

КОЩЕЕВА ОЛЬГА ВАЛЕРЬЕВНА

**Онтогенез речевой деятельности:  
речезанровый аспект**

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
Тема 1: Понятие «речевой жанр» и подходы к его изучению.....	5
Вопросы и задания к теме 1.....	13
Тема 2: Речежанровые репертуары детей в разные возрастные периоды.....	14
Вопросы и задания к теме 2.....	71
Тема 3. Гипержанр РАЗГОВОР в онтогенезе.....	72
Вопросы и задания к теме 3.....	92
Тема 4: Речевой жанр <i>ссора</i> в онтогенезе.....	93
Вопросы и задания к теме 4.....	108
Заключение .....	109
Список литературы .....	115

Учебное пособие предназначено для студентов заочного отделения факультета психолого-педагогического и специального образования, направление подготовки – «Логопедия». В пособии представлены материалы лекций по одному из разделов курса «Онтогенез речевой деятельности», посвященного коммуникативному, речежанровому аспекту развития речи в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

## ВВЕДЕНИЕ

Современные достижения в области онтолингвистики / теории детской речи подтверждают сложность процесса формирования коммуникативной компетенции личности в онтогенезе, наличие закономерностей поэтапного становления языкового сознания, общих коммуникативных навыков ребенка (А.Н. Гвоздев, С.Н. Цейтлин, К.Ф. Седов, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева, Т. Веcker и др.).

Речевая компетенция, уровень которой определяется умением строить эффективную коммуникацию в соответствии с нормами речевых жанров, является составляющим звеном общей коммуникативной компетенции индивида. Это звено играет без преувеличения первостепенную роль в определении характеристик речевого портрета отдельно взятой личности или какой-либо социальной группы людей.

В современной науке жанры речи определяются как «модели вербально и невербально-знакового сопровождения типических ситуаций социального взаимодействия людей» [Седов 2011: 34].

С самых ранних этапов своего развития ребенок «врастает» в систему жанровых норм, постепенно усваивает различные ее формы и учится использовать их на практике.

В пособии содержатся материалы, раскрывающие закономерности становления речевой компетенции в онтогенезе и особенности использования детьми отдельных жанровых форм.

После каждой темы предлагаются вопросы для самоконтроля и проверки изученного материала.

## **Тема 1: Понятие «речевой жанр» и подходы к его изучению.**

Впервые проблему жанров речи выдвинул крупнейший философ-филолог XX века М.М.Бахтин (см.: [Бахтин 1996, 2007]). В его концепции культуры учение о жанрах речи составляет один из аспектов философии языка. Начиная с восьмидесятых годов двадцатого века происходит активная разработка этого вопроса многочисленными последователями М.М.Бахтина и в отечественной лингвистике складывается самостоятельное направление – жанроведение или генристика.

Жанры речи – это «модели вербально и невербально-знакового сопровождения типических ситуаций социального взаимодействия людей» [Седов 2011: 34].

Для параметризации речи на основе категории речевого жанра различными исследователями были разработаны модели или схемы, содержащие в себе набор наиболее релевантных (по мнению авторов) параметров, по которым можно было бы выделить речевой жанр в речи, отличить его от другого речевого жанра, объяснить особенности построения коммуникации. На практике эта задача представляет собой достаточно серьезные трудности, поскольку не все дедуктивные модели оказываются на самом деле «работающими» по отношению к конкретному материалу.

К одной из наиболее часто применяемых в жанроведении моделей описания и систематизации речевых жанров относится «анкета речевого жанра», разработанная Т.В. Шмелевой. Исходными в этой концепции являются представления об определяющей роли иллокутивной цели в типологизации единиц речевого общения, о наличии в самом языке естественной номенклатуры жанров в виде глаголов и имен речи.

