LECTURES

ЛЕКЦИИ

УДК 159.922+81-25

РЕБЕНОК НА ПЕРЕКРЕСТКЕ ДВУХ СУБКУЛЬТУР: ОСВОЕНИЕ ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИК В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

© *Александр Николаевич Корнев*

Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет. 194100, Санкт-Петербург, Литовская ул., 2

Контактная информация: Александр Николаевич Корнев — д.пс.н., к.м.н., заведующий кафедрой логопатологии, президент Ассоциации логопатологов Санкт-Петербурга. E-mail: k1949@gpma.ru

Резюме. Статья посвящена актуальной и все еще недостаточно изученной проблеме психолингвистическому и социокультуральному анализу формирования дискурса у детей. Такие чрезвычайно значимые для ребенка навыки, как персональный и институциональный дискурс рассматриваются системно в контексте теории деятельности, психологии общения и теории речевых актов. Как социокультурное явление устный дискурс у детей обсуждается с позиций теории «культуры детства». Предпринимается попытка структурного и компонентного анализа диалога у детей. Делается вывод, что для понимания закономерностей овладения дискурсивными жанрами и стратегиями их использования на каждом возрастном этапе необходимо привлекать данные не только психологических и лингвистических, но и социокультуральных и антропологических исследований детства. Представляется важным использование экологически корректных моделей эксперимента. Наиболее перспективным в плане решения этих проблем представляется путь междисциплинарных исследований.

Ключевые слова: коммуникация, дискурс, диалог, формирование, дети, интенция, коммуникативная ситуация.

CHILD AT THE CROSSROADS OF TWO SUBCULTURES: DEVELOPMENT OF DISCOURSE PRACTICES IN CHILDREN

© *Alexander N. Kornev*

Saint-Petersburg State Pediatric Medical University. 194100, Saint-Petersburg, Litovskaya str., 2

Contact Information: Alexander N. Kornev — doctor of pedagogical sciences, candidate of medical sciences, head of the department of logopathology, president of the association of logopathologists of St. Petersburg. E-mail: k1949@gpma.ru

Resume. The paper is devoted to an essential problem which still lacks comprehensive studies, i.e. psycholinguistic and sociocultural aspects of a discourse development. Personal and institutional discourses, as the key skills of children, are discussed from the perspective of a systematic approach, in a context of the activity theory, psychology of communication, and the theory of speech acts. As a sociocultural phenomenon, oral discourse in children is treated in a framework of the theory of 'culture of the childhood'. Also, a structural and component analysis of children dialogue is suggested. The paper concludes that in order to understand the mechanisms of development of discourse and its genres, as well as the strategies used at different stages of development, sociocultural and anthropological approaches seem to be necessary, additionally to psychological and linguistic ones.

The models should be ecologically valid for the childhood nature; interdisciplinary approach is the most promising way to solve these problems.

Key words: communication, discourse, dialog, development, children, intension, communicative situation.

Общение, как известно, занимает в жизни человека центральное место. Из всех психологических свойств, именно способность к речевому общению принципиально отличает *Homo sapience* от животных. Поэтому не удивительно, что именно эта функция является общей сферой интересов многих научных дисциплин: философии, психологии, лингвистики, культурологи, социологии, нейрофизиологии, нейропсихологии и др. Каждая из них выделяет в этом явлении свой специфический аспект изучения. Среди них всех, пожалуй, можно выделить два основных. С одной стороны, общение — это особый тип отношений, с другой стороны — процесс обмена информацией, т.е. коммуникация. Наконец, это своеобразная форма поведения (вербального и невербального), конвенционально регулируемая культурными традициями и социальными нормами, поэтому среди всех перечисленных научных дисциплин психология и лингвистика в изучении общения, всегда занимали ключевое положение. В последние два десятилетия немало интересных данных было получено культурологами и социологами. В данном сообщении будет предпринята попытка обсудить некоторые проблемы онтогенеза коммуникативного поведения в рамках мультидисциплинарной парадигмы.

В психологии общения основным предметом исследования является плоскость отношений и ценностей, определяющих содержание общения (А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, Б.Ф. Ломов). По существу, под таким углом зрения психология общения понимается как психология отношений (Бодалев, 1994). Традиционно большое место в научных концепциях этого направления занимал социальный компонент в аспекте его влияния на формирование личности. Большинство исследований посвящено деловому общению или общению в ситуации сотрудничества, совместной деятельности. Повседневное, бытовое общение психологией изучены слабо. Как отмечается в одной философской публикации, посвященной дискурс-анализу, «Одним из наиболее удивительных недостатков психологии XX в. было практическое отсутствие исследований реальной человеческой деятельности, интеракций людей на работе и дома» (Касавин, 2007: 106). В последние два десятилетия сложилось такое направление исследований, как «психология дискурса» (van Dijk, Kintsch, 1983; Зачесова, 2005; Павлова, Зачесова, 2005). Большинство работ этого направления посвящено анализу семантики институциализированного дискурса, его социальным и культурным детерминантам. В рамках психологии дискурса активно используется теория речевых актов (Searle, 1965; Bach, Harnish, 1979; Осорина, 1985; Седов, 2004; Witczak-Plisiecka, Witek, 2009), теория фреймов поведения (van Dijk, Kintsch, 1983; Fillmore, 1985).

Сферой интересов лингвистов является инструментальная, техническая, если можно так выразиться, сторона в коммуникации[1]. Анализируются характер использования языковых средств, структурные характеристики диалогических реплик, коммуникативных нарративов и т.п. (Базжина, 1992; Юрьева, 2001; Казаковская, 2006; Balčiūnienė, 2009). Однако лингвистов, как и психологов, чаще всего интересуют общие, усредненные свойства, механизмы и закономерности общения и коммуникации. Объектом изучения является человек вообще, а не субъект. Даже в многочисленных психологических работах, посвященных проблеме субъект-субъектных отношений, эта тема раскрывается преимущественно в концептуальном, теоретическом ключе. В отношении очень многих функций, видов деятельности, способностей человека такой научный подход, вероятно, может вполне обоснованно считаться исчерпывающим. В случае изучения общения подобная исследовательская парадигма оставляет в тени крайне важную сферу, связанную с индивидуальными, субъективными аспектами общения: мотивами, интенциями, бытовыми отношениями, особенностями смыслообразования. Они существенно влияют не только на содержания, но и на формы коммуникации, «Вездесущность общения часто заслоняет его сущность, маскируя глубокое и определенное своеобразие общения, его отличие от других видов че-

[1] Мы намеренно используем оба эти понятия, во многом синонимичные, поскольку в психологии и лингвистике в них вкладывается существенно разное содержание.

ловеческих взаимодействий» (Каган, Эткинд, 1988). Как справедливо утверждают указанные авторы, весьма часто «психолога не интересует желание испытуемых общаться, подобно тому, как психолингвиста не интересует желание испытуемых говорить; в обоих случаях желания эти кажутся само собой разумеющимися и внимание привлекает лишь компетентность людей в реализации наличествующих мотивов» (Каган, Эткинд, 1988: 29).

В ряде направлений западной психологии, таких как феноменологическая, экзистенциальная и гуманистическая психология, именно субъективное, сокровенное рассматривается как основная ценность в общении (М. Бубер, Х.Г. Гадамер, К. Роджерс). Мы имеем насущную потребность знать, что «лежит на сердце» у другого человека и быть понятым им (Halling, 2005). М. Бубер (1995) называл это взаимосвязью *Я-Ты*.

Сравнительно недавно появился ряд публикаций, посвященных психологическому анализу интенций в контексте разных форм дискурса (Зачесова, 2005; Барабанщиков, Самойленко, 2007). Авторы использовали такие методы, как контент-анализ и новый, заявленный ими метод — интент- анализ при изучении институциализированого и персонального дискурса у взрослых и детей (Барабанщиков, Самойленко, 2007). Нельзя не отметить, что трактовка понятия «коммуникативная интенция» в этих работах отличается своеобразием. Так, например, авторы выделяют такие интенции, как «обращение с просьбой», «уточнение просьбы», выражение благодарности», «сообщение информации» (Барабанщиков, Самойленко, 2007). Очевидно, что речь идет о формальной типологии диалогических реплик, а не интенции. Иначе говоря, психологи используют формальный аппарат лингвистики диалога, отчасти — теории речевых актов, но не раскрывают глубинные намерения говорящих.

