

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
ИНСТИТУТ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

На правах рукописи

Офицера Екатерина Александровна

ВЫРАЖЕНИЕ МОДАЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ
ВОЗМОЖНОСТИ И НЕОБХОДИМОСТИ
В РУССКОЙ ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Специальность 10.02.01 – русский язык

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Санкт-Петербург
2005

Диссертация выполнена в отделе теории грамматики Института лингвистических исследований Российской академии наук.

Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор
Цейтлин Стелла Наумовна

Официальные оппоненты: доктор филологических наук, профессор
Овчинникова Ирина Германовна

кандидат филологических наук, доцент
Русаква Марина Валентиновна

Ведущая организация: Воронежский государственный университет

Защита диссертации состоится 10 февраля 2006 года в 15 ч. 30 мин. на заседании диссертационного совета Д 002.055.01 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора филологических наук в Институте лингвистических исследований РАН по адресу:
199053, Санкт-Петербург, Тучков пер., д. 9.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Института лингвистических исследований РАН по адресу:
199053, Санкт-Петербург, Тучков пер., д. 9.

Автореферат разослан «__» января 2006 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат филологических наук, доцент

В.В. Казаковская

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Реферируемая работа посвящена усвоению русскоязычными детьми значений возможности и необходимости, представленных в модальных ситуациях способности / неспособности (умения / неумения), попытки, запрета, неизбежности.

Несмотря на то, что существует множество работ, посвященных исследованию категории модальности, в том числе в русском языке, на материале русской детской речи данная категория остается практически неизученной. Одним из первых отметил наличие в «репертуаре» ребенка единиц с семантикой «отношения говорящего» А.Н. Гвоздев¹. Отдельные типы модальности и модальные значения, выражаемые русскоязычными детьми, анализировались в современных лингвистических работах: так, А.М. Шахнарович и Б.Е. Арама исследовали коммуникативную модальность, Е.Ю. Протасова – область пересечения категории модальности и эмоциональной оценочности, И.Г. Овчинникова, М. Краузе, В.М. Швец и И.А. Углова – эпистемическую модальность. В целом следует отметить, что интерес к данной проблематике в России возник сравнительно недавно, и зарубежные исследования, содержащие подробные описания и систематизацию данных усвоения категории модальности детьми стали появляться значительно раньше отечественных исследований. Некоторые из работ зарубежных авторов (в частности, Б. Вимера, М. Краузе, U. Stephany) содержат данные и по усвоению категории модальности русскоязычными детьми – в основном, в сравнении с детьми, которые являются носителями других языков.

Актуальность данного исследования заключается в том, что в настоящее время назрела необходимость рассмотреть категорию модальности в онтолингвистическом аспекте, то есть проанализировать ее появление и функционирование в языковой системе ребенка, осваивающего русский язык в качестве родного. В реферируемой работе вышеприведенные модальные значения, выражаемые детьми, и средства выражения этих значений рассматриваются на материале русского языка и анализируются с применением функционального подхода.

Теоретической основой исследования является концепция модальности как семантической категории, включающей в себя «комплекс актуализационных категорий»², каждая из которых может рассматриваться как функционально-семантическое поле (ФСП), охватывающее средства выражения модальных значений, относящиеся к разным языковым уровням. В последнее время проводится ряд исследований детской речи с позиций функциональной грамматики: изучается усвоение детьми ФСП аспектуальности (Н.В. Гагарина, Ю.П. Князев), квалитативности (М.Д. Воейкова), локативности (М.А. Еливанова), эпистемической модальности (В.М. Швец) и других. Данное исследование также основано на функционально-семантическом подходе: факты

¹ Гвоздев А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. – Куйбышев: Изд-во Саратовского университета, Куйбышевский филиал, 1990 (работа написана в 1926 г.).

² Бондарко А.В. Модальность. Вступительные замечания // Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. – Л.: Наука, 1990. С. 59.

детской речи анализируются и систематизируются с использованием понятия ФСП и категориальной ситуации (КС). Исследуются и описываются варианты модальных КС – ситуаций возможности и необходимости. Учитываются следующие компоненты анализируемых типовых ситуаций: субъект речи; субъект модальной оценки; субъект волюнтативности; субъект действия (субъект предметной ситуации); объект модальной оценки (предметная ситуация); детерминирующая ситуация (детерминирующий фактор, основание оценки).

Объектом исследования стали детские высказывания, с помощью которых выражаются модальные значения возможности и необходимости. За единицу анализа принималось средство выражения модального значения, взятое в контексте, достаточном для понимания этого значения; в качестве такого контекста выступали: а) микродиалог или его часть и / или б) комментарий взрослого.

Предметом исследования является освоение детьми модальных конструкций, относящихся к ФСП возможности и необходимости.

Цель работы заключается в исследовании ФСП возможности и необходимости в детской речи, выявлении особенностей модальной семантики в детской речи и обнаружении языковых средств ее выражения.

Были поставлены **задачи** теоретического и практического планов.

1. Существующую теорию модальности с ее методологией адаптировать применительно к материалу детской речи.

2. Исследовать и описать онтогенез категории модальности с позиций функциональной грамматики на примере ФСП возможности и необходимости.

3. Выявить специфику выражаемых детьми модальных значений возможности и необходимости и способов их выражения:

– выяснить, используются ли в детской речи в функции средств выражения значений возможности и необходимости те же средства, которые употребляются взрослыми носителями языка;

– определить, с какого возраста эти единицы начинают употребляться детьми;

– описать обнаруженные лексико-семантические и грамматические различия между единицами «детского» и «взрослого» модального лексикона.

4. Дать характеристику представленным в детской речи модальным ситуациям возможности и необходимости с точки зрения их структуры; выявить функционально-семантическую субкатегоризацию внутри вышеуказанных модальных полей.

5. Исследовать характер влияния инпута (речевой продукции, воспринимаемой ребенком из окружающей действительности) на детскую речь в процессе усвоения ребенком модальных значений возможности и необходимости. Описать особенности речевого поведения ребенка и взрослого участника коммуникации в связи с выражением вышеуказанных модальных значений.

Исследование выполнено на **материале** речи десяти русскоязычных детей в возрасте преимущественно до 3.06 (при необходимости приводятся примеры, относящиеся к последующим возрастным периодам). Использовались

материалы расшифрованных аудио- и видеозаписей³ из Фонда данных детской речи Института лингвистических исследований РАН и лаборатории детской речи РГПУ им. А.И. Герцена (записи речи Ани С., Филиппа С., Ромы Ф., Лизы Е., Вани Я., Вити О.⁴). Параллельно учитывались дневниковые записи родителей о речевом развитии Лизы Е., Ани С., Вити О.; в отдельных случаях привлекались материалы других родительских дневников Фонда данных детской речи, не сопровождающихся ни аудио-, ни видеозаписями (данные Сони Ю., Нади С., Бори М.), либо сопровождающихся аудиозаписями с временным разрывом (данные Ромы Ф.). Кроме того, были использованы материалы дневника наблюдений А.Н. Гвоздева за речевым развитием его сына (Жени Г.). Всего было проанализировано более 1100 детских высказываний (выборка произведена из порядка 109200 высказываний, содержащихся в расшифровках аудио- и видеозаписей; также учитывались и дневниковые данные).

Методы исследования. Использован лонгитюдный метод сбора материала, предполагающий проведение длительного, непрерывного наблюдения за речевым развитием ребенка с регулярной фиксацией результатов этого наблюдения с помощью аудио- и/или видеоаппаратуры и с помощью дневниковых записей. Данные для анализа были получены как методом сплошной выборки (применительно к дневниковым записям), так и с помощью компьютерных программ⁵. При анализе детских высказываний использовались методы компонентного анализа модальной семантики и экспликации смысла детского высказывания.

