обнаружение корреляции, существующей между когнитивным и собственно языковым развитием ребенка, и опора на нее являются для нас принципиальными.⁹)

Полагаем, что росту и н в а р и а н т н о с т и представлений ребенка о действительности в немалой степени способствует самый характер диалога с ребенком – «лингводидактический» (метаязыковой по сути), а также модусные вопросы взрослого и – шире – модусные операторы в его диалогических репликах. Эти языковые средства отнюдь не являются в нашем типе диалога экзотикой, как могло бы показаться на первый взгляд, однако, вне всякого сомнения, являются принадлежностью «речеповеденческой тактики» взрослого (матери). Роль этих средств в когнитивном и собственно языковом аспектах развития личности ребенка оказывается довольно существенной: способствуя преодолению центрации мышления ребенка, традиционно относимой к числу особенностей, ограничивающих его ментальные операции, они способствуют и преодолению эгоцентризма речи.

2.1.

В самом общем виде модусные вопросы можно трактовать как вопросы к модусу исходной реплики, любому из компонентов модусной рамки. Они провоцируют обнаружение позиции собеседника – а в т о р а реплики. В этой реплике, по выражению М.М. Бахтина, мы слышим его «единую творческую волю, определенную позицию, на которую можно диалогически реагировать» [Бахтин 1979]. Иными словами, это вопросы, ориентированные на обнаружение мнения, суждения, оценки (суть модус) в ответной реплике.

В диалоге с ребенком модусные вопросы взрослого апеллируют (термин Н.Д. Арутюновой) к ментальному, эмоциональному, волюнтивному и даже речевому статусу собеседника. Их направленность оказывается довольно широкой. В целом, это интуитивное развитие способности ребенка рефлексировать по поводу собственных ментальных состояний и ментальных состояний партнера – другого, формирование представлений о точке зрения и средствах ее языкового выражения и «провоцирование» тем самым обнаружения авторства: В: *А дождь есть тут? Как ты думаешь?* Р.: *Был.* В.: *По-моему, он кончился. Как ты считаешь?* Р.: *Гулять* (1.09); В.: *Как ты думаешь, как на улице?* Р.: *Тепленько. А ты что думала, что холоднее?* (2.03).

⁸ Исследование выполнено на материале Фонда данных детской речи ИЛИ РАН и лаборатории детской речи РГПУ им. А.И. Герцена; в скобках указывается возраст ребенка – в годах и месяцах.

⁹ Так, в основе теории становления психического лежит распределение между физическим объектом и носителем психического.

Вопросы, ориентированные на диктум, актуализируют в сознании ребенка другие фрагменты языковой картины мира – определенную пропозицию или ее элемент, принадлежащие сфере объективного (см. предметный диалог, по Н.Д. Арутюновой). Здесь на ранних этапах выделяются вопросы о номинации / идентификации объекта и его действия: В.: *Что это?* Р.: *Зызьзь* (так в это время называет машинку. – В.К.); В.: *А вот это кто? Он мне нравится.* Р.: *Крокодил* (2.00), вопросы-побуждения: В.: *Юля, а как собачки гавкают?* Р.: *Вау вау ва* (1.00); В.: *Как зайчик делает?* Р.: подпрыгивает, делая имитирующие движения (1.03), а также локативные: В.: *Где твоя машинка?* Р.: несет машинку (1.00), посессивные: В.: *А чей кувшинчик?* Р.: *Алешеньки* (2.01), качественные В.: *Какой крокодил?* Р.: *Злой* (2.01); В.: *Верблюд какой?* Р.: *Синий.* В.: *Синий разве?* (2.01), количественные и некоторые другие типы вопросов. Они явились предметом исследования в работе [Казаковская 2004].

И если говорить о семантической классификации вопросо-ответных единств, обладающей объяснительной силой для процессов онтогенеза коммуникативной компетенции, то можно отметить, что таковой является, на наш взгляд, классификация, учитывающая диктумно-модусное устройство семантической структуры высказывания-реплики, ибо в данном случае налицо соотношение диктумных и модусных вопросов взрослого с различными фрагментами языковой категоризации, осуществляемой ребенком.