Нельзя не отметить существование еще одной, так сказать, фигуры умолчания. Кроме индивидуальных интенций и предиспозиций участников коммуникации существенное влияние на структурные и жанровые характеристики коммуникативного текста и стратегии коммуникативного поведения оказывают социокультуральные и ситуативные, внеречевые и речевые характеристики контекста. Эта тема в последние десятилетия стала привлекать все большее внимание исследователей социокультурологического направления в разработке проблем семиотики культуры и психологии дискурса (Bates, 1976; Ervin-Tripp, 2001; Poggi, Pelachaud, 2000). В психологических исследованиях этот аспект проблемы разрабатывается применительно к политическому дискурсу (ван Дейк, 1989а); в отношение бытового, разговорного дискурса эта тема не затрагивалась. В лингвистических исследованиях как социокультуральные, так и контекстные детерминанты фигурируют редко. Исключение составляют некоторые исследования разговорного диалога (см. напр., Борисова, 2005).

Разумеется, некоторые из вышеописанных тенденций обнаруживаются и в исследованиях, посвященных изучению онтогенеза общения и коммуникативной компетенции. Психология общения детей — сравнительно недавно сложившееся научное направление. Из отечественных ученых наибольший вклад в этом направлении внесли исследования, проведенные под руководством М.П. Лисиной. Ее концепция онтогенеза общения построена на основе теории деятельности А.Н. Леонтьева и концепции ведущих типов деятельности А.Н. Леонтьева и Б.Д. Эльконина. По-видимому, именно это сыграло решающую роль в ее трактовке и типологии форм общения. По мнению М.И. Лисиной, общение у детей подчинено мотивам, целям и задачам, возникающим в совместной со взрослым практической деятельности. Иначе говоря, общение при таком подходе выполняет служебную роль, обслуживающую деловое сотрудничество или задачи получения полезной информации от взрослого. Самостоятельная ценность межличностного, непосредственно эмоционального, или в терминологии автора ситуативно-личностного общения признается лишь применительно к детям первого года жизни. По существу, эта единственная в отечественной психологии типология этапов генезиса общения в раннем и дошкольном возрасте, предложенная М.П. Лисиной, построена на основаниях, не имеющих прямого отношения к основным, сущностным аспектам общения. В ней выделены 3 формы общения, и они же представляются автором как 3 этапа развития общения: ситуативно-личностное, ситуативно-деловое и внеситуативно-личностное (Лисина, 1986). Иначе говоря, общение здесь это атрибут практической деятельности. Объективный анализ самого коммуникативного поведения (вербального и паравербального), как самостоятельной формы деятельности автором практически не проводился. Общение сверстников в этом исследовании затрагивалось в меньшей степени. По мнению М.А. Лисиной, сфера интимно-личностного общения детей со взрослым и со сверстником,

влияющая на индивидуальные предпочтения в общении остается тайной, еще не разгаданной (Лисина, 1986).

Подобная односторонность в исследовании онтогенеза общения, на наш взгляд, не случайна. Она отражает характерные черты ментальности общества в отношении детей и их положения в сообществе взрослых. Эта ментальность характеризуется взрослоцентричностью. Ребенок при этом рассматривается как не вполне полноценное существо, которое лишь в будущем может рассчитывать на уважительное к себе отношение. Поэтому вектор социализации всегда направлен от детства к взрослости. Идея самоценности детства, как уникальной эпохи в жизни человека, еще не в полной мере проникла в массовое сознание, существуя пока преимущественно в декларативной форме.

Согласно своеобразной периодизации истории человечества, представленной в исследованиях по психоистории детства, этап развития цивилизации, воспринимающий ребенка как равного, называется «помогающим». Он начал формироваться в ряде стран примерно с середины XX века (Демоз, 2000). При этом родители оказывают помощь ребенку в той мере, в которой он объективно в ней нуждается, не пытаясь навязывать ему свои вкусы и взгляды, не претендуя на абсолютную приоритетность собственной жизненной позиции. Предшествующему этапу свойственен «социализирующий стиль», который доминирует во многих странах, в том числе и в России. В этом случае родители видят свою задачу в создании у ребенка качеств социально зрелого индивида, активно занимаются формированием у него социально желательных личностных черт и интеллектуальных способностей. Его собственные волеизъявления принимаются постольку, поскольку они не идут вразрез со взглядами и планами взрослого.

В истории возрастной психологии Ж. Пиаже был первым, кто в еще в начале XX века утверждал, что многие личностные качества, важные для последующей взрослой жизни, ребенок приобретает на основе опыта общения со сверстниками. Это касается и целого ряда нравственных устоев, моральных суждений (Пиаже, 2006). Он полагал, что ребенок в своей жизни формирует две системы моральных убеждений: мораль принуждения и мораль сотрудничества. Мораль принуждения исходит от взрослого в виде системы моральных предписаний. Мораль сотрудничества формируется в сообществе равных, т.е. сверстников. Подобный взгляд фактически подтверждал правомерность разделения общества на два достаточно автономных сообщества: сообщество взрослых и сообщество детей. Однако по достоинству эти идеи были оценены лишь через несколько десятилетий. В 70-е годы внимание этнографов и культурологов обратилось на детское сообщество, как самостоятельную социокультурную реальность, своеобразную субкультуру, обладающую своим собственным языком, структурой, функциями, даже традициями (Кон, 2003). Американский этнограф M. Goodman (1970; цит. по Кон, 2003) назвала этот феномен «культурой детства» и выделила 3 его подсистемы: а) детскую игру, б) детский фольклор и вообще художественное творчество и в) общение, коммуникативное поведение детей. Как отмечает И.С. Кон (2003), ни один из этих сюжетов на являлся для науки новым. Но если раньше детская игра и художественное творчество рассматривались преимущественно в контексте социального научения, в котором центральной фигурой был взрослый, то теперь фольклористы и этнографы заинтересовались более интимными, скрытыми от взрослых аспектами детской жизни. Революция в изучении детского фольклора, как справедливо отмечает М.В. Осорина (1985), началась в конце 50-х годов, когда английские фольклористы Айона и Питер Опии в 1959 г. опубликовали знаменитую книгу «Фольклор и язык школьников», в которой были зафиксированы фольклорные сюжеты и игры десятков тысяч школьников Англии, Шотландии и Уэльса. Другая супружеская пара — Мэри и Герберт Кнапп в 1976 г. провела такую же работу в США, а известная финская фольклористка Леа Виртанен в книге «Детский фольклор» (1978) нарисовала детальную картину игр, считалок и «тайного языка» 30 тыс. школьников Финляндии с 10 до 18 лет. Этнографические методы оказались весьма успешными и в социологическом изучении детской и юношеской субкультуры. Как отмечает И.С. Кон, «Открытие таинственного «племени» детей, живущего в мире взрослых по своим собственным законам, как в резервации, имело важные теоретические последствия» (Кон, 2003: 64). Одно из них — смена парадигмы в изучении коммуникативного поведения детей. Стало очевидным, что существуют определенные групповые установки и стереотипы коммуникативного поведения детей, которые рождаются внутри детских и юношеских групп и передаются из поколения в поколение. Они существуют уже у 8–12-летних детей, причем половозрастные стереотипы и нормы поведения существенно различны у

мальчиков и девочек (Foot et al., 1980; цит. по Кон, 2003).

В России первые социокультуральные исследования детства были проведены еще в двадцатых годах XX века Г.С. Виноградовым. Как отмечает М.П. Чередникова (2002), изучение детского фольклора, групповых отношений детей друг с другом позволили ему сделать вывод об обособленности детской субкультуры, ее своеобразном противостоянии «миру взрослых». «В частности, традиционные нормы поведения, игровые правила, вербальные формулы и словесные тексты внутри группы передаются от старших детей к младшим без посредничества взрослых, часто даже в «величайшей тайне от них», пишет автор, обобщая исследования Г.С. Виноградова. Через 50 с лишним лет аналогичные исследования провела М.В. Осорина (1985). Были описаны специфические формы детского фольклора («страшилки», «дразнилки», «садистские стишки»). Исследование М.П. Чередниковой (2002) посвящено своеобразной детской мифологии. Теоретический анализ концепции детства с социокультуральных позиций на обширном материале западных и отечественных исследований предпринял И.С. Кон. Он стал инициатором и руководителем программы широкомасштабного кросскультурального этнографического исследования национальных особенностей социализации детей в СССР. Результаты этого мультицентрового исследования были обобщены в серии публикаций, посвященных этнографии детства (Этнография детства.., 1983).

Таким образом, есть немало объективных оснований считать детское сообщество самостоятельным социокультурным образованием, оказывающим сильное влияние на формирование многих психических качеств ребенка, его социализацию и конечно на его коммуникативное развитие. Данная теоретическая позиция и будет методологической основой дальнейшего мультидисциплинарного анализа проблемы в данной публикации.