Научная новизна исследования заключается как в предмете изучения, так и в методах, использованных при анализе материала. Впервые прослеживается изменение речевой тактики взрослого, общающегося с ребенком, в зависимости от уровня языковой компетенции ребенка в области усвоения модальных значений. Проведена функционально-семантическая субкатегоризация внутри полей возможности и необходимости на материале русской детской речи. Для каждой модальной ситуации обнаружены особенности ее структуры в целом и отдельных компонентов этой структуры в детской речи. Выявлены особенности употребления средств выражения рассматриваемых модальных значений в речи детей, при этом учтены характерные черты идиостилей информантов. Получены количественные данные, касающиеся усвоения средств выражения рассматриваемых значений, а также данные о периодизации их усвоения.

Теоретическая значимость работы заключается в применении языковой теории модальности к детской речи и уточнении типологии модальных значений и модальных ситуаций на данном материале. Обнаруженные

³ Расшифровки аудио- и видеозаписей представлены, в основном, в системе CHILDES таким образом, что в случае фонетических искажений приводится нормативный вариант.

⁴ Дневниковые записи данных о речевом развитии Вити О., а также аудио- и видеозаписи его диалогов со взрослыми были произведены автором диссертации; ввод в компьютер и кодирование речевой продукции осуществлялись М.И. Аккузиной.

⁵ Использовалась программа CLAN системы CHILDES (ее составляющие kwal и freq); подробнее о системе CHILDES см.: <http://childes.psy.cmu.edu>.

изменения компонентов структуры модальной ситуации являются косвенным свидетельством взаимосвязи когнитивного и речевого развития ребенка.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы в онтолингвистических исследованиях категории модальности и других семантических категорий (в частности – в рамках функциональной грамматики), могут применяться при построении курсов русского языка, онтолингвистики (лингвистики детской речи), а также при разработке методик коррекции нарушений в области усвоения модальных значений и средств их выражения.

Положения, выносимые на защиту.

1. В процессе усвоения средств выражения модальных значений возможности и необходимости детьми выделяется два периода: 1) период овладения центральными средствами выражения ФСП возможности и необходимости – модальными предикативами (*надо, не надо, нельзя, никак*) и глаголами (*мочь / не мочь, смочь / не смочь*); 2) период усвоения периферийных средств выражения ФСП возможности и необходимости, которые являются центральными для отдельных микрополей (*пытаться / попытаться, получаться / получить, приходится / приттись*).

2. Первыми в детской речи получают выражения значения, связанные с эмоционально-фатическим аспектом коммуникации и «негативным» опытом ребенка: значения нежелания (отказа) или невозможности совершить действие. Позднее (после 2.00–2.06) появляются более сложные варианты модальности, для выражения которых модальные лексемы употребляются в сопровождении распространителей (*только, уже, еще* и др.), смягчающих основной «негативный» оттенок значения невозможности.

3. В речи ребенка на разных этапах могут доминировать определенные средства выражения модальных значений, которые не употребляются или не так часто употребляются в данной функции другими детьми и / или взрослыми, что позволяет считать такую особенность характерной чертой временной языковой системы ребенка:

1) на раннем этапе усвоения модальных значений (в возрасте до 2.00) для замены предикативов языка взрослых (*нельзя, никак* и др.) используются специфические единицы детского лексикона (например, единица раннего лексикона ребенка *э-а* (= нет), соответствующая разговорному *не-а* и выступающая обычно в качестве оператора отрицания, использовалась ребенком в запретительной функции); употребляются глагольные формы в функции побуждения, несвойственной им в языке взрослых (форма будущего времени: *дам*; форма инфинитива – так называемый optional infinitive⁶);

2) во второй период (от 2.00 до 3.00) начинают активно осваиваться, а также самостоятельно конструироваться ребенком возвратные глаголы как средство выражения рассматриваемых модальных значений (*придется* – Витя О., 2.03–3.00; *достаться / не достаться* – Лиза Е., 3.00).

⁶ Форма инфинитива, используемая для передачи тех значений, которые в языке взрослых выражаются другими средствами (на материале русского языка это явление исследуется в работах Н.В. Гагариной).

3. В структуре модальной ситуации на ранних этапах не вычленяются субъект действия и субъект модальной оценки, поскольку вся ситуация существует в сознании ребенка как нечто целостное и неразделимое. Выделение компонентов структуры модальной ситуации происходит постепенно, в процессе дальнейшего когнитивного и речевого развития.

4. Модальные ситуации алетической (внутренней) возможности – ситуации способности / неспособности (умения / неумения) и попытки – для ребенка в большинстве случаев оказываются связанными с признаком приобретенности, а также с оценкой (*получилось* и *умею* всегда сопровождаются положительной коннотацией); общим семантическим компонентом данных ситуаций является процесс (для ситуации попытки) и результат (для ситуации способности / неспособности) преодоления возрастного (временного) барьера, отделяющего от «нормы», «эталона», в качестве которого ребенком воспринимаются возможности взрослого, «большого», более старшего по возрасту. В ситуациях данного типа в качестве основания модальной оценки нередко выступает характеристика субъекта действия по признаку «большой / маленький».

5. Модальная ситуации запрета (разновидность деонтической необходимости) основана на необходимости следования правилам и нормам поведения, которые устанавливаются социумом. В процессе постепенного осознания этих правил и норм происходит социализация ребенка, постепенно переходящего из микросоциума семьи в «большой» социум. Этот процесс сопровождается изменениями в речевом поведении ребенка.

6. Модальные ситуации внешней необходимости (ситуация запрета и неизбежности), в отличие от модальных ситуаций внутренней возможности, требуют эксплицитного представления детерминирующего фактора. На начальных этапах усвоения модальных значений и средств выражения модальности детерминирующий фактор в силу ряда причин не представлен в речи ребенка, но на последующем этапе усвоения модальных значений необходимости основание модальной оценки появляется в речи ребенка и его выражение становится регулярным.

7. Взаимосвязь между речевой продукцией ребенка и взрослого в ряде случаев можно охарактеризовать, представив диалогическое единство ребенка и взрослого как саморегулирующуюся систему: отмечается влияние инпута на возникновение модальных единиц в лексиконе ребенка, а также выстраивание речевой тактики взрослого в зависимости от успехов ребенка.

Апробация результатов исследования.

Основные положения диссертации обсуждались на чтениях Петербургского лингвистического общества (Санкт-Петербург, 2002 г., 2003 г., 2004 г.), на семинарах Петербургского лингвистического общества по онтолингвистике и функциональной грамматике (Санкт-Петербург, кафедра детской речи РГПУ им. А.И. Герцена, 2003 г.; Санкт-Петербург, отдел теории грамматики Института лингвистических исследований РАН, 2004 г.), а также на конференциях «Слово. Словарь. Словесность» (Санкт-Петербург, РГПУ им. А.И. Герцена, 2003 г.) и «Детская речь как предмет лингвистического изучения» (Санкт-Петербург, Институт лингвистических исследований РАН, 2004 г.).

По теме диссертации опубликовано 4 работы общим объемом 1,27 п. л.

Объем и структура работы. Диссертация включает 175 страниц машинописного текста; состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы (192 наименования, из них 13 на английском языке), списка словарей и двух приложений, первое из которых содержит количественные данные, второе – образцы использованных для анализа дневниковых записей и расшифровок аудио- и видеозаписей.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** приведено обоснование актуальности темы исследования, его научной новизны, теоретической и практической значимости; определены цели, задачи, объект и предмет исследования, обозначены особенности анализируемого материала и описаны методы его анализа, а также представлены положения, выносимые на защиту.

В **первой главе «Языковая категория модальности и модальные значения возможности и необходимости в русском языке»** обосновывается выбор теоретической платформы для изучения рассматриваемых в работе модальных значений возможности и необходимости, выражаемых детьми.