Особое место в классификации занимают вопросы в е р и ф и к а т и в н о й семантики (термин П. Адамца). Их функции направлены не только на косвенное (через верификацию) формирование диктумных и модусных семантических категорий. Они способствуют становлению важнейшей категории, которая является своего рода основой диалогических отношений в целом, – диалогической модальности, выражающейся в формах согласия / несогласия [Арутюнова 1970]¹⁰, ср.: Р.: *Выше не удержаться?* В.: *Думаю, что нет.* Р.: *Я тоже так думаю* (5.00). При таком подходе полезным может оказаться анализ вопросов, верифицирующих диктум / его фрагмент, и вопросы, верифицирующие модус / его фрагмент. Однако однореферентность общих и частных вопросов, традиционно выделяемых на формальном уровне, в ряде случаев очевидна: *Кто уехал? N (уехал)?; Кто это? Мишка?; Это что там за дядя такой странный стоит? Милиционер, наверное?* Наиболее ярко отмеченная однореферентность проявляется в вопросах-цепочках («цепочечных» вопросах) – типичнейшем приеме диалогической тактики взрослого.

2.2.

При учете полицентричности семантической сферы модуса и компонентов модусной рамки выделяются следующие типы модусных вопросов:

- 1) вопросы, апеллирующие к ментальному статусу собеседника – при модусной рамке м н е н и е / п о л а г а н и е; их целью является, собственно, выяснение мнения, точки зрения собеседника по определенному поводу. Семантическое содержание модусной части такого вопроса может быть представлено как «Я знаю, что тебе это тоже неизвестно и хочу выслушать твое предположение, мнение, гипотезу, чтобы сравнить его со своим»: В.: *А как ты считаешь, [слоников нужно] правильно поставить?* Р. показывает и объясняет: <...> *Вот... вот я как считаю, как будет правильно* (4.03);
- 2) вопросы, требующие установления авторства (источника информации или способа ее получения) – при модусной рамке з н а н и е. Несмотря на то, что информация представляется говорящим как достоверная, сам говорящий, по мнению адресата, не может являться источником информации: *Кто тебе сказал, что семинар отменили? Тебе это N сказал? Как ты узнал об этом?*;
- 3) вопросы, содержащие попытку обнаружить м о т и в а ц и о н н у ю сторону, причинное обоснование мнения, оценки и под. (предъявленного положения дел); или – применительно к эмоциональному модусу – определенных эмоций: В.₁: *Да, мы купили кур, потом они бабушке надоели.* В.₂: *Почему надоели?* (в беседе участвует и ребенок в возрасте 5.09). Это «стандартизированные», «стереотипные» вопросы. *Почему*-вопросы к диктуму и к модусу могут попадать в одинаковую диалогическую рамку [Арутюнова 1970]: Р.: *Миша – не девочка, да, мам?* Р.: *Нет, папа Миша – дядя.* Р.: *Нет, мам.* В.: *Почему нет?* Р.: *Потому что не знаю что-то ни... как его зовут... его зовут другой дядя* (2.10); ср. ранее: Р.: *Пойдем с зайцем... и с петушком у... убивать лису.* В.: *Ну как же убивать-то? Разве убивать?* (2.06) (что прочитывается как «Почему убивать? Почему ты считаешь (и говоришь), что нужно убивать?»).

Более всего появлению модусных вопросов способствует ментальный модус. Это объясняется тем обстоятельством, что данная модусная сфера в наибольшей степени предназначена для выражения связи

¹⁰ Вопрос о соотношении высказываний верификативной семантики и высказываний с семантикой согласия / несогласия относится к числу дискуссионных (ср., например, работы И.В. Галактионовой, Е.Р. Добрушиной, Н.И. Поройковой, Т.М. Свиридовой, О.В. Озаровского, В.И. Красных).

суждения с его субъектом. Свойственное нам субъективное отношение к чужому слову выражается зачастую именно в вопросах: «...ведь мы не столько спрашиваем, мы проблематизируем чужое утверждение» [Бахтин 1979].

Дальнейшая классификация модусных вопросов предполагает, в частности, выделение их типов с учетом позиции модусной реплики в рамках диалогического единства (т.е. инициативности / реактивности); имплицитной / эксплицитной представленности модуса исходной, «провоцирующей» реплики; информативной избыточности / неизбыточности модусной рамки (ее прагматической «оправданности» в диалоге), формальной репрезентации рамки – с точки зрения структуры вопросной реплики и с точки зрения типологии модусных рамок – дериватов соответствующих интенциональных предикатов. Здесь интересным представляется выявление связи, существующей между направлением реплики в диалогическом единстве и типичной репрезентацией модусной рамки. В настоящей статье мы имеем возможность остановиться только на функциональном аспекте этой классификации.

2.3.