В лингвистике изучение коммуникативной деятельности и ее онтогенеза ведется с двух основных позиций: структуралистской (анализ формальных языковых характеристик и языковых средств коммуникации) и функционально-прагматической (анализ высказываний как речевых актов (Austin, 1962; Searle, 1965). Последнее представлено в исследованиях детской речи значительно меньше. Большинство отечественных публикаций посвящено проблеме развития диалога и т.н. «диалогической компетенции» (Базжина, 1992; Лемяскина, 2001; Юрьева, 2001; Казаковская, 2006). Изучение детских диалогов — недавно выделившееся направление в лингвистике. Большая их часть посвящена раннему возрасту. По понятной причине в них предметом анализа является диалог ребенка со взрослым. Как известно, интерактивное общение сверстников друг с другом появляется преимущественно за пределами этого возраста (Этнография детства.., 1983). Как отмечают сами авторы, в раннем возрасте в диалоге ребенок-взрослый сильно представлен лингводидактический элемент. Поэтому речевое поведение ребенка рассматривается (или это имплицитно подразумевается) с точки зрения усвоенности уроков взрослого, способность понять реплику взрослого и адекватно на нее отреагировать. Исключение составляют единичные исследования общения детей друг с другом (Лемяскина, 2001; Юрьева, 2001). С нашей точки зрения некоторая ограниченность данной исследовательской парадигмы заключается в том, что материалом исследования являются только тексты. Такое многослойное явление, как речевая коммуникация многое теряет, если его свести только к речевым репликам. Анализ субъективных смыслов в рамках парадигмы модальности (и, в частности, субъективной модальности) на основе формально языковых характеристик, безусловно, правомерен, но представляется поверхностным и не очень надежным. Он позволяет говорить о вероятном, но не достаточен для утверждения о реальном. Интерпретация коммуникативных текстов с точки зрения их субъективного значения (Searle, 1965) без учета интонационной компоненты, паравербальных характеристик и ситуации неоднозначна, и во многих случаях допускает прямо противоположные версии (Ervin-Tripp, 2001; Ervin-Tripp et al., 1990). Теория речевых актов (ТРА) предоставляет больше возможностей для многостороннего изучения речевой коммуникации (ван Дейк, 1989b; Searle, 1965). В рамках такого подхода коммуникативный акт рассматривается как многомерное явление, где диалогическая реплика, выраженная в речевой форме — лишь *один* из компонентов коммуникативного поведения, иногда не самый информативный. Какая же информация необходима говорящему для адекватного производства, а слушающему — для правильной идентификации речевых актов? Т.А. ван Дейк (1989b) утверждает, что «информация может поступать из различных источников и по различным «каналам»:

«A. Свойства грамматической структуры высказывания;

Б. Паралингвистические характеристики, такие, как темп речи, ударение, интонация, высота тона и т.д., с одной стороны, и жесты, мимика, движения тела и т.д. — с другой;

C. Наблюдение/восприятие коммуникативной ситуации (присутствие и свойства находящихся в поле зрения объектов, людей и т.д.);

D. Хранящиеся в памяти знания/мнения о говорящем и его свойствах, …;

E. /…/ знания/мнения о /…/ структуре предшествующих коммуникативных ситуаций;

F. Знания/мнения, полученные из предыдущих речевых актов, т.е. из предшествующего дискурса /…/;

G. Знания общего характера (прежде всего конвенциональные) о /…/ правилах, главным образом прагматических;» (ван Дейк, 1989b: 15).

К этому следовало бы добавить наличие определенной интенции, лежащей в основе любого речевого акта (Searle, 1965). Для правильной идентификации речевого акта необходимо понять интенцию его автора. Как отмечают многие авторы, формальное значение фразы, ее иллокутивная интерпретация на основе анализа только текста может не совпадать с истинным намерением говорящего. В особенности это справедливо в отношении детских текстов.

Известно, что ситуативность детской речи сохраняется довольно долго (А.Н. Гвоздев, А.М. Шахнарович, Н.А. Лемяскина, К.Ф. Седов). Поэтому вклад паравербальных компонентов в коммуникацию у детей особенно велик. Однако, на практике потенциал ТРА используется весьма ограниченно.

С позиции теории речевых актов главное в онтогенезе речевой коммуникации связано с освоением иллокутивной функции высказывания (речевого акта) во все более широком диапазоне социально-коммуникативных контекстов. Иначе говоря, ребенок овладевает искусством использования разных форм высказываний для разнообразных видов воздействия на собеседника. Однако следует подчеркнуть, что в ТРА речевые акты понимаются, как конвенциональные образования и существующие их типологии разработаны применительно к обществу взрослых. Мы полагаем, что с учетом приведенных выше данных социокультуральных исследований, следует различать взрослые и детские конвенции. Общаясь со взрослым, ребенок ориентируется на «взрослые конвенции», находясь в среде сверстников — на «детские конвенции». Нам представляется важным при изучении детского дискурса дифференцировать две принципиально разные ситуации: общение с равным (peer communication), т.е. со сверстником и общение со взрослым. Общение со сверстником может быть изучено в неискаженном виде лишь в ситуации спонтанного общения, без участия взрослого (ср. пункт C у ван Дейка, 1989b). Любые попытки моделирования экспериментатором ситуаций общения существенно искажают естественное коммуникативное поведение ребенка. Нередко даже сам факт присутствия взрослого блокирует некоторые формы речевого общения, широко употребляемые в детском сообществе. Кроме того, для полного понимания подтекстов желательно знать о характере взаимоотношений между детьми-собеседниками. Поэтому некоторые исследователи выбирали в качестве испытуемых пары закадычных друзей (Ervin-Tripp, 2001). Смысл формально одного и того же текста, адресованный другу, может радикально отличаться от того, который адресован врагу. В качестве примера можно привести широко известную фразу: «Выйдем, поговорим!»

Все вышеупомянутые обстоятельства, разумеется, существенно осложняют задачу исследователя. Однако, по-видимому, иного пути в экологически корректном изучении собственно детской коммуникации не существует. Особенно важно это учитывать при исследовании персонального дискурса детей. По крайней мере, следует признать, что большинство имеющихся данных о речевом общении детей отражает лишь, так сказать, видимую сторону луны. Только сочетание всех перечисленных выше аспектов (или компонентов) речевой коммуникации сделает этот процесс и продукт завершенными и полнокровными.

Мы полагаем, что, используя в исследовании многомерный подход к изучению детского дискурса, характеризуя процесс и продукт речевой коммуникации, следует попытаться ответить на 6 вопросов: «Кто?», «Кому?», «Что?», «Где?», «Зачем?» и «Как?». Попробуем раскрыть содержание этих вопросов применительно к детской речи.

«Кто?» — адресант, говорящий, его половозрастная характеристика, его коммуникативный и социальный статус. С социокультуральной точки зрения возраст это не только и не столько психофизиологическая характеристика, но и социальная тоже. Возрастная стратификация детского сообщества влечет за собой определенное его расслоение по интересам, стереотипам поведения, формам взаимоотношений в зависимости от принадлежности

к определенной возрастной когорте. Например, дети младшего (7–9 лет), среднего (11–12 лет) и старшего школьного возраста (13–16 лет) заметно отличаются между собой по всем перечисленным признакам (старшеклассник, который демонстрирует коммуникативное поведение, свойственное детям 7–9 лет, выглядит в глазах сверстников странным и имеет обычно низкий социометрический статус.

Однако и сам по себе социальный статус ребенка в среде сверстников меняет стиль и формы речевого общения. как показали социометрические исследования, в условиях взаимно положительного выбора различий между детьми противоположных свойств темперамента не обнаружено (Андрос с соавт., 1985). В условиях индифферентного выбора у тревожных понижается количество обращений к партнеру, коэффициент коммуникативной насыщенности (т.е. число вербальных реплик в единицу времени) по сравнению с диадой со взаимно положительными отношениями понижается вдвое, появляются упреки, доброжелательные порицания, суетливость (Цуканова, 1979). В исследовании (Мастилискер, 1989) изучалось общение детей в диадах с разным социометрическим статусом партнеров. Полученные результаты свидетельствуют о сильном влиянии этого фактора на характер общения детей. С ним взаимодействует такой фактор, как уровень тревожности ребенка. В качестве иллюстрации автор приводит следующее наблюдение: «…тревожная Оля Т. исследовалась в трех диадах: в первой (со взаимно положительными выборами) сложились отношения сотрудничества; во второй (с односторонними выборами) также сотрудничества; в третьей (с индифферентными выборами) — отношения властвования-подчинения. Тревожность Оли сказалась только в последней паре, в которой она лидер, по сравнению с первой и второй, ведет себя суетливо и ответственно: увеличивается количество предложений, распоряжений, появляются приказы и упреки. Значимо больше высказываний с личностной направленностью» (Мастилискер, 1989: 68).