Автор данной концепции определила модель речевого жанра как «действующие в языковом сознании « типовые проекты, каноны, схемы » речевой деятельности» [Шмелева 2007: 83]. Описание и систематизацию жанровых моделей Т.В. Шмелева предложила проводить по «анкете»

речевого жанра, состоящей из семи основных параметров или признаков, обращенных к участникам и условиям общения: коммуникативной цели, концепции автора, концепции адресата, образа коммуникативного прошлого, образа коммуникативного будущего, типа событийного содержания и языкового воплощения [Шмелева 1997].

В соответствии с *коммуникативной целью* речевого взаимодействия Т.В.Шмелева выделила следующие типы речевых жанров:

- информативные – цель которых – различные операции с информацией: ее предъявление или запрос, подтверждение или опровержение;

- императивные – цель которых – вызвать осуществление / неосуществление событий, необходимых, желательных, опасных для кого-то из участников общения;

- этикетные – цель которых – осуществление особого события, поступка в социальной сфере, предусмотренного этикетом данного социума: извинения, благодарности, поздравления, соболезнования, и т.д. вплоть до отречения от престола;

- оценочные – цель которых – изменить самочувствие участников общения, соотнося их поступки, качества и все другие манифестации с принятой в данном обществе шкалой ценностей [Шмелева 1997: 91-92].

**Образ автора** рассматривается в концепции Т.В. Шмелевой в связи с информацией о человеке как об участнике общения. Исследователь отмечает, что наиболее четко образ автора проявляется в императивных конструкциях, и он должен в полной мере учитываться при анализе речевых жанров. Применительно к детскому возрасту этот аспект приобретает особое значение. Использование ребенком тех или иных жанров во многих случаях «предписывает» ему определенную позицию, возможности. Осознание / неосознание ребенком своих «полномочий» свидетельствует об уровне сформированности его коммуникативной

компетенции. **Образ адресата** тоже может иметь выраженные особенности, которые влияют на оформление речевой интеракции.

Выделенные Т.В. Шмелевой параметры **образ прошлого** и **образ будущего** связаны с местом каждого жанра в цепи речевого общения. В зависимости от этого аспекта речевые жанры могут быть инициальными (начинающими общение) и реактивными (следующими за другими речевыми жанрами и являющимися реакцией на них).

**Тип диктумного (событийного) содержания** отражает возможную вариативность реализации одного и того же содержания несколькими способами.

**Языковое воплощение** речевого жанра соотносится с некоторой «закрепленностью» спектра лексических и грамматических ресурсов языка за разными моделями построения речевого взаимодействия. Для одних речевых жанров это воплощение носит минимальный по объему клишированный характер, для других – обладает широкой свободой проявления индивидуальных особенностей участников общения.

Такова общая модель речевого жанра согласно концепции А. Вежбицкой.

В некоторых исследованиях также принято выделять жанровые формы, разные по объему. Согласно классификации К.Ф. Седова, в качестве минимальной единицы анализа принимается жанр речи в узком значении этого термина. Согласно такому подходу под речевым жанром понимается достаточно длительная интеракция партнеров по общению, порождающая диалогическое единство или монологическое высказывание, которое содержит несколько сверхфразовых единств. При этом жанровые формы, представляющие собой одноактные высказывания, определяются как субжанры.

Субжанры – это минимальные единицы типологии речевых жанров, равные одному речевому акту. В процессе конкретной интеракции они чаще всего выступают в качестве тактик, способных менять сюжетные

повороты в развитии общения. Под речевой тактикой понимается «речевой акт, обслуживающий транзакцию (в монологическом жанре это сверхфразовое единство, выступающее в роли минимальной текстовой единицы – микротекста), который обозначает сюжетный поворот в рамках внутрижанровой интеракции» [Седов 2007: 15]. Используемая вне жанровой формы, тактика приобретает самостоятельность и становится субжанром. В составе различных жанров одни и те же субжанры могут значительно различаться по своим характеристикам и свойствам.

В общем пространстве повседневного общения К.Ф. Седов выделяет макрообразования, которые объединяют в своем составе несколько жанров и называются гипержанрами или гипержанровыми формами.

