

Дж. С. Брунер

## Онтогенез речевых актов

### Вступление

В последние десятилетия все более привычным становится говорить о языке как о коде, наборе правил, с помощью которых порождаются грамматически правильные высказывания и в рамках которых эти высказывания понимаются. Эта древняя по происхождению традиция получила значительную поддержку благодаря на редкость проницательным работам де Соссюра (1959) и Якобсона (1972), а труды Хомского (1965) раздвинули традиционные границы рассматриваемого подхода к языку. Это привело к ошеломившему многих пониманию факта, что язык имеет формальную природу, и позволило применить мощный математический аппарат в области лингвистики. Однако любое продвижение вперед в познании сопровождается издержками. Глубина проникновения часто оплачивается широтой перспективы. Поэтому, хотя за прошедшие десятилетия мы и узнали многое о *структуре* языка, мы, возможно, оставили без внимания важные положения о его *функциях*. Допущенная оплошность, кажется, состояла в том, что из рассмотрения ускользал такой важный вопрос, как использование языка. А поскольку цели употребления языка, на наш взгляд, являются решающим фактором для понимания процесса усвоения языка, и того, каким образом он используется *первоначально*, то изучение процесса усвоения языка оказалось искаженным. Эта искаженность, конечно, проявилась в пристрастии к изучению синтаксиса, в преувеличенном внимании к изменяющейся структуре языка. В результате такого пристрастия мы надежно избавились от упрощенного представления о языке как о последовательном процессе накопления подкреплений, ассоциаций или ими-

Jerome S. Bruner. The Ontogenesis of Speech Acts. — In: «Journal of Child Language», 2, 1975, pp. 1—19.

© Cambridge University Press, 1975.

таций. Язык, однако, усваивается как инструмент для регуляции совместной деятельности и совместного внимания. Действительно, сама структура языка отражает эти функции, а процесс усвоения языка обнаруживает их на каждом этапе.

Поскольку в последующем изложении хотелось бы уделить особое внимание рассмотрению функции языка, мы полагаем, что настоящая работа представляет собой исследование по «этологии» усвоения языка ребенком. Такой акцент скорее и с меньшим числом таинственных загадок может привести нас к пониманию того, каким образом маленькие представители нашего вида оказываются способными за столь удивительно короткое время овладеть языком такой структурной сложности, что его правила до сих пор представляют непреодолимые трудности для полного формального анализа в широком масштабе. Возможно, в усвоении языка врожденными являются не собственно *языковые способности*, а некоторые параметры деятельности человека и его внимания, которые и делают возможным декодирование речи. Мы надеемся показать, что это утверждение не столь тавтологично, как это может показаться на первый взгляд.

Начнем с краткого описания намерений, передаваемых речевыми актами. (Именно они, а не такие традиционные единицы, как например, предложение и т. д. будут для нас единицами анализа.) Затем обратимся к рассмотрению определенных соответствий, которые могут существовать между свойствами действий и структурой речи, используемой говорящими как для того, чтобы представлять подобные действия, так и для того, чтобы включать в них других лиц. Это, вероятно, поможет понять, каким образом знание требований, предъявляемых к действию, может «расколоть орешек лингвистического кода».

Вторая часть настоящей работы будет посвящена краткому анализу процесса усвоения языка; отметим, что сильное влияние на этот анализ оказали несколько эмпирических и теоретических исследований последних лет. Три работы были недавно опубликованы (Браун 1973; Нельсон 1973; Ридан 1974), а несколько работ во время написания этой статьи находились в печати или были известны в рукописях (Гринфилд, Смит, Лауфер 1972; Дор 1975; Рейнольдс 1976; Шлезингер 1973; Сугарман 1973). Все они резко порывают с тем подходом к усвоению языка, который достиг своего апогея в середине 60-х годов и в котором доминировал формализм

Хомского (1965). Этот перелом отчетливо представлен в монографии Блум (1971) и блестящей монографии Брауна (1973). Указанные работы послужат вехой, фиксирующей состояние наших знаний о процессе усвоения языка.

Далее мы вкратце проанализируем первые исследования перехода от доязыкового общения к языковому, которые проводятся сейчас в Оксфорде и представляют интерес больше как иллюстрация конкретного подхода к речевым актам и их онтогенезу, чем как источник информации для выводов. Этот подход, как уже отмечалось, исходит из взгляда на язык как на специализированное и конвенционализированное расширение совместного действия. Еще точнее, усвоение языка должно рассматриваться как трансформация способов обеспечения совместной деятельности, существующих до появления языка как филогенетически, так и онтогенетически, хотя в настоящей работе рассматривается только последний аспект.

### Язык с психологической точки зрения

Кратко изложим точку зрения на язык, получившую развитие в последнее десятилетие в работах группы философов, которые, думается, заложили фундамент для прагматически ориентированного изучения языка: это работы Остина (1962), Грайса (1968), Стросона (1959) и главным образом Сирля (1969). Их целью как философов-аналитиков, конечно, было исследование того, как используется обыкновенный язык, и я подчеркиваю слово *используется*. Развиваемый ими подход основан, вероятно, на пророческом афоризме Витгенштейна о том, что значение высказывания есть его употребление. Эти философы утверждали, что существует по меньшей мере *два* способа постичь значение в языке. Один — исходя из собственно высказывания, не принимая во внимание ни контекст, в котором оно произносится, ни цель говорящего, обращающегося с речью к другому человеку. Второй подход принимает во внимание не высказывание в его вневременном смысле, а, говоря словами Грайса, высказывание в связи с причиной его употребления. Это *значение говорящего*, и оно не оценивается с точки зрения условий истинности или ложности или правильной оформленности в соответствии с грамматическими правилами. Скорее оно должно оцениваться по эффектив-

ности выполнения намерения говорящего или по какому-либо другому результату. Эффективность, конечно, будет зависеть от способности говорящего использовать конвенции и правила субкультуры, в которой появляется данное высказывание (см. Г р а й с 1967), наконец, от чувства уместности данного высказывания в конкретной ситуации. По мнению Сирля, критерием оценки таких высказываний, который был бы чувствителен к фактору их эффективности, является удачность, счастливый исход (*felicity*). Просьба *Would you be so kind as to pass the salt?* 'Не будете ли вы столь добры передать соль?' не представляет собой попытки получить информацию о степени сочувствия слушающего, а является высказыванием, построенным в соответствии с общепринятым обычаем предоставлять человеку, готовому оказать услугу, возможность понять это высказывание как просьбу, а не приказ. Какова бы ни была грамматическая структура высказывания, в нем закодирована конвенциональная форма просьбы, которую говорящий должен осознать на каком-то более простом, *неязыковом* уровне, прежде чем он сможет понимать или использовать такие высказывания надлежащим образом. Отношение между инструментальной, или иллокутивной, функцией высказывания и его грамматической структурой играет, как будет показано, решающую роль в процессе усвоения языка. Именно взаимодействие того и другого позволяет ребенку столь быстро овладеть языком. Более подробно мы рассмотрим этот вопрос ниже.

В нашем утверждении, конечно, скрыто предположение, что с психологической точки зрения формальная структура языка ни в коей мере не является абсолютно произвольной (Х о к к е т т 1963). Так, Я к о б с о н (1963) полагает, что когда для определения грамматических универсалий используется семантический критерий, то обнаруживается, что они имеют очень высокую распространенность и, соответственно, что семантическое представление Вселенной не может быть произвольным. Мы покажем два важнейших аспекта, в которых структура языка достаточно точно соответствует психологическим явлениям и процессам, которые он должен кодировать. Эти примеры предлагаются для проверки гипотезы о том, что на ранних этапах язык, чтобы быть усвоенным, должен отражать природу когнитивных процессов, продукт которых он кодирует. Один пример касается изоморфизма между основной лингвистической формой, предикацией и природой механизмов внимания у человека.