Первый параграф «Дихотомический характер категории модальности и место значений возможности и необходимости в различных концепциях модальности» посвящен обозначению в различных теоретических концепциях модальности той области, к которой относятся выделенные в работе языковые явления.

Модальность можно определить как категорию, имеющую дихотомический характер, проявляющийся в наличии оппозиции двух основных типов модальных значений, терминологическое обозначение и границы которых несколько варьируются в работах исследователей: модальность диктума и модальность модуса (Ш. Балли; Н.Д. Арутюнова; Г.А. Золотова), внутренняя модальная рамка высказывания и внешняя модальная рамка (В.Б. Касевич), внутренняя и внешняя модальность (Н.А. Козинцева), внутрисинтаксическая и внешнесинтаксическая модальность (М.А. Шелякин), деонтическая и эпистемическая модальность (Дж. Лайонз; Ф. Палмер; Б. Вимер; М. Smoczyńska; U. Stephany), деонтическая и недеонтическая (Е.И. Беляева), неэпистемическая и эпистемическая (Р. Westney), объективная и субъективная модальность (Т.П. Ломтев; В.З. Панфилов; В.Н. Бондаренко; авторы «Русской грамматики»; Дж. Лайонз), модальность *de re* и *de dicto* (О.В. Трунова; А.В. Зеленщиков). Значения возможности и необходимости, являющиеся объектом диссертационного исследования, относятся к области, обозначаемой первыми членами вышеприведенных оппозиций. Рассматриваемый тип модальных значений характеризуется включенностью модального оператора в предикацию (А.В. Зеленщиков), при этом отношения устанавливаются внутри пропозиции – между предикатом и его аргументами (В.Б. Касевич).

Вопрос о статусе данного типа модальных значений относительно пропозиции (диктума) решается лингвистами неоднозначно, и решение зависит от того, каким содержанием наполнены термины «ирреальность»,

«нереальность», «виртуальность» и «потенциальность» – в противоположность «реальности». Оппозиция *реальность / ирреальность* выделяется лингвистами как основание для терминологического определения категории модальности (Т.В. Шмелева; А.В. Бондарко). В большинстве интерпретаций с выбором наклона часто оказываются связанными понятия *виртуальности* (см., например, работы В.Б. Касевича) и *нереальности* («Русская грамматика»; Л.А. Бирюлин и Е.Е. Корди). Автор диссертационного исследования придерживается подхода, при котором модальные значения возможности и необходимости (наряду с некоторыми другими) охватываются сферой *потенциальности* (концепция А.В. Бондарко⁷); при этом в понятии потенциальности находит отражение динамика связей между реальностью и нереальностью (ирреальностью)⁸.

При составлении типологий модальных значений возможности и необходимости в отечественной лингвистике традиционно выделялась триада признаков: *алетический*, *деонтический* и *субъективный* (П.А. Лекант; С.И. Небыкова; Э.Я. Рудник и др.). В реферируемой работе представлены также варианты семантической субкатегоризации внутри ФСП возможности и необходимости, выполненные лингвистами на иных основаниях. Обоснован выбор модели, наиболее подходящей для классификации данных детской речи – в исследовании находит применение подход, разработанный для категоризации внутри ФСП возможности Е.И. Беляевой, рассматривающей поле с точки зрения взаимодействия четырех бинарных признаков: 1) внутренний / внешний, 2) деонтический / недеонтический, 3) врожденный / приобретенный, 4) актуальный / узуальный. Применительно к фактам детской речи наиболее существенными представляются первые две оппозиции: они релевантны для характеристики не только поля возможности, но и поля необходимости, значения которого можно сгруппировать, взяв данные признаки за основу.

В реферируемой работе основное внимание направлено на изучение в детской речи модальных КС способности / неспособности (умения / неумения), попытки, запрета и неизбежности. В основе первых двух разновидностей модальных ситуаций лежат значения алетической (внутренней) возможности; модальная ситуация запрета основана на внешней деонтической возможности; модальная ситуация неизбежности – на внешней необходимости⁹.

Категория модальности имеет в языках разных систем смешанный лексико-грамматический характер; в европейских языках она, по замечанию В.В. Виноградова, «охватывает всю ткань речи». В русском языке категория модальности выражается, в основном, лексико-грамматическими и

⁷ Бондарко А.В. Реальность / ирреальность и потенциальность // Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность / Отв. ред. А.В. Бондарко. – Л.: Наука, 1990. С. 72–78.

⁸ Ср. с концепцией В.Б. Касевича, в которой понятия ирреальности и потенциальности не разводятся: Касевич В.Б. Семантика. Синтаксис. Морфология. – М.: Наука, 1988. С. 65–71.

⁹ Значение алетической (внутренней) необходимости рассматривается только в первом параграфе второй главы, посвященном описанию общих закономерностей усвоения модальных значений возможности и необходимости на ранних стадиях речевого развития ребенка.

интонационными средствами. Значительная роль среди средств выражения модальности отводится модальным предикатам и предикативам; такое распределение позволяет «с некоторым огрублением» говорить о «модальности наклонения» и «модальности лексических единиц» (Т.В. Шмелева). Исследователи модальности отмечают, что средства выражения модальных значений преимущественно лексикализованы (это касается в первую очередь неэпистемических значений). Существует ряд лексических единиц, специализирующихся на выражении того или иного модального значения. Если принять во внимание, что средства выражения модальности так же, как и сами модальные значения, составляют поле, то центром данного поля будут являться модальные лексические единицы (модальные лексемы).

Степень проявления модальных значений может меняться в зависимости от того, имеются ли при модальных лексемах распространители – «примодальные слова» или «контекстные показатели» (В.В. Гуревич), в качестве которых выступают лексемы *достаточно; всего лишь; даже; только; подолгу; легко* и другие (И.М. Богуславский; С.Н. Цейтлин). Отмечается, что одни и те же модальные лексемы могут использоваться как средства выражения «субъективной» и «объективной» модальности («Русская грамматика»). Кроме того, модальные лексемы могут передавать не только изначально присущие им модальные значения: так, при употреблении модальных лексем с отрицательным элементом их основное значение может поменяться не на противоположное внутри одного поля (возможности или необходимости), а на значение, относящееся к другому полю (необходимости или возможности). Так, П.А. Адамец отмечает наличие следующих отношений между отрицанием, возможностью и необходимостью: а) необходимость положительного результата = невозможность отрицательного результата; б) необязательность положительного результата = возможность отрицательного результата; в) необходимость отрицательного результата = невозможность положительного результата; г) необязательность отрицательного результата = возможность положительного результата.

Лексические единицы, использующиеся для выражения модальных значений, в разных работах получают следующие терминологические определения: модальные лексемы, модальные предикаты, а также: предикаты диктума и предикаты модуса (Т.И. Краснова), модальные глаголы и предикативы («Русская грамматика»; А.В. Зеленщиков), модальные операторы (В.Б. Касевич; Е.И. Беляева), модальные модификаторы (Е.И. Беляева), модальные кванторы (П.А. Эслон). В реферируемой работе используются термины «модальные лексемы» и «модальные операторы»; под первыми подразумеваются любые лексические средства выражения модальности (в том числе устойчивые сочетания), под вторыми – те единицы, которые способны сочетаться с инфинитивом и образовывать модальные конструкции. Также используется употребляемый М. Краузе термин «модальные маркеры», но применительно не к данным детской речи, а для обозначения тех модальных лексем и конструкций, которые содержатся в речи общающихся с ребенком взрослых и в комментариях кодировщика и автора дневника. Эти средства

служат для исследователя модальности экспликаторами определенных модальных значений, которые (предположительно – по мнению взрослого) намеревался передать ребенок.

Все модальные лексемы, употребляемые индивидом, составляют его модальный лексикон (имеется в виду активный модальный лексикон). Модальные операторы также являются единицами модального лексикона.