С другой стороны, когда анализируется, например, дискурс ребенка дошкольного возраста со взрослым, имеет существенное значение, в каких социально-статусных и персональных отношениях находится ребенок с этим взрослым. На основании собственных наблюдений мы можем утверждать, что речевое общение в детском саду строится по-разному даже с разными воспитателями, работающими на одной группе, а тем более с психологом или логопедом. Это зависит от персонального отношения ребенка к указанным взрослым и социальному статусу ребенка по отношению к ним. По отношению к воспитателю он «подчиненный», а по отношению к психологу — возможно «хороший знакомый» или «собеседник» (зависит от профессионального поведения психолога.

В общении сверстников имеет значение поло-ролевая характеристика партнеров. Мальчик 6 лет с девочкой разговаривает несколько иначе, чем с мальчиком того же возраста. Отмечены половые различия в передаче эмоционально окрашенных событий в диалоге. Девочки чаще для этого используют просодику, а мальчики — лексику (Ervin-Tripp, 2001). Пол и социальный статус взаимодействуя, приводят иногда к своеобразным особенностям коммуникативного поведения. По нашим наблюдениям, мальчики-аутсайдеры с девочками общаются охотнее, интерактивнее и мягче, чем с мальчиками.

Наконец, не малое значение имеет характер собственного житейского опыта ребенка в среде сверстников, его успешность или неуспешность. В последнем случае это заметно подавляет открытость и гибкость в персональном дискурсе, а иногда провоцирует использование вербально-агрессивных его форм, т.е. речевых актов, которые можно отнести к т.н экспрессивам (по Searle, 1965) но более уместно назвать инвективами (Седов, 2004).

«Кому?» — адресат сообщения, его половозрастной, коммуникативный и социальный статус; Принципиальное значение в любом возрасте имеет степень равенства в социальном статусе и возрасте (если это ребенок). По этому признаку коммуникативные ситуации можно разделить на две категории: а) общение с равным (peer communication) и б) общение со взрослыми, имеющими особый и значительно более высокий социальный статус. Существует известная типология дискурса, в которой разделяется институциализированный и персональный дискурс. Персональный дискурс это не что иное, как бытовая, повседневная разговорная речь. Если оценивать по той же схеме речь детей, то истинный персональный дискурс мы можем наблюдать лишь при общении сверстников друг с другом. Общение ребенка со взрослым (за исключением некоторых семей, в которых культивируются теплые демократичные отношения с детьми) ближе к тому, правомерно обозначать как институциализированный дискурс. Взрослый для ребенка всегда является носителем особого, исключительного социального статуса, дающего ему неограни-

ченные права. Поэтому дети, общаясь со взрослым, стараются использовать социально одобряемые жанровые формы, стараются подтягиваться до уровня взрослых нормативов. Это отмечали многие исследователи, работавшие с детьми (Пиаже, 2006; Седов, 2004).

Таким образом, дискурс, его жанровые особенности в общении ребенка со взрослым должны рассматриваться как особый макрожанр. Если проводить параллель с сообществом взрослых, то такой дискурс ближе к жанрам общения с вышестоящими (начальниками, людьми, занимающими более высокое социальное положение и т.п.). То, что в речи взрослых называют бытовой, повседневной разговорной речью, персональным дискурсом, соответствует в детской речи общению со сверстниками. Эти две линии развития дискурса должны изучаться как раздельно, так и в сопоставлении друг с другом.

Опыт консультирования детей с проблемами в речевом и когнитивном развитии позволяет утверждать, что существует немало детей, основные трудности которых в освоении жанров речевого общения касаются именно общения со сверстниками. Нередко они выглядят в глазах сверстников «белыми воронами», а в среде взрослых почти ничем не выделяются. То есть они неплохо владеют институциализированным дискурсом «взрослый-ребенок», используя речевые клише, перенятые от взрослых. Но эти же клише, когда они их используют в общении с детьми, выглядят неуместными и вызывают усмешки со стороны более зрелых сверстников.

Как было показано рядом авторов, уже дошкольники меняют форму высказывания в зависимости от возраста партнера в общении и уровня его речевого развития. В общении со взрослым имеет значение его социальный статус (родитель, учитель и т.п.), степень знакомства и персональное отношение к нему. Последнее, в значительной степени, зависит от манеры общения взрослого с данным ребенком: формальной, официальной или дружеской, демократичной, располагающей; школьники учитывают еще пол и этническую принадлежность (Read, Cherry, 1978; Becker, 1982; Ladd, 1999; Papafragou, 2000; Ervin-Tripp, 2001; 54).

«Что?» — содержание сообщения, которое может быть описано как в рамках типологии семантики диалогических реплик (вопрос, переспрос, утверждение, побуждение и т.п.), так и в терминах теории речевых актов; в этом случае используются категории иллокутивных актов (репрезентативы, директивы, комиссивы, экспрессивы) (Searle, 1965). Нам представляется, что именно в интерпретации содержания диалогических высказываний особенно заметны различия исходной теоретической позиции исследователей. Деление реплик по принципу «вопрос– ответ» или «побуждение — действие» отражает формальное информационно-деловое отношение к акту коммуникации. Если проводить аналогию с разными направлениями в психологии, то подобная позиция близка к бихевиоральной школе в психологии, где поведение рассматривается сквозь призму схемы: «стимул-реакция», с последующим подкреплением (или его отсутствием). Примерно тот же недостаток присущ и типологии иллокутивных актов. Она адекватна преимущественно для институционального дискурса, в контексте деловых отношений, структурированных социальными ролями. В случае детских дискурсивных практик это близко к формальным формам общения. Например, с учителем на уроке. Довольно часто это происходит в ситуации с исследователем. С точки зрения последнего это может рассматриваться как неформальное общение, но с точки зрения ребенка это не всегда так. Следует иметь в виду, что «быть ребенком» в обществе взрослых это уже социальный статус, предполагающий определенные социально регламентированные формы речевого и неречевого поведения.

В исследованиях детского дискурса как правило в тени остается форма коммуникации, содержание которого существенно отличается от делового общения. Это так называемое личностное общение. В философских и психологических работах это именуется субъект-субъектными отношениями. В процессе личностного общения возникает чувство единения, общности, психологического контакта, удовлетворяется потребность, выражаясь высоким слогом, в единении душ. В исследованиях (Pavlidou, 1991; Gruber, 1996) рассматриваются типы общности или «кооперации», различающие разные формы общения (в терминологии авторов). Ими были выделены три типа кооперации: «формальная кооперация», «материальная кооперация» и «субстанциальная кооперация». Это значительно шире и глубже того, что в лингвистике называют общей референцией у партнеров диалога. H. Gruber (1996) об этом писал (с. 330): «Дифференцированный подход к понятию кооперативности позволил нам установить два полюса коммуникативного поведения: формальную и субстанциальную коммуникацию». Личностная и субстанциальная

коммуникация труднее поддается внешнему описанию и формализации, но, как нам представляется, в детском возрасте она занимает особенно большое место и играет чрезвычайно важную роль. Собственно, в этой форме коммуникации и реализуется потребности в общении, которая проявляется у детей уже в первые месяцы жизни. В повседневном общении детей между собой, конечно, присутствует немалая доля делового общения. В этом случае главным в поведении является практическое сотрудничество (совместная деятельность), эксплуатация одного другим, манипулирование поведением другого в каких-либо личных целях и т.п. Однако, не зная особенностей личностной коммуникации детей между собой, мы лишаемся самой важной характеристики онтогенеза речевого общения. Его, например, можно наблюдать в ситуации дружеских отношений. В этом случае детям доставляет удовольствие любая форма совместного времяпрепровождения. «Пустая» болтовня «ни о чем», обмен впечатлениями от самых незначительных событий и т.п. То, что Т.Г. Винокур писала об этой форме коммуникации у взрослых, на наш взгляд в полной мере справедливо и по отношению к детям: это «/…/ можно было бы назвать символикой социального бытия, требующего контакта ради контакта» (цит. по Борисова, 2005). Внешне похожее «общение» с приятелем или случайным собеседником, имеет существенно иной глубинный смысл. Часто это некий ритуал, где есть форма, и почти нет содержания. Подобные различия стираются при использовании традиционных форм системно-структурного и функционально-прагматического анализа.

Еще одним аргументом в пользу данного тезиса являются феномены патологии в сфере общения. Главное, что отличает детей с ранним непроцессуальным аутизмом и тех, кто страдает процессуальным аутизмом (вследствие шизофрении), это отсутствие потребности в непосредственном, личностном контакте при общении. Деловая. информационная составляющая довольно часто может сохраняться. Это то, что в психиатрии называют «формальным контактом». Внешне признаки формальности контакта наиболее отчетливо проявляются в интонационном оформлении высказывания и паравербальных компонентах коммуникации: выражении глаз, мимическом аккомпанементе.