Вариативность типических ситуаций социального взаимодействия людей влияет на выбор и особенности применения различных речевых средств в рамках одних и тех же жанров, что предопределяется стратегиями и тактиками речевого поведения.

Внутрижанровая стратегия определяет общую тональность внутрижанрового общения. Стратегии речевого поведения зависят от индивидуальных особенностей языковых личностей, вступающих в общение, и оказывают влияние на применение тех или иных внутрижанровых тактик. Необходимо заметить, что степень стратегической и тактической свободы при использовании различных жанров неодинакова.

М.М. Бахтин указывал на необходимость деления всего корпуса жанров на первичные и вторичные речевые жанры. Первыми из них языковая личность овладевает бессознательно, подобно усвоению родного языка. Эти образования составляют нижний, бытовой пласт общего континуума повседневного общения и, по мнению М.М.Бахтина, относятся к «житейской идеологии». Вторичные жанры образуют верхний уровень



речевого пространства и больше тяготеют к официальным и публичным видам коммуникации.

Первичные и вторичные речевые жанры К.Ф. Седов предложил образно представлять в виде вертикальной оси на системе координат, где нижний ее полюс соответствует жанрам житейского, бытового общения, а верхний полюс образует сферу институциональных речевых жанров.

В современной науке противопоставляются речевые и риторические, выучиваемые и невыучиваемые жанры, жанры «верхнего» и «нижнего» уровней текстовой деятельности, прямые и косвенные жанры.

Для риторических жанров характерно сознательное планирование речи и тщательный отбор языковых средств [Сиротинина 1999]. Риторические жанры оформляют публичные, социально значимые ситуации типического взаимодействия людей, а речевые жанры призваны обсуживать неофициальные, по преимуществу бытовые речевые ситуации, характеризующиеся бессознательностью своего построения. Однако между риторическими и вторичными речевыми жанрами нельзя поставить абсолютный знак равенства.

Противопоставление выучиваемых и невыучиваемых речевых жанров связано с тем, что одним жанрам люди обучаются специально, владение ими демонстрирует достаточно высокий уровень языковой компетенции, другие усваиваются бессознательно, помимовольно, как родной язык [Седов 1999: 117].

Противопоставление прямых и косвенных жанров связывают с наличием жанров, требующих сознательного использования непрямой коммуникации. Данный аспект проблемы жанровой вторичности подробно рассмотрен в работах В.В. Дементьева [Дементьев 2010].

Чрезвычайно существенным для современной теории речевых жанров оказывается противопоставление фатического и информативного компонентов общения. Этот принцип дифференциации речевых жанров был выдвинут в работах Т.Г. Винокур. По мнению ученого, информатика

включает в себя общение, имеющее целью сообщение чего-либо, а фатика предполагает коммуникацию, осуществляемую с целью самого общения. Генеральной фатической интенцией является удовлетворение потребности в общении – кооперативном или конфликтном, с разной степенью близости между коммуникантами, с разными формами и тональностью проведения этого процесса (см.: [Винокур 1993; Дементьев 2006; Дементьев, Седов 1999]).

В реальной речевой практике информативный компонент всегда тесно переплетается с фатическим, поэтому при классификации речевых жанров по указанному признаку можно говорить лишь о тяготении тех или иных форм к фатике / информатике. В соответствии с данным подходом В.В. Дементьев выделяет фатические жанры, улучшающие и ухудшающие отношения в прямой и косвенной форме, а также праздноречевые фатические жанры; лично-релевантные и лично-нейтральные информативные жанры [Дементьев 1997].

Вариативность построения информативной речи подробно представлена в работах К.Ф. Седова и обусловлена различными стратегиями говорящего, которые, в свою очередь, связаны с разными формами дискурсивного мышления языковой личности.

По мнению К.Ф. Седова, существуют две глобальные коммуникативные стратегии речевого поведения: репрезентативная (изобразительная) и нарративная (аналитическая). Репрезентативная стратегия представлена двумя подтипами: репрезентативно-иконической и репрезентативно-символической.