Во втором параграфе **«Значения возможности и необходимости в детской речи как объект лингвистического исследования»** рассматриваются основные исследовательские подходы к изучению усвоения модальных значений детьми. Исследование может быть основано как на данных, полученных в ходе эксперимента, так и на материалах длительных наблюдений. Оба эти подхода применяются в работах зарубежных и отечественных лингвистов (так, экспериментальными данными пользовались С. Moore, С. Gilbert, F. Sapp; А.М. Шахнарович, Б.Е. Арама). Основное различие между отечественным и зарубежным направлениями в исследовании модальности заключается в различии теоретических оснований для анализа языковых явлений, относящихся к категории модальности в детской речи. Зарубежные исследователи пользуются преимущественно терминами «эпистемическая» и «деонтическая» модальность. Этот подход, в целом свойственный западному направлению работ по модальности, позволяет дифференцировать эпистемическое и неэпистемическое употребление детьми тех средств выражения модальности, которые могут быть использованы для выражения обоих типов модальности, с момента начала употребления данных средств в эпистемическом значении. Исследователи отмечают, что эпистемические употребления появляются значительно позднее деонтических (Б. Вимер; У. Штефани). Однако для дифференциации выражаемых детьми значений в области неэпистемической модальности оппозиции «эпистемический / деонтический» становится недостаточно, и более чувствительным оказывается исследовательский аппарат, разрабатываемый в отечественных работах по изучению модальности.

Исследователи ранних этапов детской речи отмечают «синкретичность», привязанность к ситуации, «диффузность» значений первых детских слов (Л.С. Выготский; С.Д. Кацнельсон; А.М. Шахнарович). Применительно к изучению усвоения категории модальности эта особенность проявляется в трудности и даже принципиальной невозможности разграничения модальных значений на этапе голофраз и отсутствия словоизменения (С.Н. Цейтлин; У. Штефани); начальные этапы усвоения категории модальности характеризуются как этапы «неэксплицированной» и «слабоэксплицированной» модальности (А.М. Шахнарович).

При проведении настоящего исследования методологические трудности интерпретации высказываний возникали в случаях информативной недостаточности (когда ситуация отражена в комментарии недостаточно полно); материал такого рода учитывался только для составления периодизации возникновения в речи ребенка определенных средств, используемых для выражения модальных значений в языке взрослых (то есть при рассмотрении

имеющихся в арсенале ребенка средств только с их формальной стороны). Периодизации появления в детской речи средств выражения определенных модальных значений проводилась в двух аспектах: 1) с точки зрения наличия в речи ребенка (на определенном этапе его развития) определенного средства, использующегося для выражения модальности в языке взрослых (формальный аспект); 2) с точки зрения выполнения данным средством определенных функций, свойственных ему в языке и речи взрослых (функционально-семантический аспект). Кроме того, учитывались те случаи, когда определенное модальное значение передавалось в речи ребенка средствами, не выполняющими обычно функцию передачи данного модального значения в языке и речи взрослых. Выделяется два основных типа средств, использующихся в детской речи в несвойственной им в речи взрослых функции: 1) немодальные (не употребляющиеся обычно для передачи модальных значений) и 2) модальные средства (употребляющиеся обычно для передачи других модальных значений).

Поскольку в детской речи нет полного соответствия тем соотношениям «значение – средство», которые есть в речи взрослых, то в качестве объекта анализа выступали, с одной стороны, сами значения – в том числе выраженные иными средствами, нежели у взрослых (и здесь мы ограничиваемся вербальными единицами), с другой стороны, средства их выражения, не всегда выступающие в том значении, в котором встречаются в языке взрослых.

ФСП возможности и необходимости было рассмотрено в единстве (и противопоставлении) их «положительной» и «отрицательной» разновидностей. По таким характеристикам, как «наличие признака» – «отсутствие признака» – «присутствие противоположного признака» выделяются одна диада и две триады:

1) возможность – невозможность (ФСП возможности), где второй компонент диады образуется наложением двух характеристик – «отсутствие признака» и «присутствие противоположного признака»: «отсутствие возможности» и наличие признака «противоположное возможности» составляют значение невозможности;

2) необходимость – отсутствие необходимости – отрицательная необходимость («необходимо не делать») (ФСП необходимости), где под «отрицательной необходимостью» понимается необходимость не совершать действие, не изменять ситуацию (отрицательной модификацией центрального для данного поля средства выражения – модального предикатива *надо* является *не надо* – средство выражения нежелания, отказа, причем в детской речи на ранних этапах нередко выражается такой оттенок этого значения, как «активное» нежелание, сопротивление);

3) разрешение – неразрешение (в ответной реплике) – запрет (в инициальной реплике) (область пересечения ФСП возможности и необходимости).

Градация типов внутри полей возможности и необходимости зависит от степени проявления признака (от его минимальной до его максимальной степени проявления): 1) применительно к модальности возможности мы можем говорить о степени осуществимости; 2) применительно к модальности

необходимости – о степени облигаторности. Понятия градации и шкалы находят применение при описании оценки, «оценочной модальности» (см., например, работы Е.М. Вольф, в понимании которой оценочность выступает в качестве разновидности модальности), а также в современных исследованиях, посвященных категории модальности, и в первую очередь – значениям возможности и необходимости (см. работы П.А. Эслон, В.А. Зеленщикова).

Внутри каждого ФСП выделяются центральные и периферийные значения, выражаемые средствами, также относящимися к центру или периферии поля. Вопрос о том, применимо ли к материалу детской речи понятие ФСП модальности как объединения полей модальных значений и полей средств их выражения, решается следующим образом: при рассмотрении категории модальности в онтолингвистическом аспекте более уместно использовать понятие «временных языковых систем», но можно выделить основные черты функционально-семантических полей модальности, складывающихся в пределах временных языковых систем разных детей, проведя сопоставление по одному и тому же или по разным уровням развития. Представление модальности как единой системы в детской речи правомерно в том случае, когда подразумевается, что любая детская «временная языковая система» стремится в потенциале к своему совпадению с языковой системой взрослых. При таком рассмотрении возможно совмещение «горизонтального» и «вертикального» подходов к фактам детской речи (под «горизонтальным» подходом имеется в виду анализ фактов детской речи с точки зрения детской языковой системы, которая рассматривается в данном случае «как до известной степени автономный объект»; под «вертикальным» – подход с позиций языковой системы взрослого / взрослых, основанный на сопоставлении единиц и категорий детского языка с единицами и категориями языка взрослых)¹⁰.

Анализ материала проходил в двух направлениях: 1) от выражаемых смыслов – к средствам их выражения (был произведен отбор примеров методом сплошной выборки; критерием отбора на ранних стадиях являлись «модальные маркеры» взрослых – экспликативы смысла детских высказываний, встречаемые в записях речи и в комментариях взрослых); 2) от средств выражения к выражаемым ими смыслам, значениям: данное направление анализа было более продуктивным на той стадии языкового развития ребенка, когда в его речи появляются те же (формально) средства выражения, что и в языке взрослых. Чем младше ребенок, тем больше вероятность, что а) данное средство не имеет всего набора свойств, который присущ ему в языке взрослых (но в целом употреблено ребенком в той же или в сходной функции); б) данное средство употребляется ребенком в иной функции, чем в языке взрослых.

Во второй главе «Усвоение детьми модальных значений возможности и необходимости и средства выражения этих значений в детской речи» представлены результаты анализа детских высказываний, содержащих средства

¹⁰ Цейтлин С.Н. «Взрослая» и «детская» лингвистика: некоторые размышления // Теоретические проблемы функциональной грамматики. Материалы Всероссийской научной конференции (Санкт-Петербург, 26 – 28 сентября 2001 г.) – СПб.: Наука, 2001. С. 235–238.

выражения выделенных для исследования модальных значений возможности и необходимости.