В лингвистике обычно личностную коммуникацию, которую еще называют фатической, противопоставляют информационной. Однако, при личностном общении на наш взгляд, так же передается информация, только особого рода. Эта информация касается отношения одного человека к другому, определенных намерений относительно будущих с ним интеракций или отношения к прошлым интеракциям. Например, определенные формы вербального поведения используются детьми для того, чтобы сообщить другому о намерении подружиться с ним или подтвердить факт дружеского к нему отношения. В других случаях передается информация о враждебных намерениях. Очень важную роль в передаче этого подтекста играют паравербальные средства. Например, в следующем интерактивном диалоге детей-дошкольников, заимствованном из работы Н.М. Юрьевой, интерпретация смысла высказываний может быть существенно разной, в зависимости от принятия одной из вышеуказанных парадигм. Диалог записан в процессе выполнения детьми 6 лет экспериментального задания совместно выполнить рисунок на заданную тему.

Р1. — *Руки-то рисуй.*

Р2. — *Сейчас нарисую. Ты сама должна ему руки рисовать, трудное не рисуешь*.

С формальной точки зрения это примеры диалога типа «побуждение — реакция на побуждение» или пример сочетания таких иллоккуций, как директива и инвектива (Седов, 2004). Если же анализировать личностный подтекст этого фрагмента диалога, то главным в нем представляется демонстрация своего права на доминирование в отношениях (Р1) и попытка отстоять свое право на статус равного (Р2). В последнем случае, ребенок апеллирует к лингвокультурной модели «СОТРУДНИЧЕСТВО», предполагающей равенство партнеров (Бергельсон, 2005, 2007). В рамках этой модели т.н. «директивы» выглядят неуместными. Однако, более достоверно о подтексте диалога мы могли бы судить, имея дополнительную информацию о паравербальных составляющих и контексте отношений этих двух детей. К сожалению, в большинстве подобных исследований об этом умалчивается.

«Где?» — характеристика социальной и коммуникативной ситуации и коммуникативного контекста. Ситуации оказывают влияние на оформление дискурса не непосредственно, а через сложившиеся у человека ментальные модели типовых ситуаций (ван Дейк, 1989а). С.Т. ван Дейк приводит данные других исследователей, согласно которым число основных повседневных социальных ситуаций в жизни взрослого человека ограничено (примерно 30).

По его мнению, типовые ментальные модели ситуаций формируются на основе эпизодической памяти. Обобщая опыт повторяющихся событий, эпизодов, в которых человек участвовал, он формирует некие их инварианты, типовые схемы. Это помогает быстро оценить ситуацию и выбрать адекватную линию собственного вербального (и невербального) поведения. Если бы каждая ситуация воспринималась как уникальная, это значительно снизило бы для людей предсказуемость развития событий в социальных контактах и существенно затруднило бы принятие решения о выборе адекватной реакции. Более того, само понятие адекватности в таком случае теряет смысл.

Применительно к детям данный вопрос очень слабо изучен. В литературе больше всего представлен анализ усвоения конвенциональных регламентаций, исходящих от взрослых, то есть этикетных правил, предназначенных для определенных социальных ситуаций, который следует знать детям. В зависимости от его освоенности детей оценивают как «воспитанных» или «невоспитанных, социализированных или несоциализированных. По существу, это чисто педагогический взгляд на вещи, Он мало пригоден для изучения реального вербально поведения в разных ситуациях.

Именно в детстве характер социальных контекстов, с которыми сталкивается ребенок, с возрастом заметно и быстро меняются, как количественно, так и качественно. Социальный статус ребенка в обществе взрослых, как в объективном, так и в субъективном смысле зависит от ментальных представлений о ребенке в данном обществе (о чем речь шла выше), так и от персональных диспозиций конкретного взрослого. Первое можно было бы назвать макроконвенциями, а второе — микроконвенциями. Микроконвенции этого рода часто обусловлены спецификой внутрисемейных традиций воспитания. Микро- и макроконвенции регламентируют стиль взаимоотношений взрослого с детьми разного возраста. Их значение особенно заметно в поведении бездетных взрослых. Их вербальное поведение в общении с ребенком нередко выглядит как некий ритуал.

С возрастом субъективные представления о прототипических схемах социальных ситуаций во взрослом и детском социумах меняются у детей, как качественно, так и количественно (Ervin-Tripp, Gou, 1990). Например, частота использования форм вежливости при обращении с просьбой весьма зависит от таких ситуационных характеристик, как социальный статус взрослого (незнакомец-экспериментатор, мать, отец), возраст (сверстник или ребенок младше возрастом) и цена просьбы. В диапазоне от 3 до 5 лет использование форм вежливости заметно снижается. Со сверстниками эти формы используются вообще редко, как малоэффективные, а с детьми младшего возраста чаще используются императивы. По данным (Read, Cherry, 1978), определенные формы просьб дети используют только со взрослым, но не со сверстником. Например, «мне нужна чашка», «хочу пить».

Следуя логике признания автономии детского социума, мы полагаем, что все прототипические социально-коммуникативные ситуации, актуальные для детского дискурса, можно разделить на две большие группы: а) общение со взрослыми и б) общение со сверстниками. (Выделяя общение со сверстниками в одну категорию, мы, разумеется, упрощаем реальную ситуацию. Детское сообщество неоднородно; наличие его возрастной стратификации требует уточнения понятия «сверстник», сужая его до партнеров одной возрастной когорты.) Внутри каждой из них уже можно разграничивать ситуации по содержательному, эпизодическому признаку. В дошкольном возрасте их сравнительно немного: «купание», «кормление», «одевание», «совместная игра со сверстником», «конфликт со сверстником», «знакомство со сверстником», «воскресная прогулка с родителями», «конфликт с родителями» и т.п.

В школьном возрасте число типовых схем возрастает в связи с расширением диапазона социальных ситуаций, в которых оказывается ребенок. В этом возрасте практически уже четко очерчен институциализированный дискурс, связанный с группой ситуаций, завязанных на взаимодействии с учителем («А теперь к доске пойдет…», «Почему ты так себя ведешь?» и т.п.). В общении с родителями так же добавляются ситуации, связанные с обучением («Опять двойка», «Садись за уроки» и т.п.).

«**Зачем?**» — мотив коммуникативного акта, намерения адресанта. В теории речевых актов этот вопрос трактуется так: «Что имел в виду говорящий, употребляя данное высказывание?» Ответом на этот вопрос у Searle (1965) служит особая трактовка понятия «значение»: сказать, что А что-то имел в виду под х (A meant something by x) — значит, сказать, что «употребив выражение х, А намеревался оказать этим определенное воздействие на слушающих, которые опознают это намерение» (Searle, 1965). Определить интенцию говорящего легче в институциональных дискурсах, где интенция и речевое оформление связаны

конвенцией. В разговорном, бытовом диалоге это сделать значительно труднее. Применительно ко взрослым, например, предлагается различать макро- и микроинтенцию (Борисова, 2005). Макроинтенция это намерение, замысел, лежащие в основе всего коммуникативного события (Арутюнова, 1999; Борисова, 2005). Микроинтенция это намерение, определяющее отдельные реплики, коммуникативные действия. Однако, вывод о предполагаемых интенциях, сделанный только на основе анализа текста, ненадежен (Papafragou, 2001). При одной и той же интенции выбор вербальных средств ее реализации, жанра и формы дискурса в значительной степени зависит от социально-психологического и ситуационного контекста, предыстории отношений партнеров.

Немногочисленные исследования детского разговорного дискурса свидетельствуют, что репертуар мотивов и намерений вступления в диалог меняются с возрастом. Как отмечалось выше, практически все, что известно о разговорном дискурсе у детей, относится к ситуациям общения со взрослым. Учитывая, что общение со взрослым ближе к институциональному, чем к персональному дискурсу, логично было бы предположить, что у детей 6 лет и старше интенции в таких случаях носят преимущественно деловой или информационный характер. Иногда можно наблюдать своеобразный, чисто детский вариант манипулятивной интенции, что особенно часто происходит в семейных диалогах ребенка со взрослыми членами семьи. Многочисленные наблюдения, существующие в детской психологии и психопатологии, свидетельствуют, что не всегда такие манипуляции предполагают получение практической выгоды. Нередко дети добиваются таким образом повышенного внимания к себе в личностном плане.

