С. Н. Цейтлин

НЕКОТОРЫЕ НАБЛЮДЕНИЯ НАД МОДАЛЬНЫМИ СИТУАЦИЯМИ, ПРЕДСТАВЛЕННЫМИ В ВЫСКАЗЫВАНИЯХ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА *

Напечатано в кн.»Язык.Система.Личность», Материалы международной конференции. Екаеринбург, 2004, с. 16-174.

В данной статье представлен опыт анализа модальных ситуаций, выявленных в речевой продукции детей раннего возраста (до трех лет).

Под модальной ситуацией понимаем один из видов категориальных ситуаций, в которых в той или иной форме или степени представлен признак ирреальности. Он может быть связан с потенциальностью ситуации (представляемой в качестве возможной, необходимой, желаемой и т.д.), оценкой степени ее вероятности, коммуникативной установкой говорящего, побуждающего собеседника перевести ситуацию из ирреального в реальный план, и т.д.

Поскольку отнюдь не все модальные ситуации из числа имеющихся в речи взрослых носителей языка представлены в речевой деятельности ребенка раннего возраста , мы остановимся только на тех из них, которые засвидетельствованы в том материале, которым мы располагаем - дневниковых записях и магнитофонных расшифровках речи детей раннего возраста. Общее количество обследованных детей - 8 , все они характеризуются нормальным когнитивным развитием, хотя в значительной степени различаются по темпам освоения родного языка.

Анализируя детские высказывания, мы ставим своей задачей выявления смысла, который стремился передать ребенок (его коммуникативного намерения). Выявление смысла сопряжено в некоторых случаях с известными трудностями. Определяя его, мы опираемся на имеющиеся в дневниках комментарии типа «просит», «произносит, направляясь к двери», «комментирует собственное действие» и т.п.. Вот отрывок из материнского дневника:

*«Как только мы пришли на кладбище, где теперь часто гуляем, Лиза протянула ручки ко мне и стала просить *кай*. Я беру ее за обе ручки и поднимаю, а потом пробегаю так несколько метров -* ***она очень радуется****».* Лизе при этом 1 год 6 месяцев и дня.

Существенны также реакции взрослого, зафиксированные в расшифрованных диалогах. Большая часть магнитофонных расшифровок представляет собой диалоги детей с матерями, а матери обычно наделены способностью верно интерпретировать высказывания своих детей и адекватным образом на них реагировать. Поэтому реактивные реплики матери, в том числе и повторы, а также переспросы, обычно помогают выявить содержательную сторону детских высказываний.

Следует отметить, что дети данного возраста действуют в условиях дефицита лексических средств. Объем лексикона у разных детей различается самым существенным образом – у некоторых к двум годам он достигает тысячи единиц (как, например, у Лизы Е.), у других может исчисляться одним-двумя десятком слов (как, например, у Вани Я.). Чрезвычайно различен и уровень морфологической компетенции - некоторая часть детей уже осваивает словоизменительные модели существительных, глаголов и прилагательных – разумеется, с некоторыми ограничениями (например, ребенок уже способен выбрать из числа падежей именно тот, который требуется для передачи требуемого смысла, но еще не в состоянии осуществить этот выбор в соответствии с определенным типом склонения, или- ребенок уже может построить нужную форму глагола в соответствии с требуемым временем, лицом и т.д. , но испытывает затруднения при переходе от основы настоящего времени к основе

* Работа выполняется при финансовой помощи РГНФ (грант №03-04-00386-А) и Фонда Президента РФ - НШ-1510. 2003. 6 -Петербургская школа функциональной грамматики

инфинитива или наоборот. Для всех без исключения детей существуют трудности программирования высказывания, и поэтому к двум годам в речи большинства из них преобладают однословные и двусловные фразы. К середине третьего года жизни появляются и развиваются некоторые типы сложных предложений. Мы не имеем возможности в рамках данной статьи останавливаться подробно на особенностях лексикона и грамматики детей данного возраста, главное, что считаем важным подчеркнуть – это то обстоятельство, что дефицит лексических средств и несовершенство в порождении высказывания не могут не накладывать своего отпечатка на способ выражения речевых смыслов.