В первом параграфе «Общая характеристика представления модальных значений возможности и необходимости в детской речи» дана общая характеристика ФСП возможности и необходимости в речи детей (в ее соотношении с инпутом).

В речи ребенка раннего возраста одними из первых появляются модальные экспликативы лексического типа (часть из которых соответствует формально единицам модального лексикона взрослых), выступающие в качестве средств выражения следующих разновидностей значений возможности и необходимости:

1) алетическая невозможность: **никак**: Девочка собирает картинки, у нее не получается, произносит: *Никак* (Соня Ю., 1.07.17); **не может** (о себе): Лезет на спинку дивана, не получается, говорит: *Анька нимозет* (= не может) (Аня С., 2.01.14); **не умеет** (о себе) – *умеет* (о маме): Не получается собрать мозаику, хнычет: *Сонечка не умеет. Мама только умеет* (Соня Ю., 2.01.19) – сообщение о неудачном результате попытки (констатация неудачного результата); **не сумею**: Ребенок (Р.): *Сама акрой камот* (= Сам открой камод). (Просит отца.) – Взрослый (В.): *А ты?* – Р.: *Ни сумею* (Женя Г., 2.04.27) – уверенность ребенка в том, что его собственных сил недостаточно для достижения положительного результата (попытку лучше и не начинать);

2) алетическая возможность: **сама / сам**: Р.: *Палесу сама* (= полезу сам). Говорит и лезет на окно, затем садится и констатирует. Р.: *Папа, вон куда лялес* (= залез) (Женя Г., 2.01.09) – уверенность ребенка в том, что он сможет самостоятельно совершить действие (без помощи взрослого);

3) деонтическая возможность: **можно?**: *Мосьна? да?* (= можно? да?) – спрашивает за обедом каждый раз перед тем, как залезть в тарелку к отцу или матери (Женя Г., 2.00.08) – запрос о разрешении; **можно** (= разрешено): *Когда дядя выйдет, тогда можно пускать* – о контролере в театре (Соня Ю., 2.02.14); **да** (запрет взрослого воспринимается как *нет*): Подходит к телевизору. Трогает кнопки. В.: *Нельзя трогать*. – Р.: *Да* (в значении «можно»). В.: *Нельзя*. – Р.: *Да* (в том же значении). Продолжает трогать кнопки (Рома Ф., 1.05.03) – разрешение вопреки запрету собеседника (ребенок спорит со взрослым); **зя** (в противоположность запрету взрослого, выражаемому с помощью *нельзя*): Пытается достать что-то с полки. Р.: *Тут тё?* (= Тут что?) – В.: *Нельзя*. – Рома продолжает возиться. Р.: *Зя*. – В. (комментарий, не обращенный к ребенку): «Зя» – это значит «можно» у него (Рома Ф., 1.10.25);

4) деонтическая невозможность: **нельзя**: Рома обратил внимание на видеокамеру, подходит к ней поближе. Р.: *Изя* (= нельзя). Произносит с твердой, убедительной интонацией. В.: *Нельзя* (Рома Ф., 1.11.05);

5) алетическая необходимость: **надо**: Р.: *Мама надо. Дать*. В.: *Ягодки тебе дать, да?* (Филипп С., 1.07.09);

6) отрицательная алетическая необходимость: **не надо**: Листает, увлеченно рассматривает картинки. Р.: *А тё то, тё то?* (= А что это, что это?) Мама попыталась вмешаться. Р.: *Не наня* (= не надо) (Рома Ф., 2.00.04); **надо** (= не

надо): «Что здесь имеется отрицание, вполне ясно по характерной интонации и по сопровождающим жестам» (Женя Г., 1.10.24; запись в дневнике А.Н. Гвоздева).

Итак, в речи детей отмечается наличие модальных предикативов *не надо / надо* и *можно*, а также *нельзя*. Эти единицы относятся к центральным средствам выражения поля модальности в русском языке (см. работы Е.А. Беляевой; С.Н. Цейтлин); кроме того, образуют многозначные синтаксические модели в сочетании с инфинитивом (С.И. Небыкова). Подтверждается известный в онтолингвистике тезис о том, что дети раньше всего овладевают основными (ядерными, прототипическими) средствами выражения модальных значений.

Средства выражения модальности, находящиеся на периферии поля возможности и необходимости в языке взрослых и образующие в сочетании с инфинитивом однозначные синтаксические модели, практически не встречаются в речи детей: *не в силах, бессилён, затрудняться, не вправе; обязан; требуется, сто́ит; следует, должно, полагается, надлежит; остаётся, предстоит, суждено, доведётся, досталось, выпадает* и ряд других. Из этих единиц в речи информантов встретились только три: *приходиться / прийти* (Витя О. – с 2.03, Женя Г. – с 2.10.04, Ваня Я. – с 2.10.16); *надобно* (Витя О. – в 5.00.19); *не под силу* имеется только в материалах речи Жени Г. (6.06.15), относящихся к 30-м годам XX века, что свидетельствует прежде всего о выходе данной лексической единицы из круга частотных общеупотребительных разговорных единиц.

В речи общающихся с детьми взрослых из данного ряда единиц отмечается употребление только двух: *прийти / приходиться* и *сто́ит / не сто́ит*. Рассматриваемые модальные лексемы зафиксированы в комментариях к речи ребенка, содержащихся в родительских дневниках: *не в силах* (дневник Вити О.), *затрудняться* (дневник Жени Г.), *требуется* (дневники Лизы Е. и Вити О.), *необходимо* (дневник Вити О.), *следует* (дневник Жени Г.), *должно* (дневник Вити О.), *положено* (дневник Вити О.), *остаётся* (дневник Жени Г.), *пришлось* (дневники Жени Г. и Лизы Е.). Взрослые не употребляют в общении с детьми подобные средства выражения модальности, но используют их в комментариях, описывающих ситуации, которые являются денотативными для модальных ситуаций или могли бы стать таковыми. Это объясняется ограниченностью области употребления этих средств, их стилистической маркированностью и в целом – периферийным положением данных средств выражения модальности в языке взрослых.

Второй параграф «Особенности представления в детской речи частных значений возможности и необходимости» содержит характеристику четырех типов модальных значений и модальных ситуаций, представленных в детской речи и в инпуте определенными модальными лексемами: 1) *уметь / не уметь* (значения способности и неспособности (умения и неумения) как разновидность модальных значений алетической возможности и невозможности); 2) *пытаться / попытаться* и *пробовать / попробовать, получаться / получиться* и *не получаться / не получиться* (значения алетической возможности и невозможности в модальной ситуации попытки); 3) *нельзя* (значение деонтичес-

кой невозможности (отрицательной необходимости), реализующееся в ситуации запрета); 4) *прийтись / приходится* (*придется / приходится; пришлось / приходилось*) (значение неизбежности – необходимости как следствия, внешней необходимости).

Каждая из исследуемых модальных ситуаций рассматривается с точки зрения выделения следующих важных для ее описания элементов: модального значения, на котором она базируется, и типа денотативной ситуации; структуры данной модальной ситуации (ее основных компонентов); средств выражения модального значения, на котором основывается данная модальная ситуация: а) в языке взрослых, б) в детской речи.

Рассматриваемые модальные ситуации алетической возможности находятся в тесной взаимосвязи с когнитивным развитием ребенка раннего и младшего дошкольного возраста, поскольку ребенок постоянно оказывается перед необходимостью оценивать собственные внутренние возможности (приобретенные и неприобретенные) и соизмерять их с прогнозируемым необходимым и достаточным приложением усилий. При этом возможности взрослого воспринимаются ребенком как эталон. Такое соизмерение имеет место как в общей модальной ситуации умения (способности), так и в модальной ситуации попытки, в которой реализация / нереализация умений (способностей) ребенка оценивается на разных стадиях совершения попытки.