Крайне мало известно об интенциональном аспекте коммуникации детей в случае интимно-личных мотивов диалога. В лингвистике принято такой диалог называть фатическим и рассматривать его функцию, как контактоустанавливающую, т.е. бессодержательную. Выше мы приводили основания, не позволяющие согласиться с такой точкой зрения. Это подтверждают и многочисленные экспериментальные и клинические наблюдения, полученные в рамках такого направления в психологии, как теория привязанности (Ainsvort, 1979; Криттенден, 2002; Исенина, 2004). В жизни ребенка (особенно первых двух лет жизни) непосредственно-эмоциональное общение играет огромную роль и влияет на целый ряд параметров развития личности на протяжении всего детства. Разработан диагностический инструментарий, позволяющий объективировать характер диалогических интеракций и отношений, сложившийся между матерью и ребенком. Наиболее известна методика «Ситуация с незнакомцем». В ней регистрируются вербальные и невербальные параметры интеракций ребенка с матерью и незнакомым взрослым в спокойной и стрессовой ситуации. Это, пожалуй, единственный пример методики целостной, многомерной оценки диалогического взаимодействия, хотя речевой компонент представлен в ней слабее всего.

Нельзя не отметить, что довольно часто в исследованиях, посвященных детскому диалогу, эксперимент построен так, что предметом анализа является речевое поведение ребенка, строго говоря, не являющегося субъектом общения. Самостоятельной коммуникативной интенции у него нет, так как ситуация искусственно смоделирована исследователем. Анализ же его проводится так же, как если бы это было естественное, спонтанное общение по собственной инициативе. Скрыто предполагается, что ребенок не чувствует нарочитости, искусственности ситуации, хотя на самом деле это не всегда так. Экспериментально вызванный диалог, по-видимому, следует рассматривать как своеобразный артефакт.

«Как?» — структурное и жанровое, вербальное и паравербальное оформление дискурса. Если подходить к этому вопросу с социолингвистических и социокультуральных позиций, то план выражения в дискурсе должен рассматриваться более широко с точки зрения выразительных средств, чем это обычно делается со структуралистских позиций. Выше отмечалось, что, по мнению многих авторов, для полной характеристики речевого акта в структуре разговорного дискурса необходима следующая информация: социальный и ситуативный контекст, предыстория данного диалога (о чем говорилось пред этим), интонационное и мимическое сопровождение, личностные отношения между собеседниками. Имея в виду детей, к этому следует добавить сведения о возрасте обоих говорящих.

В исследованиях, посвященных мимическому компоненту коммуникации, мимическое поведение описывается как своеобразный канал передачи информации, существенно дополняющий, а иногда и принципиально меняющий семантику речевого высказывания (Poggi, Pelachaud, 2000). Определенные мимические действия выполняют синтаксическую функ-

цию: вступление в разговор, установление контакта (взгляд в глаза собеседнику), прерывание или завершение контакта (взгляд в сторону, выход от глазного контакта), поднятие бровей акцентирует высказывание или придает ему вопросительный смысл (при отсутствии вербальных признаков интеррогатива), Череда взглядов, «взгляд свысока» маркируют социальный статус собеседника по отношению к партнеру. Выражение глаз, глазной контакт регулируют смену говорящих, реципрокность диалога, кивки демонстрируют принятие позиции говорящего слушающим. Известно, что в коммуникации детей чаще, чем у взрослых, принимают участие пантомимические средства выражения отношения к говорящему и к содержанию беседы. По-видимому, это кроме естественной склонности использовать язык тела объясняется еще меньшей степенью самоконтроля в отношении таких выразительных, эмоционально окрашенных средств коммуникации. У взрослых это прорывается лишь на высоте аффекта. Нередко сценические приемы изображения определенных эмоционально окрашенных, конфликтных или провоцирующих форм коммуникации пародируют именно детские позы и выразительные движения. Пока мимико-пантомическое коммуникативное поведение детей не стало еще предметом изучения.

Существуют отдельные исследования интонационного оформления коммуникативных высказываний у детей (Краузе, Люблинская, 2001). Однако использующиеся в них психоакустические аналитические методы (по частоте основного тона) не позволяют отразить то целое, что распознается человеком, как интонема или модальная интонационная окраска высказывания. В качестве удачного опыта интегрально исследования просодии с учетом семантики, структурно-функциональных аспектов, социального и коммуникативного контекста в диалогах взрослых можно привести базы данных «Интонация русского диалога» (Кодзасов с соавт., 2006).

Зрелость владения дискурсом довольно часто оценивают по способности использовать не только прямые, но и косвенные формы речевых актов. По данным S. Ervin-Tripp (2001), S. Ervin-Tripp et al. (1990), косвенная форма речевых актов доступна детям уже с дошкольного возраста. По мнению B. Read & L. Cherry (1978), исследовавших вызванные директивы у детей 2;6, 3;6 и 4;6 лет, у младших детей используется не меньше речевых средств выражения просьбы, чем у старших. Есть наблюдения, подтверждающие способность детей дошкольного возраста переформулировать просьбу, если они не добились желаемого результата (Bates, 1976; Becker, 1982; Казаковская, 2006, Balčiūnienė, 2009).

Возрастные изменения разговорного дискурса школьников изучены значительно меньше. В двух отечественных исследованиях, посвященных этому вопросу, возрастная эволюция дискурса рассматривается как движение от незрелых его форм к все более зрелым (т.е. приближающимся к дискурсу взрослых) (Лемяскина, 2001; Седов, 2004). По мнению одного из авторов, ребенок «врастает в систему жанровых норм» (Седов, 2004:70). Своеобразие форм дискурса, присущее детской субкультуре (в разговорном дискурсе со сверстником) практически не изучено. Самостоятельный интерес представляет овладение ребенком речевых жанров, присущих детскому сообществу. Они не просто незрелые, они другие. Сведений об этом имеется пока немного, но даже то, что известно, подтверждает правомерность такой точки зрения.

Краткий обзор исследований освоения детьми дискурсивных практик, проводящихся в рамках нескольких перечисленных выше дисциплин, позволяет сделать некоторые выводы. Исчерпывающий анализ механизмов столь комплексного, многомерного явления как детский дискурс, вряд ли осуществим каждой из них в отдельности. Психология, ограничиваясь сферой мотивов, отношений и интенций, испытывает немалые трудности в объективации и структурировании возрастных новообразований в сфере коммуникативной компетенции. Много сказано о коммуникативной потребности и способности и значительно меньше — о реальном коммуникативном поведении. В лингвистике получено немало интересных и важных материалов о качественных возрастных изменениях в формировании «инструментария», обслуживающего процесс общения. Однако, даже исследования, затрагивающие функционально-прагматические аспекты диалога, в большинстве случаев не включают в рассмотрение паравербальные компоненты коммуникации, не учитывают особенности контекста при анализе текстового материала.

Проблема освоения дискурсивных практик тесно связана с проблемой жизненного пути ребенка. Ребенок как субъект общения осваивает дискурсивные практики в соответствии с социальными и культурными стереотипами взрослого и детского социумов. Целый ряд исследований. проведенных зарубежными иссле-