Отметим также одно принципиальное свойство детских высказываний – поскольку дети отнюдь не в каждом случае способны адекватно выразить свои коммуникативные интенции, продуцируемые ими высказывания, воплощающие разные смыслы, могут оказаться совпадающими по форме. Можно говорить о том, что наблюдается так наз. диффузность, которую отмечали Л.С.Выготский и А.Р.Лурия имея в виду значения слов, употребляемых ребенком раннего возраста – то же можно отнести и к значениям предложений. Так,например, фраза “Папа бай -бай” –может означать и то, что папа спит или спал , так и то, что папа собирается или хочет спать. Может оно выражать и побуждение, обращенное к отцу, отправиться спать. Можно считать, что в подобных высказываниях отражается чистая пропозиция, лишенная актуализационных,в том числе и модальных свойств. Остается пока неясным, отсутствуют ли данные противопоставления в языковом сознании ребенка или же он просто не в состоянии их передать. Ясно одно – такие внешне “амодальные “и “атемпоральные” высказывания существуют, причем особенно удобная форма их представления- использование неизменяемых слов “языка нянь” типа “бо-бо”, “гав-гав” и им подобных, которые позволяют говорящему выразить основной смысл пропозиции, не утруждая себя подыскиванием средств для передачи выражения модальных и прочих актуализационных смыслов. Впрочем, одно из средств выражения модального смысла может использоваться и в данный период – это интонация. Именно на интонацию фразы в основном ориентируются собеседники по коммуникации, отражая ее в комментариях, являющихся ценным материалом для исследователя.

Отметим одну существенную особенность, обнаруженную нами в проанализированных текстах – хотя по способам выражения речевых смыслов высказывания разных детей достаточно серьезно различались, однако самый набор этих смыслов, а в известной степени - и последовательность их появления у разных детей в значительной степени совпадает, что, на наш взгляд, свидетельствует о том, что сами коммуникативные интенции определяются когнитивным развитием ребенка, которое даже у поздно заговоривших детей соответствовало норме, а также известной общностью ситуаций, в которых происходит общение взрослого и ребенка.

Наш анализ начинается с этапа однословных детских высказываний – так наз . голофраз. У большей части детей он соответствует первой половине второго года жизни, у некоторых из них растягивается до двух лет.

Высказывания ребенка данного периода достаточно отчетливо подразделяются на два типа, которым А.Н.Гвоздев присвоил наименования «требований» и «констатирований действий».[1] И те, и другие связаны с ситуаций «я-здесь-сейчас», только в одном случае ребенок констатирует ее наличие, а в другом – побуждает взрослого ее изменить, создав новую ситуацию. У большей части детей на начальной стадии преобладают требования, хотя исключения из данного правила встречаются – так, например, Лиза Е. к требованиям прибегала редко. Очевидно, различия связаны с

[1] . В дальнейшем вместо термина «требование» мы будем пользоваться термином «побуждение», чтобы не возникало представления о категоричности высказывания. Побуждение на самом деле может быть разным по степени своей категоричности – и просьба, наряду с требованием, достаточно часто встречается в речи ребенка данного возраста.

особенностями взаимоотношений взрослого и ребенка, со стилем поведения взрослого, в первую очередь – матери, а также с активностью ребенка, его способностью удовлетворяться наличной ситуацией, в течение длительного времени сохранять интерес к ней или самостоятельно менять ее, не прибегая к содействию взрослого. Таким образом, противопоставление, связанное с коммуникативной установкой, а именно констатация наличия определенной ситуации и побуждение создать или изменить имеющуюся ситуацию можно считать первым проявлением актуализации высказывания, являющимся модально значимым. При этом побудительное высказывание предстает как модально окрашенное, а «констатирующее» – как в данном отношении нейтральное.