При использовании репрезентативно-иконической стратегии речевого поведения передача информации происходит путем изображения фактов и событий с помощью невербальных компонентов общения, звукоизобразительных средств, дейксисов и т.п. Участники интеракции в данном случае находятся как бы внутри описываемых событий и вместе созерцают их.

Репрезентативно-символическая стратегия характеризуется передачей информации исключительно посредством языка и не предполагает погруженности собеседников в моделируемую ситуацию.

Нарративная стратегия построения дискурса несет в себе языковое отражение действительности на более высоком уровне абстрагированности. Целевая установка в указанном случае предполагает не изображение ситуации языковыми средствами, а передачу информации об увиденном в перекодированном виде. В ней также выделяется два подвида: объектно-аналитический и субъектно-аналитический.

При использовании объектно-аналитической стратегии информация передается таким образом, что точка зрения рассказчика и слушателя находится вне дискурса, нет субъективной оценки автора. Напротив, субъектно-аналитическая стратегия включает в себя непосредственную передачу авторской оценки и предполагает комментарий излагаемых событий.

Жанровое взаимодействие людей теснейшим образом связано также со статусно-ролевой природой коммуникации (см.: [Карасик 1992]). «Социальная роль – это нормативный, одобряемый обществом образец поведения, который соответствует конкретной ситуации общения и социальной позиции говорящего. Социальная позиция, или статус, – формально установленное или молчаливо признаваемое место индивида в иерархии социальной группы» [Седов 2011: 21]. Статусно-ролевое общение предполагает соблюдение языковой личностью речевых норм, свойственных ее положению в обществе и определяемых характером взаимоотношений с собеседником. В то же время представления о типичном исполнении какой-либо роли складываются в стереотипы речевого поведения.

Теория речевых жанров исходит из положения о существовании и функционировании в обществе жанровых норм, или правил поведения людей. Как отмечает Е.Ф. Тарасов, поведение членов социума «определено

социально-кодифицированными и некодифицированными нормами. Знание этих норм характеризует личность как общественное существо, и следование этим нормам составляет одну из существенных сторон бытия личности» [Тарасов 1974: 272]. Таким образом, условная «правильность» или «неправильность» использования жанров речи в процессе общения напрямую связана с той социальной ситуацией, в которой она происходит, и зависит от степени жесткости, формализованности социальных отношений в разных сферах общения.

Совершенно очевидно, что в определенных институтах общества взаимодействие протекает по четко регламентированным правилам и языковая личность вынуждена следовать тем или иным стереотипам речевого поведения. Наряду с этим, жанровое своеобразие бытового, никем не контролируемого общения отличается значительной свободой как в выборе речевых средств, так и в способах их применения.

### **Вопросы и задания к теме 1:**

1. Как вы понимаете термин «речевой жанр»?
2. Какова роль речежанрового компонента в становлении коммуникативной компетенции ребенка?
3. Назовите некоторые первичные, выучиваемые и невыучиваемые, вторичные риторические, косвенные, монологические и диалогические, информативные и фатические речевые жанры.
4. Приведите примеры гипержанров, жанров и субжанровых форм во взрослой и детской речи.
5. Назовите авторов, внесших вклад в развитие учения о речевых жанрах.

## **Тема 2: Речевые репертуары детей в разные возрастные периоды.**

Жанровый репертуар ребенка в возрасте 3-4 лет характеризуется арсеналом жанровых фреймов, имеющих первичный, простейший по своей организации характер. Овладение ими происходит в естественных условиях повседневного общения с довольно узким социальным кругом, центральным звеном которого является семья. Это общение носит ярко выраженный неофициальный личностно-ориентированный характер и представляет собой пласт обиходных речевых жанров (бытовые разговоры, разговоры в игре, побудительные конструкции, жалобы, ссоры, некоторые этикетные жанры).

В общем объеме проанализированного материала бытовые разговоры и разговоры в игре составили около 88% всех жанровых форм, используемых в возрасте 3-4 лет. Отметим, что применительно к данному возрасту мы считаем целесообразным применять термин «бытовой разговор» к диалогам «ребенок – взрослый». Речевое взаимодействие «ребенок – ребенок» осуществлялось всегда с опорой на какую-либо деятельность (преимущественно игровую) и поэтому было обозначено нами как «разговор в игре».