Второй пример связан с отношением между лингвистической структурой падежа и организацией действия. Хотя предикация и структура падежа здесь предлагаются в качестве примеров, подтверждающих некоторое общее правило, эти категории оказываются центральными для проблемы усвоения языка.

Говоря о предикации, я имею в виду структуру высказываний «топик — коммент»\*, которая находит свое формальное выражение с помощью таких средств, как субъект и предикат в грамматике или как функция и аргументы в логическом анализе. Структура «топик — коммент» отражает, как мы постараемся показать, основное свойство внимания, а его реализация в языке посредством субъектно-предикативных правил достаточно точно отражает данное свойство внимания, чтобы сделать сами эти правила легкодоступными для изучающего язык. Как отмечает Х о м с к и й (1965, с. 221), «можно было бы предположить, что отношение „топик — коммент“ является основным грамматическим отношением поверхностной структуры, (грубо) соответствующим фундаментальному отношению „субъект — предикат глубинной структуры“», и далее продолжает: «...конечно, часто топик и субъект совпадают».

Во *всех* естественных языках обнаруживается структура топик — коммент, различаются лишь средства их репрезентации. Субъектно-предикативные конструкции, например, являются универсальными (Г р и н б е р г 1963, с. 59). Заметим также, что топикализация — это гибкое явление: язык способен группировать ранее разрозненные референты и объединять их в едином новом топике, относительно которого можно сделать коммент. Такая топикализация соответствует феномену регруппировки и реорганизации в перцептивном внимании и феномену реорганизации при воспроизведении по памяти. Это общее положение может быть выражено сильнее. В качестве первой языковой универсалии Г р и н б е р г (1963, с. 61) предлагает следующую: «В повествовательных предложениях с именными субъектом и объектом почти всегда преобладает порядок слов, при ко-

\* Английские термины *topic* и *comment* получают все большее распространение в литературе. Поскольку многие авторы различают эти термины и наиболее близкие к ним в русской терминологии *тема* и *рему*, мы решили предложить здесь их транслитерацию. Иногда *comment* переводится как «комментарий», однако для терминологической универсальности представляется более последовательным сохранить полную транслитерацию обоих терминов.— *Прим. перев.*

тором субъект предшествует объекту» [с. 118] \*. И далее отмечает: «Порядок элементов в языке параллелен порядку в практической деятельности или в процессе познания» [с. 150], используя в качестве примера универсальный порядок «имплицитирующее имплицитируемое». Там же Гринберг пишет: «Никому не приходит в голову написать доказательство в обратном порядке („задом наперед“)[с. 151]. Мы не выносим на обсуждение более сильного утверждения Гринберга о том, что топик и коммент, будучи восприняты в таком порядке в практической деятельности, и лингвистически оказываются представленными в том же самом порядке, однако приводим его здесь предварительно для того, чтобы заняться рассмотрением этого положения ниже.

Если бы было необходимо в нескольких словах подытожить результаты исследования внимания за последние 10 лет, то получилось бы, что внимание — это такой процесс выделения признаков, при котором субъект постоянно оперирует то выделенными признаками, то целым. Н а й с е р (1967) охарактеризовал этот процесс как анализ-через-синтез, т. е. процесс установления целостностей (топиков), с которыми могут быть связаны отдельные части, признаки или свойства и из которых могут создаваться новые целостности. Правила предикации естественного языка, несомненно, являются хорошо приспособленным средством выражения результатов действия следующего механизма внимания: языковая структура топик — коммент обеспечивает легкий переход от признака к контексту его появления и опять к признаку, при этом топикализация предоставляет готовое средство перегруппировки новых наборов признаков и образования гипотетически постулированных целостностей, причем последние используются в качестве топиков, относительно которых будут сделаны комментарии.

Действительно, исследования зрительного внимания методом регистрации движений глаз демонстрируют, насколько структура топик — коммент сходна в языке и зрительном восприятии. В исследовании (М а к в е р т, Б р у н е р 1970), где испытуемых просили распознать картинку, возникшую из неясного пятна, отмечалась комбинация крупных движений глаз (направленных на поиск целостной интеграции топика, или «субъекта») и малых саккадических движе-

\* Здесь и далее все цитаты Дж. Гринберга приводятся по русскому переводу статьи в сб. «Новое в лингвистике», вып. V. М., «Прогресс», 1970; страницы цитат указаны в квадратных скобках.—  
Прим. ред.

ний, направленных на поиск и выделение малых деталей, которые могут использоваться для контроля и коммента. При этом языковые конструкции, с помощью которых испытуемые формулировали свои гипотезы, настолько точно соответствуют описанному процессу, что трудно не поддаться впечатлению, будто одно предназначено для другого (либо, как это понимал Уорф, сканирование отражает требования, предъявляемые к построению предложения, либо, как это считаем мы, язык соотнобразится с механизмом перцептивного внимания). Между прочим, стоит заметить, что один из механизмов зрительного сканирования, который приобретает наибольшую гибкость между 5 годами и зрелым возрастом, — это как раз расчленение больших и малых саккадических движений — он отражает знание того, когда надо перейти от части к целому, и наоборот.

Что же касается возможного изоморфизма между грамматической структурой и структурой действия, то здесь я имею в виду фундаментальную падежно-грамматическую форму языка, наличие во *всех* языках таких категорий, как агент, действие, объект действия, реципиент действия, локатив, посессив и т. д. Грамматические категории могли бы, в конце концов, универсально фиксировать такие различия, как различие между внешним и внутренним источниками опыта, контролируемостью и неуправляемостью ситуации, обозначать, имеем мы дело с союзниками или противниками. На самом же деле лишь в небольшом числе языков имеются такие первичные грамматические маркеры, хотя во всех языках есть возможность обозначить все эти различия косвенно, с помощью пропозициональных средств. Первообразные категории грамматики охватывают скорее *действия, агенты, результаты, обстоятельства места* и т. д. И эти категории, как мы увидим, имеют особое значение на ранних этапах усвоения языка. В данной статье мы не обсуждаем серьезных сомнений лингвистов в обоснованности попытки Ф и л л м о р а (1968) придать такой падежной грамматике статус генеративной основы для речи взрослых. С точки зрения психолога, в тщательном изучении нуждается вопрос, что дает видимый изоморфизм категорий действия и падежно-грамматических категорий для понимания того, как язык используется в раннем возрасте, и, следовательно, того, как он усваивается.

Проиллюстрируем на примерах, каким образом соответствия между падежной грамматикой и структурой совместного действия, осуществляемого младенцем и ухаживающим

за ним взрослым, помогают первому в усвоении исходной грамматики. Дело в том, что младенец сначала, на доязыковом уровне, научается проводить концептуальные различия, воплощенные в падежной грамматике, и, овладев в последовательных схемах действия особенностями преимущественного расположения элементов, начинает вставлять нестандартные (неконвенциональные) сигналы, которые маркируют эти различия. На первых этапах, конечно, для того чтобы мать могла понять намерения ребенка, оказывается достаточно контекста — он, если можно так сказать, восполняет недостающую грамматику. С течением времени и благодаря замещению одних знаков другими сигналы становятся все более конвенциональными и могут пониматься с меньшей опорой на контекст. Это значительно ближе к картине усвоения языка, много лет тому назад предложенной де Лагуна (1927), чем к структурным описаниям того, как синтаксическое знание вычленяется из врожденных языковых универсалий. Что действительно универсально — так это структура человеческого действия в раннем возрасте, которая соответствует структуре универсальных падежных категорий. Именно успех младенца (или его матери) в осуществлении совместного действия по сути и приводит его к «феномену языка». В этом смысле овладение «значением говорящего» — эффективность или удачность в достижении цели — создает у ребенка концептуальную структуру. Ведь та же структура содержится и в языке, который ребенку еще предстоит усвоить.