Можно выделить несколько разновидностей побудительных предложений данного периода:

- Побуждение дать какой-нибудь предмет;
- Побуждение совершить какое-то движение или иное физическое действие – при том, что действующим лицом должен быть либо собеседник, либо собеседник вместе с ребенком, либо сам ребенок. В последнем случае ребенок просит взрослого помочь ему в совершении действия.
- Побуждение обратить внимание на какой-либо предмет или явление.

Остановимся подробнее на каждой из названных разновидностей.

На стадии голофраз почти все дети, даже в том случае, если в их лексиконе имеется подходящая для обозначения требуемого предмета номинация, практически без нее обходятся, произнося «дай» или «дать» и указывая на нужный предмет. У многих детей это слово входит в первую десятку осваиваемых, у некоторых вообще является первым У Ани С., например, оно оказалось вторым.

В материнском дневнике имеется запись:

*В первый раз употребила слово "дать" по назначению. Мама ела яблоко, Аня увидела, протянула руку и сказала: *Дать** (1.02.14)[2]

На стадии двусловных предложений к предикату присоединяется объект, но не адресат:

Дай соку (Саша П., 1.08).

. Адресат появляется на более поздних стадиях. Поскольку чаще всего адресатом является сам ребенок, в таких случаях он обычно называет себя по имени и только позднее использует «мне». Когда ребенок оказывается способным продуцировать фразу из трех и более элементов, в ней может быть представлен и объект, адресат.

. Сказанное относится к подавляющему большинству обследованных нами детей, но , однако, все же не ко всем детям. Исключением является Лиза Е.- она с самого начала практически не употребляла глагола «дать», но при этом называла объект, который хотела получить. Кроме того, общее число побудительных высказываний у нее вообще было значительно меньше, чем у других детей. Глагольные императивы в течение достаточно длительного времени (в возрасте около двух лет) употреблялись в ее речи не с целью побудить собеседника выполнить какое-либо действие, но как выражение намерения совершить то или иное действие или приступа к действию, т.е. комментирования собственного поведения. Можно было считать, что имело место побуждение, обращенное к себе самой, но, поскольку интонация, по свидетельству родителей, была совсем не побудительной, скорее можно полагать, что на данном этапе существовала некая модальная ситуация, заключающаяся в превращении потенциальной ситуации в реальную, при этом внимание не концентрировалось на агенсе как таковом – т.е. оказывалось неважно, отождествляется ли он с говорящим или с собеседником речи. Приведем некоторые выдержки из родительского дневника :

[2] Цифры после имени ребенка обозначают число лет, месяц и (если это известно) дней.

Вот фрагмент родительского дневника (Лизе 1 год 11 месяцев и 23 дня).

*«*В течение дня употребляет императив, комментируя собственные действия: **Кизитька...бибими** - *книжечка, подними*. Говоря это, поднимает книжку сама. **Сясяй каяитки** - *слезай с кроватки*. Говорит, слезая с дивана. **Папи** *(поспи)* - ложится на подушку. **Побигаим** *(побегаем)* - начинает бегать сама по квартире и кричать: **Биги!**.

Такой период наблюдался в речи некоторых других наших информантов, например, Саши П.

Хорошо известно, что на определенной стадии практически все дети путают «дай» и «на» (подробно это явление проанализировано в статье Н.К.Онипенко см. [Онипенко 1992]) – до тех пор, пока ребенок не овладевает техникой так наз. персонального дейксиса, основанного на формировании точки зрения на ситуацию «от себя» и «от другого». Нельзя считать случайностью, что разграничение «дай» и «на» у большинства детей совпадает по времени с появлением в их речи личных местоимений, которые как раз и являются способом выражения персонального дейксиса.

Одна из наших информанток (Ира Л.) выражала побуждение иным образом. В возрасте 1 год 3 мес. она произносила «надо» и указывала на требуемый предмет. У большинства детей данная модальная лексема появляется гораздо позднее и используется скорее для выражения необходимости, не обязательно имплицирующей побуждение.