Ребенком 3-4-летнего возраста еще не учитывается признак «институциональности» общения, что хорошо видно на примере двух разговоров (в семье и детском саду):

### ***1) Бытовой разговор в семье:***

*А. (3.7): – Мам/ дай мне куклу//*

*Мама: – Зачем тебе она? Иди садись суп есть//*

*А.: – Не хочу// Дай// Я ее покормлю//*

*Мама: – Ты и в садике не ешь/ и дома не хочешь//*

*А.: – А это че?*

*Мама: – Не трогай/ горячие еще//*

*А.: – А- а-а!!! Больно как//*

*Мама: – Смотри/ вон на яблоню синицы прилетели//*

*А.: – (идет смотреть на яблоню)*

*Мама: – Они к нашей кормушке прилетели//*

*А.: – Теперь есть будут?*

*Мама: – Да// Давай и ты садись есть//*

*А.: – А кошка их не поймает? Вон/ Клюет! Клюет!!! а они нам спасибо скажут/ да?*

*Мама: – Скажут/ скажут// А ты мне скажи/ что сегодня в садике ел//*

*А.: – Омлет/ яблоко//*

*Мама: – И все?*

*А.: Булочку// Нам всем дали// И гуляли мы//*

*Мама: – Ты куда пошел? Иди есть сейчас же//...*

## **2) Бытовой разговор в детском саду:**

*Воспитатель: – Дети// Играйте осторожнее//*

*Л. (4.2) – А что это у вас?*

*Восп.: – Колечко//*

*Л.: – И у мамы тоже колечко// Ей папа подарил// и мне сказал подарит// Вот с таким цветочком (показывает)//*

*Восп.: – Хорошо// А ты любишь колечки?*

*Л.: – Да// ( пауза) – Мы на море вчера были//*

*Восп.: – Не на море/ наверное/ а на речке//*

*Л.: – Ну да// Купались там// Я так бух- бух//*

*Восп.: – Научилась плавать?*

*Л.: – Нет пока//*

*Восп. – А ты знаешь как называется та река, в которой ты купалась?*

*Л.: – Как?*

*Восп.: – Волга//...*

Как видим, и в бытовой домашней, и в институциональной («садиковой») обстановке ребенок не меняет стиль общения. Разговор разворачивается по свободному, никак не регламентированному сценарию. И в первом, и во втором случае смена тем разговора в основном осуществляется с помощью тактик вопроса, обращения, замечания взрослого. Тематическое содержание разговора связано с окружающей обстановкой, текущими или недавно произошедшими событиями. Наиболее частые тактики детей – вопросы по поводу конкретных ситуаций или событий. Записи разговоров детей 3-4-летнего возраста в поликлинике, дошкольных студиях («кружках»), детских садах с воспитателями, врачами и даже с малознакомыми людьми свидетельствуют о том, что в их речи доминирует стиль бытового, «естественного» общения. Это подтверждается использованием разговорных слов и выражений, звукоподражаний, порядком слов в предложениях, неполными синтаксическими конструкциями и общей ситуативностью речи.

Жанры игрового взаимодействия были отмечены нами в речи детей 3-4 и 5-6 лет. Обязательным признаком данных жанров выступало желание детей вступить в совместную игровую деятельность (предметно-игровую, режиссерскую, сюжетно-ролевую). Как показали результаты исследования, по речевому оформлению предметно-игровые действия в «играх рядом» и совместной предметной деятельности являются первичными жанрами, а именно: первичными жанрами игрового взаимодействия.