#### Совместное действие, сонаправленное внимание и усвоение языка

В своей книге 1970 г. (с отдельными положениями которой он уже не совсем согласен; см. МакНейл 1974) Д. МакНейл начал рассмотрение процесса усвоения языка со смелого утверждения: «Факты усвоения языка не могли бы быть таковыми, если бы общие схемы порождения и понимания предложений не были доступны детям на начальной стадии овладения языком». Попытки ребенка говорить, по мнению МакНейла, «могут рассматриваться как последовательный ряд гипотез, принимаемых ребенком относительно той формы, которую могут приобретать предложения

в языке, который он слышит в своем окружении». Мы бы заменили это утверждение на более правдоподобное, вытекающее из того, что было сказано выше: «Факты усвоения языка не могли бы быть таковыми, если бы детям не были доступны фундаментальные схемы действия и внимания на начальном этапе процесса усвоения». Пожалуй, следует добавить к сказанному условие, что эти понятия должны быть развиты в ходе совместной с носителем языка деятельности. Но мы можем отложить обсуждение этого условия до рассмотрения самого процесса усвоения.

Подтверждение сформулированного выше общего положения содержится в скудном, но продолжающем расти списке универсалий, характеризующих усвоение языка. Браун (1970) изучила данные по усвоению семантических отношений грамматических формул со средней длиной высказывания от 1,3 до 1,5 морфем в финском, луо\*, английском и самоанском языках, описав их в терминах ранней Стадии I Брауна (1973)\*\*. Мы воспользуемся модифицированными терминами, несколько отличающимися от варианта Брауна.

Универсалии:

1. Агент — действие (например, Mommy push 'Мама толкать'),
2. Действие — объект (например, Bite finger 'Кусать палец'),
3. Обладание (например, Aunt car 'Тетя машина'),
4. Указательный маркер (например, There cow 'Там кова'),
5. Маркер признака (например, Big bed 'Большая кровать').

Полууниверсалии:

6. Локативный маркер  
объекта (например, Car garage 'Машина гараж')  
действия (например, Sit bed 'Сядь кровать'),
7. Отрицание,

\* Язык луо относится к семье восточносуданских языков; районы распространения — Кения и Танзания. — Прим. ред.

\*\* Р. Браун ввел систему индексации развития грамматики в онтогенезе, не связанную с биологическим возрастом ребенка. В качестве показателя была выбрана длина высказывания, которая градуировалась от 1 до 5. Впоследствии показатели длины высказывания стали называться Стадиями: Стадия 1, Стадия 2 и т. д. — Прим. перев.

8. Рекуррентность \* (например, More nut 'Еще орех'),  
 9. Приветственное замечание (например, Hi spoon 'Привет, ложка').

На более позднем этапе Стадии 1, характеризующемся средней длиной высказывания до 2,0 морфем, универсальным является следующее отношение:

10. Реципиент действия — действие (например, Show me book 'Покажи мне книгу'; или Hear horn 'Слушай рожок').

Б р а у н (1973) отмечает, что первыми тремя отношениями, которые он наблюдал у обследованных им детей, были: *агент — действие; действие — объект, и агент — объект*, что представляет собой формы частичной реализации триады *агент — действие — объект*. Следующие семантические операции отмечались Брауном на начальном этапе усвоения языка: *номинация, отрицание существования, рекуррентность, локатив, посессив и установление атрибутивных отношений*.

Наблюдая, как дети на ранней стадии сочетают свои однословные высказывания с действиями или жестами, Г р и н ф и л д и др. (1972) получили похожий список отношений даже еще до появления простых предложений. Ш л е з и н г е р (1974) интерпретирует эти первые отношения, выделенные Гринфилд и др., как расширение и дифференциацию понятийной сферы ребенка для оперирования агентами, действиями и объектами действий. Ниже приводятся первые восемь отношений:

Вокатив	Mommy	'Мама', требуя что-либо
Объект требования	Milk	'Молоко', когда тянется за ним
Действие, выполняемое агентом	Gope	'Ушла', когда мать покидает ребенка
Неодушевленный объект действия	Spoon	'Ложка', когда мать достает ложку
Действие неодушевленного объекта	Gope	'Ушла', когда мать говорит: «The record is up there» 'Пластика наверху'
Человек, подвергающийся действию (или реципиент действия)	Mommy	'Мама', давая ей что-либо
Агент действия (или инструментальный агент)	Mommy	'Мама', передавая матери нож после безуспешной попытки резать этим ножом

\* Термин «рекуррентность» используется для обозначения случаев, когда высказывание ребенка фиксирует повторение ситуации, либо желание повторить что-то и т. д. — *Прим. перев.*

Эти различные группы данных дают основание считать, что ребенок на ранних этапах использования языка в значительной степени ориентирован на совместное с кем-либо выполнение действия (или его комментирование). Сюда входят не только агент, действие и объект, но и контроль, что представлено в форме посессива. Часть этих видов деятельности предполагает обращение внимания на предметы и людей, которые участвуют в этом процессе: номинация, указательное маркирование, отрицание существования, приветствие, локатив, а другая часть — комментирование того, на что обращено внимание, как это имеет место при маркировании признака.

Существуют ли какие-то особые трудности, связанные с выводом о том, что ребенок сам «имеет» намерения и что он строит гипотезы о том, что и у других людей они тоже есть? Ведь и то и другое предполагает, что ребенок понимает различия в отношениях агент — действие — объект — реципиент. Думается, что таких трудностей нет. Мы можем сделать вывод о наличии намерения на основании обычных критериев: направленность, требования, связанные с достижением конечной цели, замены одних средств другими, настойчивость и т. д. (ср. Б р у н е р 1964). Как мы увидим ниже, поведение ребенка организовано достаточно систематично, чтобы сделать вывод о том, что он может различать ситуации, в которых он сам является агентом, и ситуации, когда агентом оказывается другой. Несомненным подтверждением этого служит негативизм, который ребенок может демонстрировать задолго до момента, когда отрицание начинает реализовываться языковыми средствами. Подобный вывод, как отмечалось, основан на систематичности реакции ребенка, (ср. оценку того, «имеет» ли субъект какую-нибудь другую, отличную от данной, форму понятия в работе Б р у н е р, Г у д н о у, О с т и н 1956) \*.

Единственная особенность, связанная с видами понятий, которыми, как утверждается, оперирует ребенок, состоит в том, что они основаны на предположении о доступности для ребенка «идеи» интерсубъективности, т. е. того, что другие люди имеют интенции. Не противоречит ли это идеям Пиаже о децентрации? Подробное обсуждение этого вопроса, несомненно, увело бы нас очень далеко от темы, но несколько замечаний все же могут быть сделаны, чтобы его

\* Речь идет об известных экспериментах по изучению образования понятий (concept formation). — *Прим. ред.*

прояснить. Во-первых, имеется много данных, показывающих, что ребенок начиная с возраста нескольких недель различает в своих реакциях категории людей и вещей (Трентен 1974, ср. также с. 40 ниже) и по-разному реагирует на них. Известны также многочисленные факты, обзор которых сделала Робсон (1967), о специфической реакции младенца на контакт «глаза-в-глаза» и о том, что этот феномен имеет решающее значение в контакте между младенцем и ухаживающим за ним взрослым. Более того, как нам известно из исследований (Бракбилл 1967), а также (Рейнголд, Гевиртц, Росс 1959), число вокализаций и улыбок у младенца может быть значительно увеличено с помощью таких же реакций взрослого. В ряде последних работ (Маратос 1973; Маунауд, личное сообщение, 1973 и Мелтзоф, личное сообщение, 1974) показано, что в первые недели жизни ребенок может имитировать мимические и ручные жесты взрослых, хотя он, очевидно, не может «видеть» своих собственных реакций (по крайней мере при мимической имитации). Мы также несколько подробнее рассмотрим данные, полученные в ходе нашего собственного исследования, о том, что уже в 4-месячном возрасте ребенок может проследить за тем, куда направлено внимание экспериментатора.