Функциональная типология модусных вопросов в коммуникации с ребенком складывается из нескольких блоков при ведущей на ранних этапах метаязыковой и эмоционально-фатической направленности, которая свойственна, заметим, и диктумным вопросам; поэтому используемый в онтолингвистике термин псевдо-вопросы оказывается общим для данных типов вопросов. Можно выделить, по меньшей мере, семь функциональных блоков с их последующей дифференциацией – корректирующий, эмоционально-фатический, собственно когнитивный, интерпретирующий, авторизирующий, стандартизованный причинного обоснования. Проиллюстрируем каждый из них.

Функцией первого типа выступает завуалированная коррекция неверных (в различном отношении) ответов ребенка. Как правило, адекватная реакция на исправления, сделанные в такой форме, начинается довольно рано: Р. (достает огурец из корзины): *Кабачок*. В.: *Лиза, это разве действительно кабачок?* (речь идет об огромном огурце. – В.К.) Р.: *Слон*. В.: *Слон* (1.09); ср.: В.: *Что [это] такое?* Р.: *Йогурт*. В.: *Ты думаешь, это йогурт? А ты попробуй*. Р.: *пробует*. В.: *Что это такое?* Р.: *Каша* (1.09); В.: *Это что?* Р.: *Погремушка*. В.: *Ты считаешь, что это погремушка? Где погремушка?* (1.10); ср.: Р.: *Вот ру-уль. А вот какой руль?* В.: *Н-н...* (затрудняется с ответом). Р.: *Треуголь...* В.: *Даже и не знаю. Треугольный, думаешь?* Р.: *Нет. Руль... вот такой круглый*. В.: *Круглый, правильно* (3.05). Нетривиальная диалогическая функция первых модусных вопросов свойственна и прямым т е с т-вопросам: В.: *Как ты думаешь, какая это буква?* Р.: *Пишут* (1.09); В.: *А какого он цвета, ты знаешь?* Р.: *Да* (2.06), в том числе сопровождающимся апелляцией к речевой (чаще Я-) модусной рамке: В.: *Как ты его называешь?* (речь идет о правильном выборе размерного прилагательного. – В.К.) Р.: *Большой*. В.: *Нет. Он – маленький* (1.09). Взрослый поощряет любые попытки рефлексии ребенка над собственным словом – с момента его обнаружения в своем пассивном словаре до выбора в конкретной речевой ситуации: В.: *И вы кто? С братом со своим? Как ты сказал хорошо?* Р.: *Погодки* (6.06). См. также модусные вопросы самого ребенка, отражающие процесс рефлексии в подобной ситуации: Р.: *Помнишь, я так сказала: у меня сапоги – чистюли? Почему я так сказала?* (2.08), однако это сюжет для отдельного исследования

Вторая группа модусных вопросов представляет собой апелляцию к ментальной сфере памяти: В.: *Ну котята, ты помнишь, какие у нее котята были, Нюшка?* <...> Р.: *Там была кошка, ее звали Мушка* (4.03); Р.: *Где Айболит добрался до Африки со... со... с Чичи, и крокоди-илом, там с собакой А-авой*. В.: *И с крокодилом?* Р.: *Угу*. В.: *А ты точно помнишь, что был крокодил?* Р.: *Угу* (2.10). В последнем примере утрированная апелляция к памяти ребенка сочетается с выражением несогласия по поводу высказанного им некоторого положения дел, однако, судя по ответу, не является удачной. Вопросы этой группы «работают», бесспорно, и как фатические операторы, поскольку они довольно успешно привлекают внимание ребенка. Вместе с тем следует учитывать то обстоятельство, что *подумать* для ребенка – это означает *вспомнить*, поэтому высказанная в свое время мысль о невозможности проведения четких границ внутри сфер модуса и, соответственно, о существовании зоны их пересечения подтверждается на материале онтогенеза речи: В.: *Ты про елочку знаешь какую-нибудь песенку? <...> Про елочку какую-нибудь песенку помнишь?* Р.: *Да... такую помню* (2.06).

Апеллирование к ментальной сфере знания – первоначально к фонду знаний, к объему имеющихся у ребенка представлений и информации – функция четвертого типа вопросов: Р.: *Принеси мне, папа мой, твоих детушек. Я сегодня их за ужином скушаю*. В.: *А ты знаешь, кто папины дети?* Р.: *Не знаю*. В.: *Это ты* (2.02); В.: *Кого ты нашла?* (ребенок листает книжку и разглядывает в ней картинки. – В.К.) *Не знаешь? Не про гнома?* Р.: *Про гнома* (1.11).