Приведем пример интеракции, оформляющей «игру рядом»:

А. (3.4): – *Я дом строю*//

Л. (3.1): – *И я// Вот крыша// (пауза) Ой// Упал!!! (пауза)*

А.: – *Ж-ж-ж// Машина// Бам!!! Как у папы// Ж-ж-ж//*

Л.: – *Ля-ля// У меня хороший дом// Да?*

Л.: – *Что это?*

А.: – *Дорога//*



Такие первичные жанры игрового общения («игры рядом») отражают неумение детей 3-4-летнего возраста строить диалог со сверстниками. Ребенок стремится к общению, взаимодействию (в песочнице садится рядом с другим ребенком, следит за его действиями, иногда использует тактику вопроса, побуждения), но в то же время речевое взаимодействие развивается «параллельно», автономно. Каждый из участников общения ведет свою линию разговора в виде отдельного монолога. В целом такие диалоги детей-сверстников отличаются частым возникновением пауз и их продолжительностью.

В своей работе мы считаем необходимым отдельно остановиться на жанровых формах «поля побудительности». Как показывают результаты исследования, в речи детей 3-4 лет очень трудно четко дифференцировать просьбы, уговоры, упрощивания, требования. По теории Дж. Серля эти речевые акты (в нашем исследовании – субжанры) отражают интенциональное состояние желания или потребности личности. Несомненно, что вербальное и невербальное выражение этих интенций начинает формироваться с момента рождения человека.

Согласно данным Г.М. Ярмаркиной, в речи взрослых людей среди конструкций побуждения наиболее распространены просьбы, которые могут быть речевыми (первичными), риторико-речевыми и риторическими (вторичными) [Ярмаркина: 2001].

В речевом репертуаре детей 3-4 лет нами были проанализированы 150 конструкций побуждения. Все они представляли собой одноактные императивные высказывания спонтанного характера. Однако среди них трудно выделить собственно просьбы или другие формы побуждения к действию, так как по многим признакам этих высказываний можно говорить о том, что дети воспринимают такие конструкции как обязательные для выполнения. Поэтому в данных конструкциях присутствовали и признаки просьбы, и признаки требования. Приведем примеры: – *Дай мне игрушку*; – *Принеси, пожалуйста, краски*; – *Налей мне*

*воды; – Отдай бумагу; – Почитай мне; – Дай сейчас же!; – Отстань!; – Принеси мне машинку!; – А я говорю- купи!; Иди сюда и собери поезд! и др.*

Данные конструкции выражались императивом каузируемого глагольного действия, имели своей целью получение /достижение чего-либо и были связаны с текущими потребностями детей. По своей форме они выражают просьбы, но интонационная окраска и обязательность из выполнения сближают их с субжанром требования или даже приказа.

Особую группу просьб составили побуждения-сообщения, начинающиеся с конструкции «хочу»: – *Хочу эту куклу (= Купи мне эту куклу); – Хочу к бабе; – Хочу домой; – Хочу гулять.*

Возможно, в определенных условиях у детей раннего возраста формируется условный знак равенства между императивами «хочу» и «дай».

К конструкциям побуждения в речи детей мы относим и высказывания со структурой «не делай этого...»: – *Не обливай меня больше!; – Не рисуй на моем листке!; – Не прячься в этом шкафу! и др.*

Частной разновидностью первичных конструкций побуждения явился жанр *упрашивание*. В речи детей 3-4-летнего возраста он был представлен многократным повторением просьбы с добавлением частицы «ну», а иногда – этикетных конструкций: – *Купи/ Ну купи/ Пожалуйста/ Пана//*. Характерной особенностью упрашивания является исключительно эмоциональное воздействие на взрослых.