Все сказанное вовсе не означает, что ребенок рождается с «законченной концептуальной схемой», предназначенной для интерпретации феноменов межличностных отношений, что он с самого начала «знает» о совместной деятельности с другим человеком, или знает об интенциях другого человека. Скорее это означает, что у ребенка есть врожденная способность строить такие схемы. Он делает это, интерпретируя данные обратной связи, поступающие от другого человека, как события особого класса, т. е. межличностные события, в отличие от прочих. И ему очень помогает в этом существование систематического интенционального (или подобного ему) поведения людей, с которыми он вступает в контакт.

### От доязыковых представлений к языку

Как же именно знание ребенком механизма действия, с одной стороны, и особенности организации его внимания — с другой, приводят ребенка к пониманию понятий, воплощен-

ных в языке? Представление Пиаже об интериоризации и символизации схем действия дает на этот счет некоторую идею (см., например, Синклер де Зварт 1969). Однако формулировка Пиаже, хотя и указывает перспективное направление, слишком неопределенна, чтобы быть удовлетворительной. Более конкретный вопрос связан с тем, например, каким образом понятия агентов, действий, объектов, реципиентов и т. д., усвоенные на досемантическом уровне, помогают ребенку в освоении языковых коммуникативных средств, выражающих эти понятия. Или еще — каким образом доязыковое овладение структурой совместной референции приводит ребенка к постижению таких средств, как предикация отношений топик — коммент и указательные местоимения. Мы сейчас вкратце рассмотрим некоторые процессы, чтобы предложить возможные способы оценки иллюстративного материала, содержащегося в последнем разделе.

Первый процесс вовлекает младенца в овладение элементами совместного с матерью действия: их расположением или *преимущественным порядком появления* в последовательностях, содержащих агент — действие — объект и реципиент. В тех формах поведения, которые выступают как пример раннего дейксиса, ребенок не только учится различать сегменты, но также усваивает и правила замещения, учится менять порядок на противоположный (так, что реципиент действия — ребенок начинает обмениваться позициями с агентом). Со временем ребенок усваивает различные, хотя и не стандартные, способы обозначения различных сегментов схемы действия. Наконец и эти способы замещаются формами стандартной коммуникации. Перечисленные явления могут наблюдаться во всех подробностях, и ниже мы рассмотрим несколько примеров.

Второй процесс проистекает из сложного набора процедур, предназначенных для обеспечения совместной референции. Вначале этот процесс, вероятно, развивается на врожденной основе посредством контакта «глаза-в-глаза» — обоюдными проявлениями внимания между отправителем и получателем. *Общая* значимость этого явления, вероятно, переоценивается, хотя его особая роль в формировании межличностных отношений может быть решающей. Более удивительной, по крайней мере для автора настоящей статьи, оказалась та скорость, с которой мать и младенец следуют за изменениями направленности внимания друг друга и согласованно обращаются к общим конкретным фокусам вни-

мания. В работе Коллис, Шаффер 1974 отмечено стремление матери следить за направленностью внимания ребенка и комментировать то, что, по ее мнению, ребенок наблюдает. Исследования, проведенные в нашей лаборатории (Скейф 1974)\*, действительно показали, что ребенок уже в возрасте 4-х месяцев (в неотвлекающих условиях) также прослеживает направление внимания матери, а вскоре делает это с еще большей готовностью, когда фонации матери приобретают характер указательных слов типа «Смотри!». Со временем этот примитивный цикл замещается простой семантической: вещи имеют ярлыки и название ярлыка оказывается своего рода приемом установления совместной референции, в особенности в контексте совместного действия (ср. Браун, Берко 1960). Часто название ярлыка в этих условиях выступает в роли вокатива или побуждения к действию.

После того как внимание приобрело совместную направленность, мать, как мы увидим, будет действовать с объектом, привлекающим их общее внимание, или комментировать его некоторым определенным образом. Процедура «Направь внимание на → действуй с» имеет большой практический смысл. Благодаря ей формируется ожидание порядка типа: локус — признак, или объект — имя, или объект — действие. Опять обратимся к Гринбергу (1963). Он писал: «Порядок элементов в языке параллелен порядку в практической деятельности или в процессе познания» [с. 150]. Именно этому положению Кромер (1974а) придает большое значение, и именно его отмечает Браун, указывая на значение порядка элементов в ранних грамматически правильных высказываниях ребенка. Кромер (1974б) обнаружил, что действие всегда приписывается формальному субъекту предложения, даже в тех случаях, когда предложение имеет форму *John is easy to bite* 'Джона легко укусить', а не *John is eager to bite* 'Джон хочет укусить'\*\*. Лишним доказательством тому служит явление, которое описал Слобин (1966): в языках с развитой флективной системой типа русского дети сначала усваива-

\* Материалы этого исследования, по-видимому, не были опубликованы к моменту выхода в свет статьи Дж. Брунера, и потому он не включил указанную работу в библиографический список.— *Прим. перев.*

\*\* Ср. в русском языке «Маше можно уходить» и «Маше можно угождать». (Пример предложен Е. И. Негневицкой.)— *Прим. перев.*

ют правила порядка допустимых последовательностей субъект — глагол — объект, а уже затем флективную, взрослую форму языка.

Четвертый процесс представляется несколько загадочным. Он заключается в том, что ребенок имитативно усваивает фонологические образцы, которые еще в довербальном периоде формируются в виде своего рода просодической огибающей, или матрицы. В нее, как «известно» ребенку, входят морфемы вопросительного и вокативно-требовательного контура, возможно также, индикативного. Это выглядит, как будто сначала устанавливается модальность и некая структура с пустыми местами, а затем туда «вставляется» лексика. Данному явлению Дор (1975) придает большое значение. Возможно, дифференцированные «речевые акты» усваиваются первообразно с помощью именно таких средств: просодика требования включает восходящую интонацию и т. д. Имеется мало экспериментальных данных, за исключением часто повторяемого наблюдения, о том, что просодические схемы начинают формировать у ребенка определенные ожидания и что ребенок не только «понимает» интенцию, содержащуюся в этих образцах, но и овладевает умением также интенционально порождать их.

Однако эти характерные процессы объясняют только начало. Есть нечто большее, что приводит ребенка к выработке структур правил в коммуникации. Думается, что это происходит в игре, особенно в совместной игре матери и младенца. Практически во всех наших видеозаписях можно увидеть, что развивающаяся игра является главным признаком взаимодействия между матерью и ребенком. Это взаимодействие включает сложные смены ролей между партнерами, как, например, в игре в прятки и обмене предметами, а также ритуализованные и повторяющиеся игры с предметами, как, например, перекачивание мяча друг другу. Такая игра не только акцентирует линию агент — действие — объект в деятельности ребенка, но также помогает усвоить правила сигнализации и упорядочения последовательностей элементов. В этом заключен решающий момент: *следствием игры является привлечение внимания ребенка к самому общению как таковому и к структуре актов, в которых общение протекает*. Рассматриваемый вопрос был поднят недавно несколькими исследователями, ему посвящена и одна из наших последних работ (1972). Элкони (1971, с. 141) пишет: «Так же как овладение предметной действительностью невозможно вне формирования дейст-



вий с предметами, точно так же и овладение языком невозможно вне формирования действий с ним как с материальным предметом...» Для Эльконина игра — это особый видообусловленный способ обращения с языком и его правилами как объектом внимания. Возможно, наиболее подробный анализ функционирования этого процесса содержится в докладе Рейнолдса (1972), который должен быть вскоре опубликован (Рейнолдс 1976). Казден следующим образом излагает его утверждение: «Согласно Рейнолдсу, все поведение может быть разделено на дискретные аффективно-поведенческие сферы. Игра является одной из таких сфер, неизменной частью процесса развития, обладающей очень характерными признаками. По словам Рейнолдса,

игровая характеристика акта относится не к тому, что делается, а к тому, как это делается... (с. 4—6). В своем инструментальном аспекте игра строится по образцу, заимствованному из других аффективно-поведенческих систем (с. 12).