Следует отметить одну интересную особенность речи детей на данном этапе ее развития. Многие дети используют словоформы «дать» - «дай», иногда даже и «дам», не только для того, чтобы побудить взрослого дать ему какой-либо предмет , но в более широком значении – для выражения побуждения создать новую ситуацию . В этом можно видеть своего рода сверхгенерализацию семантики глагола «дать», легко, впрочем, объяснимую. В нормальном случае экспликация смысла выглядела бы как «сделай так, чтобы я имел такой-то предмет», в случаях расширения референции смысл высказывания можно выразить следующим образом: «сделай так, чтобы имела место такая-то ситуация». Как и в прочих случаях, сверхгенерализации, расширение референции связано с отсутствием в семантической структуре слова, входящего в индивидуальный лексикон, того или иного компонента (в данном случае компонента «иметь предмет»). Так, например, Ваня Я. в возрасте 1 года и 5 месяцев произносил «дай» не только когда требовал, чтобы ему дали какой-либо предмет, но и когда он хотел, чтобы мать открыла крышку пианино (при этом жестом указывал на пианино) , посадила игрушечного человечка в машинку (человечек в руке, жестом указывал на машинку), пододвинула высокий стул, в котором он сидел, ближе к кухонному столу (указывал жестом на стол), завела ключиком игрушку (игрушка при этом в протянутой руке) и т.д.

Особенно такое расширительное это характерно для детей, глагольный словарь на данный период оказывался слишком беден . Глагол «дать» можно, очевидно, считать своего рода универсальным каузатором любого изменения ситуации.

Побуждение совершить действие, обращенное к собеседнику, чаще всего выражается с помощью императивной формы глагола, и в этом смысле детская речь не отличается от речи взрослых:

«Иди!» – кричит Рома (1. 5. 15), зовя свою мать..

Примеры использования императива не по назначению в нашем материале практически не встречаются (если не считать рассмотренную выше ситуацию с Лизой).

В некоторых случаях (достаточно немногочисленных случаях) побуждение, обращенное к собеседнику, может выражаться с помощью так наз. опционального инфинитива:

Одеть, одеть Сашу* (Саша П., 1.09.00)[3].

*Просит завязать себе на шее мой шерстяной платок: *Завязить...сяситик* - завязать шарфичек* **(**Лиза Е.1,11,9**)**

Если предполагается совместное совершение действия, то на ранней стадии также часто используется инфинитив.

Исключительно инфинитив используется в тех случаях, когда ребенок побуждает взрослого помочь ему в совершении действия.

Следует отметить, что для данного возрастного периода характерно гипертрофируемое выражение совместности – взрослый в огромном числе случаев обозначает как совместно совершаемое почти любое действие, агенсом которого (часто – еще не в полной мере самостоятельным) является ребенок : «Сейчас умоемся», «Покушаем кашку» и т.п. Этот факт, психологически вполне объяснимый, создает все же некоторые трудности в дифференциации агенсов для самого ребенка. В речи детей также преобладают формы совместного действия, связанные с использованием глагольных форм совместного действия типа «пошли», «напишем», причем они могут использоваться и в тех случаях, когда агенсом предполагаемого действия является сам ребенок. Пример из родительского дневника:

*Очень часто сейчас использует глаголы в форме первого лица множественного числа. Например, говорит: *Полозим на мета* (положим на место), -говорит , вешая платье на стульчик* (Аня С. 1.11.24).

Позднее для выражения приступа к совместному действию используется частица «давай»:

Особый случай, характеризующий поведение ребенка данного возраста – привлечение внимания взрослого к какому-нибудь предмету или явлению. В данном случае чаще всего предмет называется (если слово уже имеется в лексиконе ребенка) или ребенок указывает на соответствующий предмет, который обратил на себя его внимание.