У вопросов, апеллирующих к сфере пол а г а н и я , несколько целей¹¹:

1. выяснение м н е н и я по поводу кого-либо (другого, третьего лица) или чего-либо (некоторой ситуации, связанной с ребенком): Р.: *Она что, фея по т... по-твоему?* В.: *Баба Настя?* Р.: *Да.* В.: *Знахарка (5.09); В.: А как ты думаешь, хорошо он их учит? <...>* Р.: *Хорошо (5.06);*
2. ком м е н т и р о в а н и е , «сопровождение», своего рода озвучивание предполагаемого хода мыслей ребенка: В.: *Что Лизочка делает?* Р. (растерянно ходит по комнате, что-то ищет): *Коляска.* В.: *В коляску, думаешь, положила? А на кухне нет?* Р.: *Нет (1.10);* а также в некотором смысле провоцирование ребенка к прогнозу в отношении его собственных действий: Р.: *пытается завязать шнурки.* В.: *Получится у тебя? Как думаешь?* Р.: *Получится (1.09);*
3. стимулирование когнитивной деятельности ребенка, стремление побудить его размышлять, обнаруживать разного рода логические отношения, в том числе причинно-следственного характера: Р.: *А кузов вот такой всегда? Вот такой?* (Складывает кубики определенным образом – делает машину. – В.К.) В.: *Вот такой кузов всегда.* Р.: *А почему вот такой кузов?* В.: *Ну, а как ты думаешь? (3.05);* Р.: *А зачем вот этот вот грибок (о приспособлении для штопанья белья. – В.К.), скажите мне, пожалуйста?* В.: *А ты думаешь, зачем?* Р.: *Сама не знаю.* В.: *А я знаю. Этот грибок – штопать (4.03).*

Модусные вопросы причинного обоснования (в рамках успешных диалогических единств) являются довольно поздними (в нашем корпусе данных они устойчиво используются после двух с половиной лет), что, видимо, связано с более поздним освоением отношений обусловленности в целом: В.: *А ты где сидела – спереди, сзади?* Р.: *Конечно, сзади. Спереди с детьми ... спереди детям сидеть вообще запрещается.* В.: *Почему?* Р.: *Сами знаете, почему. Их может машина ударить (4.03).* Ребенок далеко не сразу начинает адекватно реагировать на почему-вопросы, в отличие от других типов модусных вопросов: В.: *Что ты делаешь?* (ребенку, который лег на пол. – В.К.) Р.: *Бедная.* В.: *Почему ты бедная?* Р.: *Я бедная (1.11);* ср. В.: *Как ты думаешь, почему (трудно крутить педали. – В.К.)?* Р.: *Другую книжку... (3.05);* Р.: *Корону видишь?* В.: *Да, да.* Р.: *Из яблочка.* В.: *Из чего корона?* Р.: *Из яблочка.* В.: *Почему ты так решила?* Р.: *Потому что (3.04).*

Случаи требования мотивации выбора слова способны обнаруживать эксплицитную метаязыковую деятельность ребенка в этом отношении и даже элементы языковой игры: В.: *Наташа, <...> кто тебя привел (в детский сад)?* Р.: *Можно сказать, что папа. Да, скажем, папа привел.* В.: *Почему «можно сказать»?* Р.: *Папа меня до забора довел и вот так помахал (показывает. – В.К.) (3.04);* ср. более раннюю ситуацию: В.: *Лиза, почему ты льва называешь котом?* Р.: *Котом.* В.: *Когда ты так говоришь, что ты делаешь?* Р.: *Шутит (1.11).*

Как показывает анализ, встречающиеся в это время модусные вопросы взрослого связаны – ввиду ситуативности речи взрослого – с Я-модусной рамкой ребенка. Поэтому вопросы авторизационного типа, связанные с Он-модусными рамками («чужим словом» и «чужим опытом»), – до определенного времени в диалоге с ребенком отсутствуют. Ранние случаи апелляции к обнаружению авторства связаны с отнесением слова (ранее всего – номинации) к «чужой» модусной рамке: В.: *А это что такое у яблочка?* Р.: *Хвостик.* В.: *Хвостик. Это мама так говорит? (1.09);* ср.: Р. (смеется): *Эх ты! Простофиля!* В.: *Кто [так] говорит?* Р.: *Баба (6.03),* а также: В.: *А еще ты... Эльвире Ивановне рассказала про Антонину Ивановну?* Р.: *Какую Антонину Ивановну?* В.: *У которой мы жили, у которой котята были... которая – «конец цитаты».* Р.: *Что... «конец цитаты»?* В. (смеется): *Все время говорила: «Конец цитаты» (4.03).* Отмечены случаи косвенного побуждения ребенка «встать» на чужую точку зрения: В.: *Внучка исчезла, волшебство произошло. Что думают дедка с бабушкой, а?* Р.: *Что ее волк съел (5.00).*

3.