Поведение в игре, хотя оно и реализуется естественным образом, отделено от своих естественных следствий и не связано с ними непосредственно. В этом-то и заключается гибкость игры и ее легкомысленность (с. 7).

Образцы поведения вырабатываются и интегрируются в игре, но возвращаются в систему неигрового аффективного поведения для утилитарного использования» (с. 12).

В игровой модальности сегменты поведения начинают служить неутилитарным целям, в частности для сигнализации, субституции и варьирования и т. д. Ритуалы игры скорее становятся сами объектами внимания, нежели выполняют инструментальную роль для какой-то другой цели.

Одним словом, именно буферное разделение действия и его следствий помогает ребенку начать вырабатывать свою сигнализацию в ситуациях реализации действия, пробовать варианты, искать вариантыные порядки сочетания поступков и сигналов. И именно в этот момент постоянные интерпретации матерью интенциональных значений ребенка приобретают столь решающее значение для подтверждения гипотез ребенка.

Опираясь на все сказанное, обратимся теперь к примерам, полученным в предварительном исследовании.

## Несколько иллюстраций

Приведем несколько примеров из предварительного исследования, проведенного с детьми, наблюдавшимися приблизительно каждые две недели в течение 6 месяцев начиная с 7-месячного возраста. Дети и матери приходили в нашу лабораторию, где была оборудована жилая комната. Иногда наблюдения проводились также и на дому испытуемых. Все сеансы записывались на видеоманитофон. Мы выбрали три формы поведения, где могло возникнуть общение. Эксперимент был организован таким образом: матери должны были покормить своих детей, искупать их и поиграть с ними в те игры, которые им в данный момент больше всего нравились. В начале эксперимента ни у кого из детей не было конвенционального языка. К концу у всех было несколько голофраз.

Нашей целью было исследовать, как возникали формы совместной деятельности матери и ребенка, как они развивались и как появлялись язык и другие менее стандартные формы общения. При сборе экспериментальных данных ставилась задача не столько собрать как можно больший корпус высказываний для последующего анализа, сколько проследить за развитием различных форм контекстов действия, с тем чтобы выяснить, каким образом в них возникло общение и как оно их изменяло. По сути, этот метод вытекает из предложенных здесь теоретических положений. В методическом смысле эксперимент не был «благополучен», т. е. те эпизоды, которые могли происходить во время кормления, купания и игры с младенцем, были слишком мало «стандартизованы». В исследовании, которое проводится сейчас, мы осуществляем несколько более строгий контроль за видами совместной деятельности, которые записываются на видеоманитофон, такими, как: обмены предметами, просьбы о помощи, игры с появлением — исчезновением и т. д. Однако контроль, как мы обнаружили, должен регулироваться чувством меры, иначе сеансы наблюдений становятся неестественными и навязанными.

Первым и наиболее очевидным из наблюдаемых фактов была универсальность материнских интерпретаций действий ребенка, почти неизменно принимавших форму вывода о намерениях или других директивных состояниях ребенка. Мы полностью разделяем точку зрения, выраженную в работах Нельсон 1973 и Раян 1974, что громадное число форм поведения вытекает из характера этих интер-

претааций. По-видимому, имеется два основных типа интерпретааций, причем матери предпочитают либо тот, либо другой. При интерпретаации первого типа поведение ребенка рассматривается как намерение выполнить какое-либо действие. В таких случаях матери понимают свою роль как обеспечение помощи ребенку в достижении предполагаемого результата и выходят на сцену только для того, чтобы помочь осуществить действие или обеспечить реципрокность. Примером этого может быть попытка матери ограничить те степени свободы в задании, которые ребенок не в состоянии контролировать сам: прочно удерживать объект, когда ребенок пытается что-нибудь достать из него, предохранить ребенка от отвлекающих влияний и т. д.

Второй тип интерпретааций больше относится к вниманию, чем к действию: ребенок не столько пытается *сделать* что-либо, сколько он пытается *разузнать* о чем-либо. Отчетливым примером является случай, когда ребенку показывают что-либо, давая ему предмет, на который он смотрит и который находится вне пределов его досягаемости, когда мать переводит взгляд туда, куда смотрит ребенок, или заставляет ребенка смотреть на то, что привлекло ее внимание. В своей более развитой форме этот тип помощи включает название предметов, частей тела или сегментируемых действий.

Мы ранее отмечали, что матери пытаются сами «стандартизировать» определенные формы совместного с ребенком действия — главным образом в игре, но также и вне ее. Это обычно заключается в создании общей формы стандартного действия, где ребенку можно помочь проинтерпретировать сигналы, жесты и интенции матери. Общие формы, или рамки, стандартного действия представляют собой повторяющиеся ситуации, которые дают ребенку возможность не только предсказать намерения матери, но и регулировать свое внимание в соответствии с ее вниманием. Подобные формы взаимодействия также позволяют ребенку сформировать более или менее стандартные способы сообщения о своем намерении независимо от того, относится ли оно к объекту или сигнализирует какое-либо желание. На данной стадии развития общения первостепенное значение имеет формирование иллюквативной эффективности, которая предполагает построение средств, обеспечивающих обоюдную согласованность операций.

В случае интенционально-ориентированных форм взаимодействия главным видом сигнализации оказывается *маркирование сегментов действия*. Обычно такая сигнализа-

ция начинается с употребления терминального маркера, который можно назвать *завершителем* (completive). Ребенок набирает с ложки полный рот новой для него пищи; мать восклицает Good boy! 'Хороший мальчик!' с характерной интонацией. Или он отдает назад предмет, который ему дали, и мать восклицает There! 'Вот!'. Или снимает колечко с пирамидки, и мать говорит Aboom! 'Бум!'. Вполне может быть, что завершающее маркирование такого типа представляет собой первый шаг в первичной семантической сегментации, выступает как формирование единиц. Г р и н б е р г (1963) выделяет по меньшей мере три языковых универсалии, которые имеют отношение к эмфазе или маркированию не начала, а конца высказывания, к «общей тенденции маркировать скорее окончания единиц, чем их начала». Он пишет (Г р и н б е р г 1963, с. 81): «Это, вероятно, связано с тем фактом, что мы всегда можем узнать, когда некто начал говорить, но, как свидетельствует наш печальный опыт, без определенного показателя мы не сможем узнать, когда же говорящий кончит» [с. 151]. То же, конечно, можно отнести и к действиям, в которых участвуют двое, если одному из участников, в данном случае матери, надо сообщить о завершении процесса. Примечательно, что образцы поведения совсем маленьких детей, зафиксированные в видеозаписях, на самом деле оказались непрерывными, «бесшовными», в них не было отчетливых начала и конца. Применение же завершителей обеспечивает появление ограниченной конечной структуры, которая может воспроизводиться. И воспроизведение действительно имеет место, так как создается впечатление, что и мать и ребенок получают особое удовольствие от повторения (с вариациями) процессов, для которых уже достигнута договоренность относительно завершителя.

Сегменты действия в сущности представляют собой позиции, которые занимаются переменными или замещаемыми актами в некоторой последовательности. Именно в этом смысле мы и понимаем их как позиции, демонстрирующие преимущественное появление в тех или иных классах актов, и, следовательно, как особо важную форму психолингвистического научения. Вопрос замещения внутри позиции мы рассмотрим ниже.