Перед тем, как представить особенности выражения в детской речи модальных значений **способности и неспособности (умения и неумения)**, необходимо пояснить используемую терминологию. Понятие «способности» часто употребляется в широком смысле: подразумевается, что способность включает в себя как отдельные знания, умения и навыки, так и готовность к обучению новым способам и приемам деятельности (О.М. Дьяченко; И.М. Кондаков). В более узком понимании *способность* обычно рассматривается как врожденное качество, свойство субъекта, либо как приобретенное им умение; *умение* же, в основном, предстает в виде «практической области» приложения способностей. Для данного исследования разграничение способностей на «врожденные» и «приобретенные» не релевантно, поскольку для ребенка оказываются недавно приобретенными те свойства, которые для взрослого человека являются постоянными и могут восприниматься как изначально присущие ему. Кроме того, имеющиеся в русском языке специализированные средства выражения значений способности и умения – краткое прилагательное *способен* и глагол *уметь* (соотносимые, соответственно, с понятиями способности и умения) – в речевой практике различаются частотностью и сферами употребления. Глагол *уметь* оказывается наиболее употребительной единицей поля наравне с неспециализированным средством выражения данного модального значения – общим для всего микрополя алетической возможности глаголом *мочь*. В детской речи значение способности (умения) выражается также преимущественно с помощью этих двух средств, значение неспособности (неумения) – с помощью их отрицательных коррелятов. При этом отмечается, что в речи ребенка раньше получает выражение ситуация неспособности, неумения (с помощью

специализированного средства *не уметь* в 2.05–2.07), в отличие от ситуации способности, умения.

В диалоге после реплики взрослого ребенок для передачи своей неспособности может выбрать специализированное средство выражения неумения (*не уметь*), даже если взрослый употребил неспециализированное средство (*мочь*): Р.: *Фати, угулюся, катък* (= Смотри, кенгуруша, трактор). – В.: *Да, смотри, какой трактор Ванечка нарисовал. Молодец, Ваня, очень хороший трактор. Ванечка, а ты можешь меня нарисовать, кенгуру?* – Р.: *У умею* (= Не умею) (Ваня Я., 2.05.23). Между тем, для передачи своей способности ребенок не всегда стремится к использованию специализированного средства *уметь*, содержащегося в реплике взрослого: В.: *Ты у меня уже такой натренированный, умеешь далеко прыгать?* – Р.: *Байшой Витюша / может тигать...* (= Большой Витюша, может прыгать) (Витя О., 2.05.12). Такое положение дел может свидетельствовать о значимости для ребенка его «негативного» опыта и о более сильном переживании его, чем «позитивного» опыта. Ребенок изначально более ограничен в своих способностях, чем взрослый, и к определенному возрасту эта ограниченность осмысливается им, что находит проявление в речи.

В детских высказываниях уже на начальном этапе вхождения глагола *уметь* в модальный лексикон (с 2.05–2.06) имелись случаи как совпадения, так и несовпадения субъекта модальности с субъектом речи. Если модальной оценке подвергались «умения» живых и неживых субъектов, использовалась преимущественно форма 3 л. ед. ч. глагола *уметь*. Ближе к 3-м годам (в 2.10–2.11) у информантов отмечалось возрастание частотности высказываний с глаголом *уметь*, субъект модальности в которых совпадает с говорящим и субъектом действия: *Я фсяки пойизды умею дельть* (= Я всякие поезда умею делать). (Женя Г., 2.10.24) – произносит, сдвигая в ряд стулья и кресла. *А я умею сам есть!* (Витя О., 2.11.14) – произносит в ответ на замечание мамы и бабушки о том, что знакомый мальчик Петя не умеет сам есть.

До того момента, когда лексема *уметь* появляется впервые в словаре ребенка, он довольно часто использует для выражения ситуации способности лексему *сам*, а также собственное имя (как, например, Витя О. с 2.01). Лексему *сам* дети обычно употребляют, когда, с одной стороны, уверены в собственных силах, а с другой – боятся, что взрослые им помешают выполнить действие самостоятельно.

Встречаются ненормативные (с точки зрения языка взрослых) употребления некоторых форм глагола НСВ. Так, ребенок, сидящий на коленях у матери во время просмотра мультфильма (и закрывающий ей экран), заявляет: *Не умеешь ты так глядеть!* (Витя О., 2.08). Форма *не умеешь* здесь употреблена в значении, которым обладает, скорее, форма СВ *не сумеешь*: «не сможешь увидеть то, что на экране», «не сможешь полноценно смотреть мультфильм». В возрасте 2.07 Витя О. регулярно (в течение нескольких дней подряд) использовал выражение *Не умею спать*, когда пытался заснуть, и у него это не получалось. Таким образом, значение неспособности возникло на основе конативного значения (как результат осмысления ряда неудачных попыток).

Выражение семантики ограниченной способности с помощью сочетания глагола *уметь* и частицы *только* является свидетельством того, что ребенок осознает неполноту своих возможностей; с другой стороны, эта неполнота, ограниченность собственных возможностей (по сравнению с возможностями взрослого) нередко воспринимается самим ребенком как временное состояние, которое пройдет, когда ребенок приобретет необходимое умение: Р.: *Я токо умею «ибеть», «ибеть»* (= Я только умею «медведь», «медведь»). Имеет в виду, что только так может произносить слово «медведь»). – В.: *А, ты так умеешь только? Ну ладно, потом научишься. Да?* – Р.: *Я буду потом басей я буду* (= Я буду потом большой я буду) (Ваня Я., 2.08.17). Таким образом, более четко очерчивается круг доступных ребенку возможностей, и если раньше ребенок мог оценивать собственные возможности, способности только по крайним точкам шкалы: «возможность – невозможность», то теперь появилась третья область – «частично ограниченная возможность», и шкала приняла для ребенка вид «возможность – частично ограниченная возможность – невозможность».

Значения способности и неспособности оказываются тесно связанными с эпистемической оценкой – модальными значениями уверенности и неуверенности: поскольку ребенок оценивает собственные силы и способности, находящиеся в постоянном развитии, движении – от «неумения» и «неспособности» (через «ограниченную способность») к «умению» и «способности», то наличие у ребенка способностей и умений на разных этапах этого развития оценивается самим ребенком по-разному: через призму уверенности либо неуверенности. При этом эпистемическая модальность нередко остается в детских высказываниях не выраженной специализированными средствами, имплицитной.

Модальная ситуация **попытки** может рассматриваться как «активная возможность» (концепция М.Г. Милютиной) в том смысле, что она представляет собой способность в становлении, в динамике. В процессе осуществления попытки происходит проверка способностей субъекта.

Ситуация попытки создается при условии наличия семантических отношений, соответствующих двум взаимосвязанным этапам действия, направленного на достижение результата: 1) попытка, тенденция к осуществлению действия, 2) успешный / безуспешный исход действия, результат попытки¹¹. Поскольку данная модальная ситуация обладает структурной сложностью, не все компоненты денотативной ситуации, лежащей в ее основе, подвергаются вербализации. В речи взрослых наиболее часто находят выражение либо оба компонента ситуации попытки (попытка – результат), либо первый ее компонент (попытка). Констатация одного лишь результата – довольно редкое явление¹². В детской речи наблюдается обратное: часто вербализации подвергается результат попытки (в том числе и

¹¹ Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / Отв. ред. А. В. Бондарко. – Л.: Наука, 1987. С. 89.

¹² Милютина М.Г. Семантика конативности и потенциальная модальность: комплекс «попытка – результат» и его выражение в современном русском языке. – Москва – Ижевск: Dynamics, 2005.

промежуточный), причем в большинстве случаев – отрицательный. Неудача в результате попытки нередко является следствием переоценки ребенком своих сил, возможностей. Возможно, одной из причин меньшей частотности выражения процесса попытки, чем ее результата, в детской речи по сравнению с речью взрослых является тот факт, что сами глаголы попытки, составляющие «ядро» системы средств выражения конативной ситуации в речи взрослых, появляются в активном лексиконе ребенка сравнительно поздно, даже если их употребление зафиксировано в инпуте.