дователями, убеждает, что успешность овладения коммуникативно-речевыми навыками общения со сверстниками оказывает чрезвычайно большое влияние на социализацию и формирование важнейших личностных качеств не только на этапе детства, но и в дальнейшей взрослой жизни. Для понимания закономерностей овладения дискурсивными жанрами и стратегиями их использования на каждом возрастном этапе необходимо привлекать данные не только психологических и лингвистических, но и социокультуральных и антропологических исследований детства. Представляется важным использование экологически корректных моделей эксперимента. Наиболее перспективным в плане решения этих проблем представляется путь междисциплинарных исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андрос О.Я., Безгина О.В., Мастилискер Э.И. Влияние типа взаимодействия на устойчивость индивидуального стиля в совместной деятельности. В кн.: Психологические проблемы индивидуальности. Л.; 1985: 134.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры; 1999.
3. Базжина Т.В. Диалог на начальном этапе языкового развития. В кн. Детская речь: лингвистический аспект: Межвуз. сб. науч.тр. СПб.: 1992; 57–6.
4. Барабанщиков, В. А., Самойленко Е.С. (ред.) Общение и познание. М.: Институт психологии РАН; 2007.
5. Бергельсон М.Б. Прагматическая и социокультурная мотивированность языковой формы. Автореф. канд. дисс. канд. филол. наук. М.; 2005.
6. Бергельсон М.Б. Социокультурная мотивированность нарративов. Сборник «Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии». Доступен по: http://www.dialog-21.ru/dialog2007/materials/html/06.htm
7. Бодалев А.А. О взаимосвязи общения и отношения. Вопросы психологии. 1994; № 1: 122–127.
8. Борисова И.Н. Русский разговорный диалог: структура и динамика. М.: КомКнига; 2005.
9. Бубер М. Два образа веры. М.: 1995.
10. ван Дейк Т.А. Контекст и познание. Фреймы знаний и понимание речевых актов. В кн. Т. А. ван Дейк (ред.) Язык, познание, коммуникация. М.: Прогресс; 1989b: 12–40.
11. ван Дейк Т.А. Эпизодические модели в обработке дискурса. В кн.: Т. А. ван Дейк (ред.) Язык, познание, коммуникация. М.: Прогресс; 1989a: 68–110.
12. Демоз Л. Психоистория. Ростов-на-Дону: Феникс; 2000.
13. Зачесова И.А. Возрастные особенности ведения разговоров детьми. В кн. Н.Д. Павлова, И.А. Зачесова (ред.) Проблемы психологии дискурса. М.: Изд. ИП РАН; 2005.
14. Исенина Е.И. Влияние структуры и динамики развития базовых качеств матери на речевое развитие младенца. В кн. С.Н. Цейтлин (ред.) Детская речь как предмет лингвистического исследования. Мат. междун. конф. Санкт-Петербург, 31 мая-22 июня, 2004 г. СПб.: Наука; 2004: 104–108.
15. Каган М.С., Эткинд А.М. Общение как ценность и как творчество. Вопросы психологии. 1988; № 4: 25–34.
16. Казаковская В.В. Вопросо-ответные единства в диалоге «взрослый ребенок». СПб.: 2006.
17. Касавин И.Т. Дискурс-анализ и его применение в психологии. Вопросы психологии. 2007; № 6: 97–118.
18. Кодзасов С.В., Архипов А.В., Бонч-Осмоловская А. А. и др. База данных «интонация русского диалога»: побудительные реплики. Сборник «Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии». Доступен по: http://www.dialog-21.ru/dialog2006/materials/html/Kodzasov.htm/
19. Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Академия; 2003.
20. Краузе М., Люблинская В.В. Ответные реплики ребенка в диалоге со взрослыми: типы когерентности и интонационное оформление. В кн. Ребенок как партнер в диалоге: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. 2. СПб.: Изд. СОЮЗ; 2001: 77–85.
21. Криттенден П. Трансформация отношений привязанности в юности. Журнал практической психологии и психоанализа. 2002; № 1: 135–143.
22. Лемяскина Н.А. Особенности диалога младших школьников. В кн. Ребенок как партнер в диалоге. Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. 2. СПб.: Изд. СОЮЗ; 2001: 175–183.
23. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика; 1986.
24. Мастилискер Э.И. Индивидуальный стиль общения в совместной игровой и предметной деятельности. Вопросы психологии. 1989; № 3: 63–70.
25. Осорина М.В. О некоторых традиционных формах коммуникативного поведения детей. В кн. Этнические стереотипы поведения. Л.; 1985: 47–64.
26. Павлова Н.Д., Зачесова И.А. (ред.) Проблемы психологии дискурса. М.: Изд. ИП РАН; 2005.
27. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. М.: Академический проект; 2006.
28. Седов К.Ф. Дискурс и личность. М.: Лабиринт; 2004.
29. Цуканова Е.В. Влияние межличностных отношений на процесс общения в условиях совместной деятельности. В кн. Проблема общения. М.; 1979: 148–168.
30. Чередникова М.П. Голос детства из дальней дали… (Игра, магия, миф в детской культуре). М.: Лабиринт; 2002.
31. Этнография детства: традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Передней и Южной Азии. М.: Наука; 1983a.

32. Этнография детства: традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. М.: Наука; 1983b.
33. Юрьева Н.М. Экспериментальное исследование диалогического взаимодействия детей-сверстников в совместной деятельности. В кн. Ребенок как партнер в диалоге: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. 2. СПб.; Изд. СОЮЗ; 2001: 121–154.
34. Ainsvort M. Infant-mother attachment. Am. Psychol. 1979; 347: 932–937.
35. Austin J.L. How to Do Things with Words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955. Oxford: Oxford University Press; 1962.
36. Bach K., Harnish R.M. Linguistic communication: A schema for speech acts. В кн. Linguistic Communication and Speech Acts. The MIT Press; 1979: 3–18.
37. Balčiūnienė I. Conversation analysis from the perspective of language acquisition. PhD Thesis. Kaunas: Vytautas Magnus University; 2009.
38. Bates E. Language and Context. NY: Academic Press; 1976.
39. Becker J. Children's strategic use of requests to mark and manipulate social Status. In S. Kuczaj (ed.) Language Development, Vol. 2: Language, Thought and Culture. Erlbaum: Hillsdale; 1982: 1–35.
40. Ervin-Tripp S. The place of gender in developmental pragmatics: cultural factors Research on language and social interaction. 2001; 34(1): 131–147.
41. Ervin-Tripp S., Guo J., Lampert M. Politeness and persuasion in children's control acts J. of Pragmatics. 1990; 14: 307–331.
42. Fillmore C.J. Frames and the semantics of understanding. Quaderni di Semantica. 1985; 6(2): 222–254.
43. Gruber, H. Streitgespräche, Zur Pragmatik einer Diskursform. Opladen, 1996.
44. Halling S. When Intimacy and Companionship are at the Core of the Phenomenological Research Process. Indo-Pacific J. of Phenomenology. 2005; 5 (1): 1–11.
45. Ladd G.W. Peer relationships and social competence during early and middle childhood. Annual Review of Psychology. 1999; 50: 333–359.
46. Papafragou A. Early Communication: Beyond Speech-Act Theory. In Proceedings from the 24th Annual BU Conference on Language Development. Somerville, MA: Cascadilla Press; 2000.
47. Pavlidou T. Cooperation and the choice of linguistic means: Some evidance from the use of the subjunctive in Modern Greek. J. of Pragmatics. 1991; 15(1): 101–121.
48. Poggi I., Pelachaud C. Performative Facial Expressions in Animated Faces. In Cassel J., Sullivan J., Prevost, S. Churchill E. (eds.) Embodied Conversational agents. Cambridge (Mass.): MIT Press; 2000: 155–188.
49. Read B., Cherry L. Preschool Children's Production of Directive Forms. Discourse Processes. 1978; 1: 233–245.
50. Searle J.R. What is a speech act? In M. Black (ed.) Philosophy in America. Ithaca: Cornell University Press; 1965: 221–239.
51. van Dijk T.A., Kintsch W. Strategies of Discourse Comprehension. NY: Academic Press; 1983.
52. Witczak-Plisiecka I., Witek, M. The many faces of speech act theory. Editorial to special issue on speech actions. Lodz Papers in Pragmatics. 2009; 5(1): 1–8.

REFERENCES

1. Ainsvort M. Infant-mother attachment. Am. Psychol. 1979; 347: 932–937.
2. Andros O. Ja., Bezgina O.V., Mastvilisker Je.I. Vlijanie tipa vzaimodejstvija na ustojchivost' individual'nogo stilja v sovmestnoj dejatel'nosti [Impact of the type of interaction on the stability of individual style of joint actitivy]. V kn.: Psihologicheskie problemy individual'nosti. L.; 1985: 134. (in Russian).
3. Arutjunova N.D. Jazyk i mir cheloveka [Language and the world of human]. M.: Jazyki russkoj kul'tury; 1999. (in Russian).
4. Austin J.L. How to Do Things with Words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955. Oxford: Oxford University Press; 1962.
5. Bach K., Harnish R.M. Linguistic communication: A schema for speech acts. В кн. Linguistic Communication and Speech Acts. The MIT Press; 1979: 3–18.
6. Balčiūnienė I. Conversation analysis from the perspective of language acquisition. PhD Thesis. Kaunas; Vytautas Magnus University; 2009.
7. Barabanshhikov V.A., Samojlenko E.S. (ed.) Obshhenie i poznanie [Communication and Cognition]. M.: Institut psihologii RAN; 2007. (in Russian).
8. Bates E. Language and Context. NY: Academic Press; 1976.
9. Bazzhina T.V. Dialog na nachal'nom jetape jazykovogo razvitija [Dialogue at the initial stages of language acquisition]. V kn. Detskaja rech': lingvisticheskij aspekt: Mezhvuz. sb. nauch.tr. SPb.: 1992; 57–6. (in Russian).
10. Becker J. Children's strategic use of requests to mark and manipulate social Status. In S. Kuczaj (ed.) Language Development, Vol. 2: Language, Thought and Culture. Erlbaum: Hillsdale; 1982: 1–35.
11. Bergel'son M.B. Pragmaticheskaja i sociokul'turnaja motivirovannost' jazykovoj formy [Pragmatic and sociocultural determinants of the linguistic forms]. PhD thesis. M.; 2005. (in Russian).
12. Bergel'son M.B. Sociokul'turnaja motivirovannost' narrativov [Sociocultural determinants in narrative]. Available at: http://www.dialog-21.ru/dialog2007/materials/html/06.htm. (in Russian).
13. Bodalev A.A. O vzaimosvjazi obshhenija i otnoshenija [On the relations between communication and attitude]. Voprosy psihologii. 1994; № 1: 122–127. (in Russian).