На начальном этапе исследуемого процесса мать почти всегда является агентом действия, ребенок — реципиентом, или «испытывающим воздействие». О желательности повторения действия ребенок обычно сигнализирует харак-

терным уровнем возбуждения, или используя генерализованный вокатив в соответствующем контексте, или выполнением некоторой части желаемого действия (например, подпрыгивание вверх и вниз на колене взрослого для того, чтобы повторить игру «верхом на лошадке»). В центре ситуации находится мать-как-агент. Обычно матери стремятся затем отделить действие от агента, придерживаясь при этом удивительно регулярного образа действия. Он состоит в драматизации или идеализации самого процесса со своеобразным серийным маркированием. Давая ребенку предмет, который он хочет получить, мать будет медленно двигать его по направлению к ребенку, сопровождая это действие звуками, повышающимися по основному тону или усиливающимися по мере приближения к ребенку, либо будет менять звук по мере собственного приближения. В течение нескольких дней это будет повторяться как игра, пока ребенок не начнет демонстрировать антиципаторное действие, как правило, к концу процесса приближения, скорее схватывая предмет, чем дожидаясь, когда его поставят перед ним. В описанном процессе агент и действие, им совершаемое, дифференцируются, причем внимание смещается от первого к последнему. Затем мать и ребенок меняются ролями: ребенок становится агентом в реципрокном процессе передачи предмета назад матери, а мать — реципиентом действия. На данном этапе развития ориентировка ребенка на мать изменяется в зависимости от того, ориентирована сама мать на объект или действие (внимание направлено на место события) или на агента (внимание направлено на лицо матери). Ниже приводится типичный пример, взятый из наблюдения за одной из наших испытуемых, Энн. Мать (М) и ребенок (Р) передают друг другу маленький предмет. Первые эпизоды зафиксированы, когда Энн было 0;9.14.

Фаза I. Р поднял кубик. Смотрит на М, затем вниз на кубик и протягивает его М. М протягивает руку, чтобы взять его, и Р, глядя на руку М, убирает предмет (М говорит по? 'нет?'). Р смотрит на кубик и играет с ним. Спустя несколько секунд Р опять смотрит на руку М, кладет в нее кубик, не отпуская его. Продолжая смотреть на руку М, забирает предмет.

[В соответствии с нашей системой оценок мы приходим к выводу, что Р относится к М скорее как к реципиенту действия, чем как к агенту. Р смотрит на руку М или обращает внимание на процесс получения ею предмета, но не смотрит ей в глаза или на ее лицо. Альтернативный

способ реагирования демонстрируют следующие последовательности действий, где этот тип отношений меняется.]

Фаза II. (Несколько минут спустя.) Р смотрит на кубик, лежащий на полу, когда М протягивает свою руку. Р смотрит на нее и, продолжая фиксировать взгляд на руке М, раскачивает кубик с вокализацией, берет М за руку своей правой рукой и, продолжая держать ее руку, кладет в нее кубик левой рукой (М говорит thank you 'спасибо'); забирает кубик. Р смотрит снова на кубик и одновременно выпускает руку М.

[Мы считаем, что Р продолжает относиться к М как к реципиенту действия, заставляя М путем «физического принуждения» молчаливо согласиться с этой ролью. Внимание по-прежнему направлено скорее на ее руку, чем на лицо.]

Фаза III. (Перед этим была игра «дай-и-возьми», причем Р не выпускал предмет.) Р смотрит на М и предлагает предмет. М берет его, несмотря на попытки Р удерживать его, и кладет недалеко от себя сзади. Р смотрит на пол, затем на М и тянется к М с вокативным криком. М предлагает предмет, и Р берет его, глядя теперь на него. Затем Р «крепко прижимает» предмет к себе и смотрит на М.

[Заметим, что М теперь становится равноправным агентом, а Р, после того как он уже был агентом, становится реципиентом того же самого процесса.]

Фаза IV. (Возраст 0;11.14. М и Р сидят на полу, играя пластмассовыми фигурками.) Р поднимает квадратик, смотрит на М, протягивает его ей с вокализацией. М берет, говоря thank you 'спасибо'. Р смотрит на пол, поднимает другой квадратик и протягивает его М, глядя на ее руку. М берет, говоря thank you 'спасибо'. М сжимает руку, пряча предметы. Глядя на руку М, Р пытается извлечь из нее квадратик и, ничего не добившись, поднимает, а затем роняет на пол кольцо. Снова тянется за предметами в руке М, глядя на руку. М разжимает руку; Р берет первый квадратик и смотрит на него; снова смотрит на руку и берет второй квадратик с вокализацией; роняет второй квадратик и смотрит вниз.

[Заметим, что М препятствует возникновению ситуации с истинно реципрокными агентами, затрудняя для ребенка восстановление обладания (т. е. общая схема: «Р дает, М берет, Р тянется за предметом, М дает, Р берет» — не возникает). В этой новой ситуации Р снова предпочитает роль

агента. Заметим, однако, что у ребенка возрастает осознание возможности того, что М может быть равным агентом.]

Следующий ряд эпизодов начинается, когда Энн в том же возрасте. Она стала использовать для обозначения давания в процедуре обмена сигнал *kew* \*. Это согласуется с употреблением завершителя в качестве маркера на предыдущем этапе. Через 3 месяца указательное слово *look* 'смотри' заменило *kew* на этапе давания, а *kew* переместилось на свое законное место в последовательности, связанное с обозначением получения. Энн выучила правильный порядок операций внутри действия (что было для нее не легким делом, как мы увидим из первого эпизода), а также правильную иерархию появления сопровождающих вокализаций, теперь уже вполне стандартных лексических единиц.

(0; 9.14) Игра «дай-и-возьми». Р предлагает М книгу, а затем убирает ее, когда М тянется за ней, при этом Р обнаруживает большое возбуждение. Р дает книгу М, говоря *kew*, когда М берет ее.

(0; 10.14) Р играет с кубиками. Говорит *kew*, предлагая кубик операторам, записывающим эпизод на видеоманитофон. Никогда не было замечено, чтобы она сказала *kew* при получении кубика или другого предмета. В игре «дай-и-возьми» Энн всегда говорит *kew*, давая кубик М. (1; 0.14) М дает Р кольцо. Теперь Р говорит *kew*, когда получает. Спустя 3 минуты Р дает М игрушечный почтовый ящик, любимую игрушку. Р говорит *look* 'смотри', когда дает.

Отметим еще один момент в этой серии обменов. Первоначально Энн должна научиться справляться с дейксисом в ситуации действия: переходить от роли реципиента действия к агенту действия, где предыдущий агент оказывается реципиентом, а затем — наоборот. Обучаясь различать позиции «*kew*» и «*look*», ребенок осваивает форму лингвистического дейксиса, что очень похоже на более позднее различение между «я» и «ты», которые употребляются по-разному в зависимости от того, произносятся они самим говорящим или другим. Отметим также, что со стороны матери нет попытки исправлять ребенка. Мы, пожалуй, согласны с Нельсон (Н е л ь с о н 1973), что часто исправления матерью «неподходящих» выражений действительно тормозят

\* Фонетическая запись фрагмента выражения *thank you* 'спасибо'. — Прим. перев.

обмен, возможно, вследствие разрушения игрового фактора, который, как указывалось выше, столь важен в языковых обменах.

Следующий ряд эпизодов с Энн связан с игрой *peek-a-boo* \*, появлением — исчезновением и их вариантами. Приведем их, чтобы дать некоторое представление о правилах замещения, которые входят в процедуры обмена, и о способах варьирования этих процедур.

Впервые Энн проявляет интерес к появлению — исчезновению на предыдущих сеансах в возрасте 0;9. Она разглядывает иллюстрированную книгу, закрывает ее, затем открывает, повторяя это несколько раз и глядя на мать; мать поднимает брови, улыбается в знак одобрения. Затем в возрасте 0;11 появляется *peek-a-boo*.