Оптативные ситуации, связанные с выражением желания, появляются одновременно с побудительными и не отделены от них жестким образом – в основе побуждения, обращенного к собеседнику, совершить определенное действие обычно лежит желание говорящего, чтобы данное действие свершилось – во всяком случае, в детском возрасте такая связь не нарушается никогда. Поэтому практически каждое побудительное высказывание свидетельствует о наличии также ситуации оптативности, которая выступает в роли стимула для действия («я хочу наступления данной ситуации, поэтому сделай так, чтобы она возникла»). . Однако уже на втором году жизни многие дети способны эксплицитно обозначить свое желание с помощью глагола «хочу». Так, Женя Гвоздев впервые произнес «хочу» в возрасте 1.9.17 (*«Спать хочу»)* . Любопытно, что эта форма глагола может появляться гораздо раньше, чем появляется форма 1 лица других глаголов и даже задолго до появления личного местоимения «я». Возможно, она на данном этапе является «замороженной» и не выступает как компонент уже существующей в языковом сознании ребенка глагольной парадигмы. «Хочу» в устах малыша практически всегда служит для взрослого побуждением удовлетворить желание ребенка и совершить для этого то или иное действие. Гораздо позднее (ближе к трем годам) в речи многих детей появляется «хочется», которое отличается меньшей степенью категоричности, чем «хочу» : по свидетельству О.Г.Сударевой ее трехлетняя дочь четко разграничивает, кому из членов семьи можно сказать «хочу», а кому следует адресовать высказывания с «хочется».

---

[3] Термин «опциональный инфинитив» (optional infinitive) используется западными исследователями детской речи. Имеется в виду явление, отмеченное во многих языках, заключающееся в том, что инфинитив используется ребенком в не свойственных ему функциях- для обозначения прошедшего или будущего действия, а также побуждения. Встречается он и в речи русских детей , хотя и не всех.

Если ребенок еще находится на «бездейктической стадии» применительно и говорит о себе исключительно в третьем лице, то используется форма «хочет»:

Саша не хочет каши ,(т.е. уже наелся) (Саша П., 1.10)

Не встретилось в речевой продукции детей рассматриваемого возраста инфинитивных конструкций с частицей «бы», используемых в оптативной функции, столь широко распространенных в разговорной речи взрослых. Очевидно, в данных высказываниях имеется два модальных плана, комбинирующиеся один с другим – оптативный, выражаемый независимым инфинитивом, и гипотетический, представлямый частицей «бы». Можно считать, что дети в данном возрасте способны совершить лишь одну модальную операцию (см. Касевич 1988: 71-72), но не две одновременно. Кроме того, значение гипотетичности вообще осваивается поздно – во всяком случае, уже за рамками рассматриваемого нами возраста.

В том же возрасте дети оказываются в состоянии выражать различные оттенки долженствования и необходимости, причем отрицательные конструкции появляются обычно раньше, чем их положительные корреляты.

«Не надо», практически у всех детей усекаемое до «надо» (что объясняется слоговой элизией), используется для выражения запрета какого-либо действия (в прохибитивном значении):

«Не надо!»- кричит двухлетний Рома С., не желая отдавать игрушку другому ребенку, который пытается ее у него отнять.

В высказываниях констатирующего характера это слово появляется гораздо позднее и параллельно с таким же констатирующим «надо».

Запись из дневника: «*Бабушка почистила апельсин для Ани, протягивает ей. Аня: *Не, нада палесить* (порезать) (раньше ей иногда резали апельсин кружочками)(* Аня С., 1.11.26).

В начальный модальный лексикон у многих детей входит также “нельзя”, используемое сначала в функции запрета действия, а затем уже для утверждения невозможности совершения какого-либо действия:

Зеленые ягодки нельзя рвать],- говорит Саша П. (1.09.00)

Нельзя курочке камни бросать.- говорит он несколькими днями позднее, причем «нельзя» означает невозможность нарушения неких установленных правил, само существование которых ребенок не ставит под сомнение.