Для констатации неудачного завершения попытки или ее определенного этапа, как и для сообщения об удачном ее завершении, помимо глаголов (*не получается; получилось, получится*) дети используют другие модальные лексемы, в том числе междометия – в том случае, если глагол, являющийся центральным средством выражения данного модального значения в языке взрослых, еще не вошел в активный лексикон ребенка: *Никак бруа* (= Никак не найти машины) – ищет иллюстрацию с изображением автомобилей в детской книге стихов, не может найти (Витя О., 2.01.00); *Бруа ляаа!* + жест: захлопал в ладоши (= Машина ура!) – радостно вскричал, когда неожиданно для себя, уже потеряв надежду, нашел изображение машин в книге (Витя О., 2.01.00); *Там... и наместята* (= Там... не поместятся) – произносит, поняв, что ему с мягкой игрушкой не поместиться в ящике (Витя О., 2.06.16); *Ни пичаеся* (= не получается) (Филипп С., 1.11.25); *Паятиця* (= получится) – произносит, пытаясь заставить мячик скакать (Лиза Е., 1.10.22). Необходимо отметить, что вербализация удачного результата попытки, как правило, сопровождается очень сильным эмоциональным переживанием, что на языковом уровне находит выражение в употреблении средств, обычно передающих в нормативном языке эмоционально-оценочные значения.

В речи некоторых детей отмечается наличие специфических средств выражения прогнозируемой удачи / неудачи в результате попытки. Так, если практически всем детям свойственно использование глаголов СВ (в том числе и возвратных) для передачи данных модальных значений, то у некоторых детей в результате словообразования появляются индивидуальные глаголы, не употребляющиеся другими детьми и не функционирующие в языке и речи взрослых. Для Лизы таким глаголом был *не достаться: Тебе будет не достаться до ястески* (= до расчески); *Я достанусь до этих книжек или не достанусь?* (Лиза Е., 3.00).

В редких случаях экспликации в детской речи подвергается не один, а два этапа попытки: *Ни датать / датая* (= Не достать / достала) (Соня Ю., 1.09.05); Пытается бросить большую подушку: *Кидать! Никак ни кидать!* (= Кидать! Никак не кинуть! – интерпретация матери) (Соня Ю., 1.11.24). В обоих примерах отчетливо выделяется оппозиция: попытка – результат (в первом случае положительный, во втором – отрицательный). Однако особенность представления двух семантических компонентов модальной ситуации попытки на ранних этапах речевого развития ребенка заключается в том, что в большинстве случаев невозможно верно идентифицировать, какой именно этап

описывается первым – намерение, процесс совершения попытки или ее промежуточный результат.

В модальной ситуации попытки детерминирующий фактор (основание модальной оценки) представлен преимущественно имплицитно, что может быть объяснено структурной сложностью данной модальной ситуации – наличием по крайней мере двух основных ее компонентов, которые не всегда находят вербальное выражение в детской речи, особенно на ранних этапах. В модальной ситуации способности нередко в качестве детерминирующего фактора выступает характеристика субъекта действия как «маленького» / «большого» (параметры: рост и возраст). Те или иные способности оказываются присущими субъекту, если он идентифицируется с «большим» или приближается к этому параметру.

Для деонтических модальных ситуаций детерминирующий фактор оказывается в большинстве случаев обязательной составляющей структуры. На этапе первичных употреблений в инпуде модальных высказываний с деонтическими значениями взрослые не всегда эксплицитно представляют детерминирующий фактор в общении с ребенком: так, в высказываниях взрослых со значением запрета на первых порах нередко отсутствует обоснование запрета. Однако довольно скоро это обоснование появляется в инпуде и его употребление становится регулярным.

Модальная ситуация **запрета**, в основе которой лежит значение отрицательной необходимости (деонтической невозможности), находится на пересечении полей возможности и необходимости. Основным средством выражения данного типа значений является модальная лексема *нельзя*, которая может употребляться в 2-х значениях: 1) запрета, предостережения, либо 2) невозможности. Конструкция *нельзя* + гл. НСВ выполняет функцию запрета действия, выраженного глаголом НСВ, либо побуждения отказаться от намерения осуществить это действие; конструкция *нельзя* + гл. СВ используется для выражения невозможности совершить действие, выраженное глаголом СВ.

В пассивный лексикон ребенка модальная лексема *нельзя* входит довольно рано, что объясняется ранним появлением этого слова в инпуде: родители начинают употреблять его с момента первых самостоятельных действий ребенка – прежде всего с целью предостережения его от возможной опасности. В родительских дневниках, описывающих ранние этапы развития ребенка (первый и второй годы жизни), часто встречаются записи: «понимает слово *нельзя*». На самых ранних этапах, в 0.07–0.08, дети не пытаются нарушить запрет; позднее реакцией на запрет становится его невыполнение, нарушение.

Ребенок может прийти к необходимости поиска компромиссного решения. Полный запрет (с точки зрения взрослого) воспринимается ребенком как частичный. В детской речи появляются аргументы в пользу разрешения запрещенного; при этом на ранних стадиях ребенок выстраивает аргументацию с позиций собственной шкалы ценностей. Дети пытаются разъяснить взрослым свои планы, чтобы те сняли запрет. Так, Витя О. собрался почистить сам папины ботинки; уже начал. После того, как мама сказала Вите, что ему нельзя одному (без помощи взрослых) чистить обувь, он произнес: *Итя nana* (= Витя

папа), в надежде, что мама разрешит ему продолжать занятие, поскольку это – в интересах папы (Витя О., 1.11.18).

До того, как модальная лексема *нельзя* появляется впервые в речи ребенка, он использует для передачи общего смысла ситуации запрета такие доступные ему средства, как, например, протослова: в начальном лексиконе Вити О. в 1.02 протословом *ть* обозначались предметы, привлекающие его внимание, в частности – те, которые Вите нельзя было трогать. Рома Ф. первоначально использовал усеченную форму *зя* вместо *нельзя*. Особенность ее употребления заключалась в том, что она использовалась не только как средство выражения запрета, но и как средство выражения разрешения – вопреки запрету взрослого. Ваня Я. в возрасте 1.08–1.09 использовал в запретительной функции употребляемое им обычно в качестве оператора отрицания слово *э-а* (= не-а, нет). Первые случаи самостоятельного употребления *нельзя* отмечаются у информантов в возрастном интервале от 1.05 до 2.08. Помимо модальной лексемы *нельзя* для выражения значения отрицательной необходимости в детской речи, как и в языке взрослых, используются прохибитивы – императивы с запретительной семантикой, а также модальный оператор *не надо*.

Модальная лексема *нельзя* в значении невозможности появляется в детской речи позднее, чем в значении запрета. Самое раннее употребление *нельзя* в значении невозможности зафиксировано у Филиппа С. в возрасте 1.09 (в том же месяце, что и первое самостоятельное употребление): *Нельзя сесть* (в комментарии указано: в значении «никак не сесть», т.е. «невозможно сесть»).

Частотность самостоятельных употреблений модального оператора *нельзя* возрастает к концу третьего года жизни ребенка и после трех лет. Запрет в детской речи часто бывает не обоснован. Как правило, когда *нельзя* только входит в лексикон ребенка, обоснование содержится в отдельном высказывании. Чаще всего обоснование выступает в постпозиции к модальному оператору: *Туда людей нельзя садить (=сажать), потому что людей... / потому что еще не заболели* (Ваня Я., 3.03.18) – об игрушечной машинке – «скорой помощи»; *Там нельзя ходить. (...) Потом маму не найду* (Витя О., 3.00.26).