(0; 11) М начинает игру, вытирая Р голову после ванны, она закрывает лицо ребенка полотенцем и, открывая, дважды говорит *boo*. Обе смеются. Десять минут спустя Р начинает игру, поднимая свою юбочку на лицо, и держит ее так до тех пор, пока М не скажет *boo*. Смеется и опускает юбочку. Р повторяет это трижды, М поддерживает возбуждение, варьируя время произнесения *boo*, а Р не опускает юбку до тех пор, пока не будет дан сигнал *boo*.

(0; 11.14) Р держит в руке салфетку. Поднимает ее обеими руками, чтобы закрыть лицо. Говорит *aschoo*, опускает салфетку и смотрит на М, обе смеются. М проделывает то же самое, говоря *aschoo*.

[Более подробный анализ эпизодов показывает, что и в первом, и во втором случае до начала игры инициатор вступает в контакт глаза-в-глаза, который отличается устойчивым характером и более продолжителен, чем просто взгляд. Контакт глаза-в-глаза имеет место после открытия лица.]

Заметим, что в схеме игры есть агентивная позиция, которая подвержена замещению (и Р и М действуют и как прячущиеся, и как ищущие); что орудие — скрывающий экран — варьируется; что сигнал обнаружения не просто варьируется, но варибельность оказывается контекстно-зависимой: салфетка вызывает вариант «*aschoo*» (обычно использовавшийся матерью в качестве завершителя, когда она вытирала ребенку нос после чихания), и, наконец, что имеет место варьирование ожидаемой длительности прятания.

\* Распространенный в Америке вариант игры в прятки с ребенком. — Прим. перев.

ния лица. Приведенные эпизоды представляют собой удивительный пример способа, с помощью которого в игре вырабатывается структура правил действия. Здесь, пожалуй, возникает соблазн поразмышлять о роли фонологического сходства, приводящего к конфабуляции boo и achoo в схеме игры reek-a-boo.

Наконец, рассмотрим эпизод, содержащий отношение топик — коммент, демонстрирующий способ, с помощью которого топик «рот» оказывается включенным в матрицу связанных между собой действий и референций до того момента, как мать дает ему название. Эпизоды имеют место от 0;9 до 1;0. Перед этим к возрасту 0;9 у Энн и ее матери сформировался ритуал действий с чашкой. Когда Энн пила из чашки, она действовала как совместный агент: мать ждала, пока Энн тоже не возьмется своей рукой за чашку, прежде чем наклонить ее в нужное положение.

(0;9) Р подносит чашку ко рту куклы. Затем подносит чашку ко рту М, которая делает вид, что пьет, причем этот последний эпизод происходит 7 минут спустя после эпизода с куклой. (Тот же самый сеанс позднее.) При перемене пеленки ребенок поднимает ноги вверх ожидая игры. М притворно жует и покусывает пальцы ног Р. Р смеется.

(0;11) Игра с покусыванием пальцев ног продолжалась дома. М спрашивает, вытирая Р после ванны: Where your toes? 'Где твои пальцы?'. Р издает вокализацию, смеется и высоко поднимает ноги. М покусывает пальцы Р, как и в предыдущем эпизоде.

(1;0) М притрагивается к почтовому ящику, на котором изображено лицо, а вместо отверстия — рот. Р играет с ним. Дотрагивается до собственного рта, задерживается. Дотрагивается до рта М, М реагирует покусыванием. Дотрагивается до собственного рта. Затем издает длинную вокализацию, адресованную к М. М говорит: Yes, that's a mouth 'Да, это рот'.

Слово «рот», когда оно становится частью словаря Энн, уже связано с целым рядом контекстов, обеспечивающих комменты, которые вначале могут интерпретироваться имплицитно. Но эти контексты являются своего рода пустыми местами (place-holders), которые сами могут получить эксплицитное имя при соответствующих условиях. Построенная таким образом предварительная когнитивная структура может затем служить в качестве руководящего принципа, образца при декодировании новых свойств словаря

и грамматики — например, в таких «субъектно-предикативных» конструкциях, как mouth bites 'рот кусает' или mouth drinks 'рот пьет', и в других, таких, как my mouth 'мой рот' или Mummy mouth 'мамин рот'.

Закончим рассмотрение примеров. Все они зафиксированы в период, во время которого ребенок усваивал первые голофразы и объединял их с действием, жестом и контекстом, чтобы дать сигнал о своих намерениях, сопоставить внимание и осуществить совместные действия. От этих первых шагов усвоения языка до того момента, когда ребенок будет способен осуществлять общение с помощью языка независимо от ситуации, пролегает очень большой путь. По-видимому, можно утверждать, что ребенок узнает грамматические правила, необходимые для построения и понимания предложений, через их соответствие концептуальной структуре, создаваемой для регуляции совместного действия и совместной направленности внимания. Это было бы равносильно утверждению о том, что грамматика возникает как набор правил, извлеченный из совместно регулируемой деятельности, которая стала кодифицироваться в культуре языкового сообщества. Такая точка зрения не очень далека от гипотезы, выдвинутой Си и нклер де Зварт (1969), и в каких-то аспектах является привлекательной.

Представляется целесообразным, однако, считать, что мы здесь обсуждаем начальный этап овладения ребенком грамматикой, когда над ней еще очень сильно довлеет отношение отправитель — получатель и она все еще очень тесно связана с контекстом. Как отмечает Ульман (1963), при обсуждении мотивированности слов на семантическом уровне в лингвистике всегда существовал спор между «натуралистами» и «конвенционалистами». Первые были заняты поисками внутренней связи между звуком и смыслом, как в ономапее, а последние взывали к принципу произвольности. Ульман абсолютно прав, считая, что ни та, ни другая точка зрения не могут быть полностью неверны. Наш подход имеет более общее отношение к грамматическому уровню, в частности к «естественной» семантической или прагматической основе исходных грамматических правил. Рассматриваемый подход состоит в том, что структуры действия и внимания обеспечивают ориентиры для интерпретации правил порядка (order-rules) в инициальной грамматике. Представление об агенте — действии — объекте — реципиенте на доязыковом уровне помогает ре-

бенку постичь языковое значение соответствующим образом построенных высказываний, которые включают такие падежные категории, как агентив, действие, дополнение, косвенное дополнение и т. д. И кроме того, понимание структуры топик — признак в совместной практической деятельности способствует осознанию ребенком языкового отношения, заключенного в отношениях топик — коммент и субъект — предикат. Наше утверждение состоит в том, что ребенок первоначально понимает требования, предъявляемые к совместному действию на доязыковом уровне, овладевая умением расчленять их (действия) на составляющие элементы, научаясь узнавать функцию высказываний, включенных в эти последовательные упорядоченные структуры, до тех пор пока он не начинает подставлять элементы стандартного словаря вместо нестандартных. Этот процесс, конечно, оказывается возможным благодаря присутствию интерпретирующего взрослого, который выступает не столько как источник исправлений и подкреплений, сколько как персонаж, обеспечивающий, распространяющий высказывание и переводящий его на более отвлеченный уровень во время взаимодействия с ребенком. То, что происходит, представляет собой не имитацию, но распространение на семиотическую сферу правил, усвоенных в деятельности. Грамматические правила усваиваются по аналогии с правилами действия и внимания.

С точки зрения лингвистики это достижение является в высшей степени экзофорическим, т. е. оно решающим образом зависит от контекста, в котором происходит общение. Постепенно оно становится все более контекстно-свободным, анафорическим, более чувствительным к самим правилам языка. Затем, как отмечает Кроммер (1974а), наступает момент, когда порядок элементов в высказывании не должен соответствовать «порядку в практической деятельности» и когда собственно языковые правила начинают пониматься непосредственно и без соотнесения с практикой. Тем не менее — даже при анализе речи взрослого носителя языка — важно помнить, что в языке очень много «намёков» на то, как следует переходить от звуковой формы знака к его смыслу. С другой стороны, важно также помнить, что в совместной практической деятельности и в совместном действии тоже содержится очень много намёков на то, как следует переходить от смысла к звуковой форме. Именно этому последнему вопросу и была посвящена настоящая работа.