Очень частотное в речи детей данного возраста «никак» используется для выражения неудачной попытки совершить то или иное действие, причем глагол, как правило, отсутствует. Интересно , что когда глагол появляется, то зачастую- без отрицания :

«Никак открыть (о кошельке)(Саша П.,1.10).

Для обозначения возможности совершения действия используется “могу” , которое в ряде случаев замещает и более подходящее в ряде ситуаций “умею”. Приведем отрывок из дневника А.Н.Гвоздева:

«*Играя с ним в прятки, мать говорит: «Прячься сам», на что он :»Нет, я не могу»(* Женя Г.,2.4.24). И далее замечание отца: «Он правда **не умеет** прятаться» .

В речи ряда детей “уметь” появляется достаточно рано, причем может являться характеристикой не только самого ребенка, но и других детей . В родительском дневнике обнаруживаем следующую запись:

*“ Попросила меня снять кукле туфли. Я попробовала и сказала: "Не получается". Аня сказала: *Дедя умеет* - и побежала к дедушке.* (Аня С.1.1124.)

. Чаще всего оба глагола используются для обозначения возможности совершения действия самим ребенком. Широко распространены и их отрицательные корреляты “не могу” и “не умею”. У большей части детей отрицательных корреляты появляются раньше положительных и употребляются чаще[4].

[4] Это дает основание разграничить направление синтаксической деривации в системе языка и в индивидуальной языковой системе ребенка. Применительно к системе языка отрицательный трансформ есть нечто производное по отношению к своему положительному корреляту,

"Можно" зафиксировано сначала в вопросительных предложений, которые появляются ближе к двум годом и служит запросом о разрешении, для констатации возможности совершения действия оно начинает использоваться ребенком в более поздний период.

"Можно?"- спрашивает Рома (2.2.30), протягивая руку к вазе в конфетами.

"Нужно" используется крайне редко - значительно реже, чем его синоним "надо":

Дали ей горячий суп. Аня говорит: **Галятий. Нада падуть. О,падуля. Путь атинит**. (горячий, надо подуть, подула, пусть остынет) (Аня С. 2.0.17)

Выше речь шла о нормативных способах передачи возможности и необходимости. Иногда сстречаются и ненормативные лексемы ("неможно" , являющееся функциональным эквивалентом к "нельзя", и "льзя", являющееся эквивалентом к "можно"):

Встречаются единичные случаи употребления "придется" и "не получается". Придется" служит для обозначения долженствования при отсутствии желания. "Не получается" встречается чаще, чем его положительный коррелят "получается" и выражает неудавшуюся попытку ребенка совершить действие.

Значения возможности, небходимости, способности, а также намерения, опасения и некоторые другие могут быть выражены путем без использования модальных модификаторов, поскольку ряд глагольных форм наделен соответствующими функциями . Однако в речи детей этот способ менее распространен, чем в речи взрослых- известно, что дети обычно раньше овладевают центральными, базовыми средствами выражения семантики, образующими ядро функционально-семантического поля (в нашем случае – возможности и необходимости). В качестве таковых выступают конструкции с модальными лексемами, специализирующимися в выражении данных значений.

Можно говорить о широком распространении лишь одного "безлексемного" способа выражения потенциальности. Мы имеем в виду высказывания с глаголами в форме настоящего времени, имеющие значение временной нелокализованности. Указание на типичность для того или иного субъекта определенного действия выступает как средство его характеристики и часто, кроме того, как его потенциальная способность. Взрослые достаточно часто говорят с детьми и подобных действиях ("Как собачка разговоривает?:""Как машинка делает?" и т.п.), и ребенок приучается отвечать на подобные вопросы либо действием, либо соответствующей ономатопеей. Способность верно реагировать на подобные вопросы уже говорит, что данная категория уже становится достоянием языковой системы ребенка.