Если к конструкции побуждения добавлялись формулы «сделай это, **а то я тебе...**», «если не сделаешь это, **то я...**», то мы относили их к субжанру *угроза*: – *Дай игрушку, а то я тебе домик сломаю; – Если не дашь мне куклу, то я твои платья все изрежу и др.*

Неумение выстраивать общение в кооперативном русле обуславливает широкое распространение в речи детей 3-4 лет жанра *ссоры*. В данном возрасте она в большинстве случаев (84% из всех примеров) активно подкрепляется конкретными физическими действиями

(дети отнимают друг у друга игрушки, иногда – дерутся и т.п.). Вербальный компонент разрешения конфликтных ситуаций значительно уступает такой «кинесике». Ссоры детей в этом возрасте непродолжительны (во всех примерах состоят не более чем из 3-х инициально-ответных конструкций, чаще – 2-х). Итогом ссоры часто (75% примеров) является плач одного из детей. Дошкольники еще не используют инвектив и других тактик, свойственных «взрослой» ссоре. Уже после первой инициально-ответной пары реплик дети часто переходят к невербальным способам разрешения конфликта или начинают плакать. Анализ становления речевого жанра ссора в онтогенезе представлен нами в отдельном параграфе третьей главы исследования.

Таким образом, первичными речевыми жанрами в онтогенезе мы считаем субжанры конструкций побуждения, жанр бытового разговора (в диалогах «ребенок – взрослый») и жанр предметно-игрового разговора (в диалогах «ребенок – ребенок»). При возникновении конфликтной ситуации эти жанры могли перерасти в жанр ссоры. Данные речевые формы функционируют в естественной для ребенка среде, носят свободный характер и не требуют специального отбора языковых средств.

К 5-6-летнему возрасту основу жанрового репертуара детей продолжают составлять первичные жанры «нижнего» уровня бытового общения. Они составляют около 90% его содержания. Наиболее употребительными жанрами повседневной коммуникации остаются бытовой разговор, ссора, просьба, рассказ, угроза, жалоба, этикетные жанры. В каждом отдельном случае, в зависимости от уровня развития коммуникативной компетенции индивида и его социального опыта, эти характерные для всех детей дошкольного возраста речевые жанры могут дополняться множеством других речевых форм. Например, уровень речевых компетенций некоторых дошкольников позволяет им использовать в своей речи жанр поздравления, разговора по телефону и др.

В речевой практике дошкольников 5-6 лет появляются ситуации, когда они начинают осознавать необходимость «особого» продумывания высказываний и контроля за языковыми средствами. Дети усваивают стереотипы общения некоторых форм институционально общения (с воспитателями и преподавателями в детских садах, лагерях, студиях; продавцами в магазинах; кондукторами в транспорте) и особых форм бытового взаимодействия. В этом возрасте активно формируются риторические формы первичных речевых жанров. Главным критерием риторичности в данном случае выступает степень осознанности ребенком своего речевого поведения и дифференцированное использование одних и тех же жанровых форм в личностно-ориентированном / статусно-ориентированном, публичном / непубличном, официальном / неофициальном общении.

Наиболее ярко риторичность проявляется в жанровых формах побуждения: формируются риторические просьбы, упрашивание перерастает в уговоры, убеждения.

Приведем примеры, отражающие появление в речи детей институциональных и риторических просьб:

Л. (5.4): – *Ольга Ивановна/ Там за забором растет такой красивый цветок!// здесь таких нет// Можно мы с Леной за ним сходим? Мы быстро//*

О. (6.1): – *Пап/ а ты уже получил зарплату? Теперь ты сможешь мне купить управляемый катер?*

В первом из приведенных примеров ребенок использует жанр просьбы в виде формулы: «обращение к воспитателю – обоснование своего желания – собственно просьба». Во втором примере, прежде чем обратиться с просьбой к папе, ребенок задает вопрос, который уточняет возможность выполнения его просьбы.

В речи детей 5-6 лет широко распространены *упрашивания*. Их характерной структурной особенностью является многократное

повторение одной просьбы, эмоциональное воздействие на собеседника (- *Ну дай/ Дай/ Дай пожалуйста//... Ну купи/ Купи/ Купи мне куклу//*), достижение своей цели через вызывание чувства жалости к себе.