Узнав, что многие вещи имеют причину, дети подразумевают, что практически любая ситуация должна иметь обоснование. Наиболее ярко данная тенденция начинает проявляться к пяти годам, что объясняется в психологии как перелом в понимании причинности (Л.Ф. Обухова; Н.Н. Каданкова; А.Э. Назиров; О.В. Маслиева). Обоснование сопровождает запрет, вытекающий из самых четких и понятных ребенку правил и норм поведения – общих и практически не допускающих исключений.

Модальная ситуация, выделяемая на основе значения **неизбежности**, характеризуется наличием внешних условий, обстоятельств, вызывающих неизбежность, а при выражении с помощью модального оператора *придется* – также отрицательным отношением субъекта действия к ситуации.

Выражение значения неизбежности с помощью глагола *прийтись* и его видового коррелята *приходиться* в детской речи встречается редко. Количественное сопоставление использования этих лексем в речи ребенка и

общающихся с ним взрослых, приводимое в реферируемой работе, позволило прийти к выводу о том, что диалогическая система «взрослый – ребенок» производит впечатление саморегулирующейся: а) при избыточной частотности определенного языкового средства, используемого ребенком, взрослый неосознанно сводит к минимуму число собственных употреблений этого средства; б) при отсутствии в активном лексиконе ребенка данного средства на той стадии когнитивного развития, когда его появление уже подготовлено, взрослый начинает стимулировать использование данной единицы ребенком. Лексема, адекватное понимание которой и адекватная реакция на употребление которой требует определенной ступени когнитивного развития ребенка, вводится в инпут тогда, когда ребенок достигает этого необходимого уровня, поскольку взрослый в своем выборе лексического средства ориентируется (сознательно и / или неосознанно) на когнитивное развитие ребенка.

Обоснование модальной ситуации неизбежности не всегда нуждается в эксплицитном представлении в диалоге с матерью, которая обладает общими с ребенком знаниями и владеет общим контекстом ситуации, в котором детерминирующий фактор модальной ситуации может имплицитно присутствовать. Иногда обоснование модальной оценки может отсутствовать либо содержательно не соответствовать предъявляемым к нему требованиям. Тем не менее, в большинстве случаев детерминирующий фактор модальной ситуации неизбежности оказывается эксплицитно представленным.

В диалогах ребенка со взрослым обоснование модальной ситуации неизбежности содержится преимущественно в речи ребенка: Р.: *Еще мне надо фуру купить.* – В.: *Фуру?* – Р.: *Мне потому что не купили фуру. Придется мне купить фуру* (Витя О., 2.11.10). Встречаются случаи дополнения и уточнения обоснования, приведенного собеседником: Ребенок играет с машиной – везет на ней игрушки, они падают. В.: *Ой, а зачем же они упали?* – Р.: *Во здесь спуск.* – В.: *Потому что здесь спуск?* – Р.: *Да. Придется их лечить, если упали они на землю. Они заболели, вот. Они заболели. Тот заболел малыш. (...)* – В.: *Ударился, когда падал.* – Р.: *Да. Совсем ударился вон тот мальчик* (Витя О., 2.10.26).

С помощью модального глагола *придется* может быть представлена достаточно высокая степень облиigatorности. Сила ее проявления зависит от ряда обстоятельств, в том числе – от количества детерминирующих факторов: по мере увеличения цепочки каузаторов облиigatorность нарастает. При этом нередко происходит замена одной модальной лексемы на другую: более нейтральное средство выражение общего значения необходимости *надо* заменяется выражающим неизбежность *придется*.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В диссертационном исследовании дана общая характеристика ФСП возможности и необходимости в речи русскоязычных детей на ранних этапах речевого онтогенеза. Представлены особенности имеющих в детской речи микрополей способности / неспособности и попытки (выделяемых внутри поля

возможности), запрета и неизбежности (выделяемых внутри поля необходимости).

В процессе освоения рассмотренных модальных значений возможности и необходимости отмечается несколько этапов, соответствующих этапам речевого и когнитивного развития ребенка. Примерно до двух лет в речи ребенка доминируют одиночные предикативы, используемые в языке взрослых, и специфические «детские» средства выражения данных значений; после двух лет более употребительными становятся глаголы; около трех лет – возвратные глаголы (причем как из языка взрослых, так и самостоятельно сконструированные). В детском модальном лексиконе отсутствует ряд единиц, употребляемых взрослыми – в силу периферийности этих единиц в языке взрослых и малоупотребительности в инпуте.

Специализированные средства выражения четырех рассматриваемых типов модальных ситуаций впервые появляются в речи детей в следующей последовательности: *нельзя* – с 1.05–2.08 (ситуация запрета); *получиться / не получиться, получатся / не получатся* – с 1.06–2.06 (ситуация попытки); *уметь / не уметь* – с 2.02–2.06 (ситуация способности / неспособности); *придет-ся* – с 2.03–2.11 (ситуация неизбежности). При этом следует отметить, что констатация отрицательного результата попытки встречается в речи детей раньше, чем сообщение о положительном результате, а выражение неспособности появляется раньше выражения способности. Возрастание частотности выражения ситуации способности (в отличие от ситуации неспособности) наблюдается с 2.10–2.11. На определенном этапе в инпуте и в детской речи появляются слова-ограничители и слова-усилители модального значения (в частности, *теперь, пока, уже, еще*), что свидетельствует об усложнении модальной семантики.

Выделяется общая для всех представленных в речи детей модальных ситуаций возможности и необходимости особенность их структуры: на ранних этапах речевого и когнитивного развития в структуре модальной ситуации не вычленяются субъект действия и субъект модальной оценки, ситуация представляется как синкрет. Ситуация способности уже на начальных этапах вхождения глагола *уметь* в модальный лексикон ребенка представлена двумя разновидностями, в которых субъект модальности совпадает либо не совпадает с субъектом речи. В ситуации попытки отмечается преимущественное совпадение субъекта модальности и субъекта действия с говорящим. Особенность представления модальной ситуации попытки в детской речи заключается в том, что вербализации подвергается в большинстве случаев результат попытки (в том числе и промежуточный), между тем как в речи взрослых чаще выражается сам процесс.

Обоснование (детерминирующий фактор) содержится в ситуациях алетической возможности, в основном, имплицитно. В модальных ситуациях необходимости он становится регулярным и в речи детей около трех лет встречается в большинстве случаев.

Отмечается как влияние инпута на возникновение модальных единиц в лексиконе ребенка, так и выстраивание взрослым своей речевой тактики в

зависимости от успехов ребенка в усвоении определенных средств выражения модальных значений.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях:

1. Некоторые наблюдения над особенностями слов в составе начального детского лексикона // Петербургское лингвистическое общество. Научные чтения – 2001. Материалы конференции. Приложение к журналу «Язык и речевая деятельность» (т. 4, ч. I) – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2002. С. 106–112 (0,23 п.л.).

2. Особенности выражения модальной ситуации способности / неспособности с помощью глагола «уметь» («не уметь») в детской речи и в инпуге (ранние стадии) // Языковая игра. Онтогенез речевой деятельности. Дискурсивная презентация языковой личности. Материалы языковой конференции «Язык. Система. Личность», Екатеринбург, 14–16 апреля 2004 г. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2004. С. 150–160 (0,53 п.л.).

3. Модальный оператор «нельзя» в активном и пассивном лексиконе ребенка // Детская речь как предмет лингвистического исследования. Материалы международной научной конференции. Санкт-Петербург, 31 мая – 2 июня 2004 г. – СПб.: Наука, 2004. С. 193–196 (0,16 п.л.).

4. Глагол *прийтись* как средство выражения модальной ситуации необходимости в речи ребенка и в инпуге (некоторые особенности употребления) // Проблемы социо- и психолингвистики. Вып. 6. «Вариативность речевого онтогенеза». – Пермь: Пермский государственный университет, 2004. С. 112–117 (0,35 п.л.).