Если годовалый малыш, показывает на собачку и говорит "ав-ав", в то время как она не лает, то это уже определенный прогресс по сравнению со стадией, когда он произносил эти слова в то время, когда собачка лаяла. Это означет, что он уже стремится выразить мысль, что собачка способна лаять, обычно лает.

Достаточно рано ребенок оказывается способен выразить значение опасения . Так, мать отмечает в дневнике Лизы Е. (1.6.26):

**Бам* - говорит и когда падает сама, и когда может упасть (произносит, когда бежит по мощенной крупными камнями дороге на кладбище, на которой не падала, но я всегда предупреждала ее здесь о возможности падения), и вспоминая о падении (говорит, копая рядом с тем местом, где падала). Или двумя месяцами позднее: *Бах* - говорит, боясь упасть (перед спуском с крыльца) (1.8.03).*

Позднее в этом же значении используются и глагольные формы будущего времени:

применительно к стадиям конструирования языковой системы ребенком отрицательный вариант может выступать в качестве производящего по отношению к положительному корреляту. Подобная ситуация встречается и при конструировании морфологических парадигм и словообразовательной системы.

Аня сама нозик биляла. Пахая.** Патик палезу* (ножик убирала, плохой, пальчик порежу*) (Аня С. 2.0.10)

.В форме «порежу» выражается опасение по данному поводу. Ребенок редко используется аналитическую форму выражения опасения (ср. у взрослых более естественное – «могу порезать»).

Достаточно широко в детских высказываниях представлено значение намерения совершить действие , а также приступа к нему. Выше мы уже приводили оригинальный способ выражения такой ситуации зафиксированный в речи Лизы, которая использовала для этой цели глагольный императив. Более обычные способы - независимый инфинитив (опциональный).

Мы полагаем, что в сферу модальности входит и будущее время, которое уже к двум годам становится компонентом временной языковой системы ребеенка. . Будущее время , как нам кажется, вполне правомерно включать в сферу модальности, потому что в в данном случае представлено действие, которое только должно быть реализовано, а до момента реализации является лишь потенциальным. Не случайно будущее время появляется в речи детей гораздо позднее настоящего и прошедшего –оно представляет собой отрыв от ситуции "я-здесь-сейчас" и движение в сторону ирреальности. Во многих случаях форма будущего используется для обозначения намерени совершить действие:

Сяду на поезд [s'ád'u póis'], говорит, когда собирается на поезд.(Саша П..1.09)

Видимо , в целом от реальности к ирреальности есть два пути - открыто выраженное побуждение осуществить действие, превратить потенциальное в реальное (императивные высказывания) и информирование о том, что некто (в том числе- и сам говорящий) имеет намерение, желание или вынужден совершить определенное действие или обладает возможностью, способностью его осуществления. Между первым и вторым иногда стираются грани, ибо ,например, выражение желания что-то иметь по своей прагматической установке равносильно побуждению, обращенному к собеднику, что-то дать, а выражение невозможности совершения действия равносильно его запрету (ср. "Нельзя есть зеленые яголды!= "Не ешь зеленые ягоды!") Однако даже при совпадении речевых смыслов языковые значения непременно различаются (см. Бондарко 2002: 99-120).

В нашей статье мы рассмотрели лишь некоторые из модальных ситуаций, которые выражаются в речи ребенка раннего возраста. При этом мы обращали внимание преимущественно на модальные ситуации, предствленные в инициативных и невопросительных высказываниях ребенка. Заслуживают внимания также вопросительные высказывания (в которых представлена так наз. интеррогативность),а также реплики реакции, в которых выражается согласие, несогласие, отказ, разрешение и т.п.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко А.В. Теория значения в системе функциональной грамматики. М., 2002.
2. Касевич В.Б. Семантика.Синтаксис.Морфология.М., Наука, 1988.
3. Онипенко Н.К. Первые речевые акты: обращение и побуждение в речи ребенка// Детская речь.Лингвистический аспект. Межвузовский сборник научных трудов,СПб.,1992