Дискуссионным остается вопрос о том, следует ли относить к сфере (предположительно, периферийной) модусных вопросов те их типы, в которых содержится одновременно апелляция и к собственному ментальному статусу (говорящего субъекта). Иными словами, это такие вопросы, которые содержат в своей структуре различные операторы ментального модуса: *Ты думаешь / считаешь, наверное, что я сошла с ума? Ты, видимо / наверное, боишься, что я попрошу тебя об этом?* и под. Эксплицитные операторы модуса в таких вопросах увеличивают «градус», повышают степень авторефлексии субъекта: вопрос задается с учетом позиции слушающего, с другой точки зрения. В некоторых случаях такие реплики «прочитываются»

¹¹ В естественном диалогическом дискурсе они могут сочетаться, в таком случае корректно выделять доминирующую.

как своего рода иллюкутивное самовынуждение. Между тем использование модусных операторов возможно и в рамках диктумных (*да / нет*-) вопросов: *Ты, наверное, уйдешь?* Не исключено, что при описании сферы модусных вопросов в терминах «ядра – периферии» – с присущим этому виду анализа обнаружением континуальности – эти случаи могут быть отнесены к дальней периферии. Соответственно, тогда рассмотрению подлежат и диалогические реплики ребенка, подобные следующим: В.: *А бабушка, наверное, боялась, что ты уплываешь далеко?* Р.: *Конечно, нет. Я ей говорила, что вернусь, и она не боялась* (4.03); В.: *А вы, наверное, маме мешали работать?* Р.: *Нет, ничего?* Р.: *Нет* (5.06). Однако данный вопрос требует специального исследования.

4.

Итак, мать, задавая различные типы модусных вопросов, интуитивно формирует представление ребенка о себе как о субъекте мысли (и говорящем) – практически во всех его ипостасях, способствуя тем самым развитию рефлексии. Это, в известном смысле, и есть «конечная» цель модусных вопросов. Однако ее первичное воплощение на ранних этапах речевого онтогенеза довольно существенно отягощено «лингводидактической» и эмоционально-фатической функциями. Причем последняя функция отмечена и у «взрослых» модусных вопросов: не случайно П. Рестан относил часть их к «ораторским приемам» [Рестан 1968]. Думается, одним из результатов функционирования модусных вопросов взрослого являются следующие случаи: В.: *Без ботинок ходит? А где у нее ботиночки?* Р.: *На полу ботиночки.* В.: *Думаешь, на полу она их потеряла?* Р.: *На полу ботиночки, думала Лизочка.* В.: *На полу ботиночки, думала Лизочка?* Р. (разводит руками): *Нет.* В.: *Нет. Действительно, нет* (2.01); Р.: *Правильно я рассуждаю: цветы – это цветы, шапка – это шапка, сумочка – это сумочка?* (2.09). В последнем примере налицо характер мыслительного процесса прагматического субъекта по поводу определенного положения дел (в данном случае речь идет об идентификации объектов) и попытка верификации собственной гипотезы в вопросе, содержащем эксплицитную Я-модусную рамку.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Некоторые типы диалогических реакций и «почему»-реплики в русском языке // Филол. науки. 1970. №3.
2. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М., 1955
3. Баранов А.Н., Кобозева И.М. Семантика общих вопросов в русском языке (категория установки) // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. 1983. Т. 42, №3.
4. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979.
5. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Диалогические функции некоторых типов вопросительных предложений // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. 1982. Т. 41, №4.
6. 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.
7. Гак В.Г. О категориях модуса предложения // Предложение и текст в семантическом аспекте: Межвуз. тематический сб. Калинин, 1978.
8. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
9. Казаковская В.В. Модус и авторство в структуре коммуникативной компетенции ребенка: к постановке вопроса // Коммуникативные исследования – 2003 / Под ред. И.А. Стернина. Воронеж, 2003.
10. Казаковская В.В. Вопросо-ответные единства в диалоге «взрослый – ребенок» // Вопросы языкознания. 2004. №2 (в печати).
11. Лепская Н.И. Детская речь в свете теории коммуникации // Вопросы языкознания. 1994. №2.
12. Падучева Е.В. Прагматические аспекты связности диалога // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. 1982. Т. 41, №4.
13. Рестан П. Синтаксис вопросительного предложения. Общий вопрос. Осло, 1968.
14. Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность. Л., 1990.