## Литература

- Бауерман 1970: Bowerman M. Learning to talk: A cross-linguistic study of early syntactic development with special reference to Finnish. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, 1970.
- Блум 1971: Bloom L. Language development: form and function in emerging grammars. Cambridge, Mass.: M. I. T., 1971.
- Бракбилл 1967: Brakbill Y. The use of social reinforcement in conditioning smiling.— In: «Behavior in infancy and early childhood», Y. Brakbill & G. C. Thompson (eds.). New York: Free Press, 1967.
- Браун 1973: Brown R. A first language: the early stages. Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1973.
- Браун, Берко 1960: Brown R. & Berco J. Word association and the acquisition of grammar.— In: «Child Development», 1960, 31, 1—14.
- Брунер 1972: Bruner J. S. Nature and uses of immaturity.— In: «American Psychologist», 1972, 27, 687—708.
- Брунер 1974: Bruner J. S. Organisation of early skilled action.— In: «The integration of a child into a social world», M. P. M. Richards (ed.), London: C. U. P., 1974.
- Брунер, Гудноу, Остин 1956: Bruner J. S., Goodnow J. J. & Austin G. A. A study of thinking. New York: Wiley, 1953.
- Грайс 1967: Grice H. P. Logic and conversation. Unpublished manuscript of William James Lectures, Harvard University, 1967.
- Грайс, 1968: Grice H. P. Utterer's meaning, sentence-meaning and word-meaning.— In: «Foundations of Language», 1968, 4, 225—242.
- Гринберг 1963: Greenberg J. H. Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements.— In: «Universals of language», J. H. Greenberg (ed.). Cambridge, Mass.: M. I. T., 1963. См. русский перевод: Гринберг Дж. Некоторые грамматические универсалии, преимущественно касающиеся порядка значимых элементов.— Сб. «Новое в лингвистике», вып. 5. М., «Прогресс», 1970.
- Гринфилд, Смит, Лауфер 1972: Greenfield P., Smith J., and Laufer B. Communication and the beginnings of language: the development of semantic structure in one-word speech and beyond. Unpublished manuscript, 1972.
- Дор 1975: Dore J. The development of speech acts. The Hague: Mouton, 1975.
- Казден 1972: Cazden C. B. Play with language and metalinguistic awareness: one dimension of language experience. Paper presented at the Second Lucy Sprague Mitchell Memorial Conference at the Bank Street College of Education, May, 1972.
- Коллис, Шаффер 1974: Collis G. M. & Schaffer H. R. Synchronisation of visual attention in mother-infant pairs. (Mimeo), 1974.
- Кроммер 1974а: Cromer R. F. The development of language and cognition: the cognition hypothesis.— In: «New perspectives in child development», B. Foss (ed.). Harmondsworth: Penguin, 1974.
- Кроммер 1974б: Cromer R. F. An experimental investigation of a putative linguistic universal: marking and the indirect object. (Mimeo), 1974.

- Лагуна 1927: de Laguna G. Speech; its function and development. Bloomington: Indiana University Press, 1963.
- Макверт, Брунер 1970: Mackworth N. H. & Bruner J. S. How adults and children search and recognize pictures.— In: «Human Development», 1970, 13, 149—177.
- Макнейл 1970: McNeil D. The acquisition of language. New York: Harper & Row, 1970.
- Макнейл 1974: McNeil D. Semiotic extension. Paper presented at the Loyola Symposium on Cognition, Chicago, April, 1974.
- Маратос 1973: Maratos O. Development of imitation. Paper presented at the British Psychological Society Conference, 1973.
- Найсер 1967: Neisser U. Cognitive psychology. New York: Appleton-Century-Crofts, 1967.
- Нельсон 1973: Nelson K. Structure and strategy in learning to talk.— In: «Monographs of the Society for Research in Child Development», 1973, 38 (1—2; Serial No. 149).
- Остин 1962: Austin J. L. How to do things with words. Oxford. O. U. P., 1962.
- Рейнголд, Гевиртц, Росс 1959: Rheingold H. L., Gewirtz J. & Ross H. Social conditioning of vocalization in the infant.— In: «Journal of Comparative and Physiological Psychology», 1959, 52, 68—73.
- Рейнолдс 1976: Reynolds P. C. Play, language and human evolution.— In: «Play: its role in evolution and development», J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.), Harmondsworth: Penguin. New York: Basic Books, 1976.
- Риан 1974: Ryan J. Early language development.— In: «The integration of a child into a social world», M. P. M. Richards (ed.). London: C. U. P., 1974.
- Робсон 1967: Robson K. S. The role of eye-to-eye contact in maternal-infant attachment. Child Research Branch, NIMH, Bethesda, Maryland, 1967.
- Синклер де Зварт 1969: Sinclair de Zwart H. Developmental psycholinguistics.— In: «Studies in cognitive development: essays in honor of J. Piaget», D. Elkind & J. H. Flavell (eds.). New York: O. U. P., 1969.
- Сирль 1969: Searle J. R. Speech acts: an essay in the philosophy of language. London: C. U. P., 1969.
- Слобин 1966: Slobin D. I. The acquisition of Russian as a native language.— In: «The genesis of language», F. Smith & G. A. Miller (eds.), Cambridge, Mass. M. I. T., 1966.
- Соссюр 1959: de Saussure F. Course in general linguistics. New York: Philosophical Library, 1959.
- Стросон 1959: Strawson P. F. Persons. Chapter 3 of Individuals. London: Methuen, 1959.
- Сугарман 1973: Sugarman S. A description of communicative development in the pre-language child. Unpublished thesis, Hampshire College, 1973.
- Тревартен 1974: Trevarthen C. Infant response to objects and persons. Paper presented at the Spring meeting of the British Psychological Society, Bangor, 1974.
- Ульман 1963: Ullman S. Semantic universals.— In: «Universals of language», J. H. Greenberg (ed.). Cambridge, Mass.: M. I. T., 1963.

- Филлмор 1968: Fillmore C. J. The case for case.— In: «Universals in linguistic theory», New York: Holt. E. Bach, R. T. Harms (eds.), Holt, Rinehart & Winston, 1968 (русский перевод см. в сб. «Новое в зарубежной лингвистике», вып. X. «Прогресс», М., 1981).
- Хоккетт 1963: Hockett C. F. The problem of universals in language.— In: «Universals of language», J. H. Greenberg (ed.). Cambridge, Mass. M. I. T., 1963.
- Хомский 1965: Chomsky N. Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass. M. I. T., 1965 (русский пер.: Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. Изд-во МГУ, М., 1972).
- Шлезингер 1973: Schlesinger I. M. Relational concepts underlying language.— In: «Language perspectives: acquisition, retardation and intervention», R. L. Schiefelbusch & L. L. Lloyd (eds.). London: Macmillan, 1973.
- Эльконин 1971: Elkonin D. B. Development of speech.— In: «The psychology of preschool children», A. V. Zaporozhets & D. B. Elkonin (eds.). Cambridge, Mass.: M. I. T., 1971 (англ. перевод статьи: Эльконин Д. Б. Развитие речи.— В кн. «Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов». Под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. М., 1964 с. 143—144).
- Якобсон 1963: Jakobson R. Implications of language universals for linguistics.— In: «Universals of language», J. H. Greenberg (ed.), Cambridge, Mass.: M. I. T., 1963.
- Якобсон 1968: Jakobson R. Child language, aphasia and phonological universals. The Hague: Mouton, 1968.
- Якобсон 1972: Jakobson R. Collected papers. The Hague: Mouton, 1972.