14. Borisova I.N. Russkij razgovornyj dialog: struktura i dinamika [Russian colloquial dialogue: structure and dynamics]. M.: KomKniga; 2005. (in Russian).
15. Buber M. Dva obraza very [Two images of belief]. M.: 1995. (in Russian).
16. Cherednikova M.P. Golos detstva iz dal'nej dali… (Igra, magija, mif v detskoj kul'ture) [A voice of the childhood: games, magics, and myths in children culture]. M.: Labirint; 2002. (in Russian).
17. Cukanova E.V. Vlijanie mezhlichnostnyh otnoshenij na process obshhenija v uslovijah sovmestnoj dejatel'nosti [An impact of interpersonal relations on the process of communication during joint activity]. V kn. Problema obshhenija. M.; 1979: 148–168. (in Russian).
18. Demoz L. Psihoistorija [Psychohistory]. Rostov-na-Donu: Feniks; 2000. (in Russian).
19. Ervin-Tripp S. The place of gender in developmental pragmatics: cultural factors Research on language and social interaction. 2001; 34(1): 131–147.
20. Ervin-Tripp S., Guo J., Lampert M. Politeness and persuasion in children's control acts J. of Pragmatics. 1990; 14: 307–331.
21. Fillmore C.J. Frames and the semantics of understanding. Quaderni di Semantica. 1985; 6(2): 222–254.
22. Gruber, H. Streitgespräche, Zur Pragmatik einer Diskursform. Opladen, 1996.
23. Halling S. When Intimacy and Companionship are at the Core of the Phenomenological Research Process. Indo-Pacific J. of Phenomenology. 2005; 5 (1): 1–11.
24. Isenina E.I. Vlijanie struktury i dinamiki razvitija bazovyh kachestv materi na rechevoe razvitie mladenca [An impact of the structure and development of main characteristics of being a mother on the child language acquisition]. V kn. S.N. Cejtlin (ed.) Detskaja rech' kak predmet lingvisticheskogo issledovanija. Mat. mezhdun. konf. Sankt-Peterburg, 31 maja-22 ijunja, 2004 g. SPb.; Nauka, 2004; 104–108. (in Russian).
25. Jetnografija detstva: tradicionnye formy vospitanija detej i podrostkov u narodov Perednej i Juzhnoj Azii [Etnography of the childhood: traditional nurturing of children and adolescents in the Western and Southern Asia]. M.: Nauka; 1983a. (in Russian).
26. Jetnografija detstva: tradicionnye formy vospitanija detej i podrostkov u narodov Vostochnoj i Jugo-Vostochnoj Azii [Etnography of the childhood: traditional nurturing of children and adolescents in the Eastern and South-Eastern Asia]. M.: Nauka; 1983b. (in Russian).
27. Jur'eva N.M. Jeksperimental'noe issledovanie dialogicheskogo vzaimodejstvija detej-sverstnikov v sovmestnoj dejatel'nosti [Eksperimental study in a dialogical interaction between peer children during joint activity]. V kn. Rebenok kak partner v dialoge: Trudy postojanno dejstvujushhego seminara po ontolingvistike. Vyp. 2. SPb.; Izd. SOJuZ; 2001: 121–154. (in Russian).
28. Kagan M.S., Jetkind A.M. Obshhenie kak cennost' i kak tvorchestvo [Communication as a value and an art]. Voprosy psihologii. 1988; № 4: 25–34. (in Russian).
29. Kasavin I.T. Diskurs-analiz i ego primenenie v psihologii [Discourse analysis and its application in psychology]. Voprosy psihologii. 2007; № 6: 97–118. (in Russian).
30. Kazakovskaja V.V. Voproso-otvetnye edinstva v dialoge «vzroslyj rebenok» [Question-answer based items in a dialogue 'adult-child']. SPb.: 2006. (in Russian).
31. Kodzasov S.V., Arhipov A.V., Bonch-Osmolovskaja A. A. et al. Baza dannyh «intonacija russkogo dialoga»: pobuditel'nye repliki [Database 'The Intonation of Russian dialogue': initial utterances]. Available at: http://www.dialog-21.ru/dialog2006/materials/html/Kodzasov.htm/ (in Russian).
32. Kon I.S. Rebenok i obshhestvo [A child and a community]. M.: Akademija; 2003. (in Russian).
33. Krauze M., Ljublinskaja V.V. Otvetnye repliki rebenka v dialoge so vzroslymi: tipy kogerentnosti i intonacionnoe oformlenie [Child answers in a dialogue with adults: types of coherence and intonation]. V kn. Rebenok kak partner v dialoge: Trudy postojanno dejstvujushhego seminara po ontolingvistike. Vyp. 2. SPb.; Izd. SOJuZ, 2001: 77–85. (in Russian).
34. Krittenden P. Transformacija otnoshenij privjazannosti v junosti [Transformations in attachment relationships in adolescence]. Zhurnal prakticheskoj psihologii i psihoanaliza. 2002; № 1: 135–143. (in Russian).
35. Ladd G.W. Peer relationships and social competence during early and middle childhood. Annual Review of Psychology. 1999; 50: 333–359.
36. Lemjaskina N.A. Osobennosti dialoga mladshih shkol'nikov [Characteristics of dialogue between young school-age children]. V kn. Rebenok kak partner v dialoge: Trudy postojanno dejstvujushhego seminara po ontolingvistike. Vyp. 2. SPb.; Izd. SOJuZ, 2001: 175–183. (in Russian).
37. Lisina M.I. Problemy ontogeneza obshhenija [Issues of communication development]. M.: Pedagogika; 1986. (in Russian).
38. Mastvilisker Je.I. Individual'nyj stil' obshhenija v sovmestnoj igrovoj i predmetnoj dejatel'nosti [Individual communicative style during joint play and activity]. Voprosy psihologii. 1989; 3: 63–70. (in Russian).
39. Osorina M.V. O nekotoryh tradicionnyh formah kommunikativnogo povedenija detej [On some common forms of children communicative behavior]. V kn. Jetnicheskie stereotipy povedenija. L.; 1985: 47–64. (in Russian).
40. Papafragou A. Early Communication: Beyond Speech-Act Theory. In Proceedings from the 24th Annual BU Conference on Language Development. Somerville, MA: Cascadilla Press; 2000.

41. Pavlidou T. Cooperation and the choice of linguistic means: Some evidence from the use of the subjunctive in Modern Greek. J. of Pragmatics. 1991; 15(1): 101–121.
42. Pavlova N.D., Zachesova I.A. (ed.) Problemy psihologii diskursa [Issues of discourse psychology]. M.: Izd. IP RAN; 2005. (in Russian).
43. Piaget Zh. Moral'noe suzhdenie u rebenka [Moral judgment of the child]. M.: Akademicheskij proekt; 2006. (in Russian).
44. Poggi I., Pelachaud C. Performative Facial Expressions in Animated Faces. In Cassel J., Sullivan J., Prevost, S. Churchill E. (eds.) Embodied Conversational agents. Cambridge (Mass.): MIT Press; 2000: 155–188.
45. Read B., Cherry L. Preschool Children's Production of Directive Forms. Discourse Processes. 1978; 1: 233–245.
46. Searle J.R.. What is a speech act? In M. Black (ed.) Philosophy in America. Ithaca: Cornell University Press; 1965: 221–239.
47. Sedov K.F. Diskurs i lichnost' [Discourse and personality]. M.: Labirint; 2004. (in Russian).
48. van Dejk T.A. Jepizodicheskie modeli v obrabotke diskursa [Episodic models in discourse processing]. V kn.: T. A. van Dijk (ed.) Jazyk, poznanie, kommunikacija. M.: Progress, 1989a: 68–110. (in Russian).
49. van Dijk T.A. Kontekst i poznanie. Frejmy znanij i ponimanie rechevyh aktov [Context and cognition. Knowing frames and speech act comprehension]. V kn. T. A. van Dijk (ed.) Jazyk, poznanie, kommunikacija. M.: Progress, 1989b: 12–40. (in Russian).
50. van Dijk T.A., Kintsch W. Strategies of Discourse Comprehension. NY: Academic Press; 1983.
51. Witczak-Plisiecka I., Witek, M. The many faces of speech act theory. Editorial to special issue on speech actions. Lodz Papers in Pragmatics. 2009; 5(1): 1–8.
52. Zachesova I.A. Vozrastnye osobennosti vedenija razgovorov det'mi [Developmental characteristics of conversation among children]. V kn. N.D. Pavlova, I.A. Zachesova (ed.) Problemy psihologii diskursa. M.; Izd. IP RAN, 2005. (in Russian).