Вторичным по отношению к данной форме речевого поведения является жанр *уговоры*. В нем сохраняется первичная структура жанра *упрашивание*, но она дополняется относительно продуманным языковым содержанием, использованием тактик обращения к данным когда-то обещаниям, аргументацией «заслуженности» желаемого, указанием на возможные положительные или, наоборот, отрицательные последствия, особые причины. Проиллюстрируем данное положение примером:

*Д. (5.7): – Пап/ ты сегодня свободен вечером?*

*Папа: – А что?*

*Д.: – Давай поедem в лес на велосипедах//*

*П.: – Наверное/ не получится//*

*Д.: – Ну пожалуйста//*

*П.: – Да сегодня вроде погода не очень//*

*Д.: – Ну вот// А говорил/ на днях обязательно поедem// А потом вдруг дождь будет//*

*П.: – Ну ладно// Куда поедem-то?*

*Д.: На нашу полянку// Я свой домик для ежа проверю//...*

В приведенном примере ребенок начинает интеракцию с тактики осведомления о возможности осуществления просьбы, затем использует эмоциональное воздействие на близкого человека. В дальнейшем ребенок применяет тактики напоминания об обещании, аргументации (прогулку лучше не откладывать на следующий день). То есть ребенок обдуманно и целенаправленно добивается желаемой цели посредством специальных тактических и языковых средств.

Характерным для дошкольного возраста является жанр *ябедничество*. По нашему мнению, жанр *ябедничество* выступает производным от речевого жанра *жалобы*.

*Жалоба* – речевой жанр повседневного общения, представляющий собой сообщение кому-либо о своем плохом состоянии или положении. Коммуникативной целью говорящего является сочувствие, повышенное внимание либо помощь со стороны адресата, а также – иногда – возможное наказание силами адресата обидчика, то есть того, по чьей вине у говорящего сложилось плохое положение. Жалобы широко распространены в детском дискурсе и имеют первичный характер. Их формулу можно представить в виде конструкции «обращение + сообщение». Приведем примеры:

*А. (4): – Мам/ Он меня толкнул// (ребенок ожидает обязательной ответной реакции со стороны взрослого: собственной защиты и наказания обидчика)*

*Б. (4.6): – Ольга Васильевна/ Она испачкала мне кофту//*

*Г. (6): – Маша/ А он пихается// Надоел// Все время не дает спокойно идти!//...*

Данные конструкции имеют общий композиционный рисунок, но к 5-6 годам жалобы приобретают развернутый характер и чаще используются действительно в тех случаях, когда ребенок не может самостоятельно справиться с проблемой. При этом некоторые дети имеют склонность к их частому употреблению в речи, другие – нет.

В институциональном общении (прежде всего в детском саду), но иногда и в семье детьми часто используется похожая конструкция – жанр *ябедничества*, который тоже имеет формулу «А он сделал что-то...». Адресатом данного речевого жанра является старший по статусу собеседник, которому сообщается о нарушении кем-либо социальных норм и правил поведения в коллективе. Отметим главную черту ябедничества – его автор является сторонним наблюдателем происходящих событий, сам он не страдает от действий другого ребенка, но считает необходимым сообщить о нарушениях поведения воспитателю, учителю или родителям.

Высказывания в жанре ябедничество довольно однообразны по своей структуре: *Анна Сергеевна, а он сапог не застегнул;* – *А Мишка к плите подходил//* – *А пока вас не было/ они дрались//* и т.п.

Природа и причины возникновения данного жанра в речи детей 5-6 лет, вероятно, связаны с процессом усвоения социальных норм поведения в обществе, а также желанием ребенка «хорошо себя проявить» перед воспитателем, учителем. Отметим, что к употреблению ябедничества склонны не все дети. В речевом поведении 45 из 70 детей нами вообще не были отмечены случаи использования этого жанра. Основные признаки жанра *ябедничество* в речи взрослого человека достаточно четко коррелируются с жанром *доноса*.

Наиболее выраженным противопоставлением первичных и вторичных речевых жанров по признаку риторичности / нериторичности становится в школьном возрасте. Специфику жанрового портрета младшего школьника определяет множество факторов, самым значимым из которых является переход на принципиально новую ступень социального развития. Основным новообразованием речевой сферы на данном этапе онтогенетического развития является активное внедрение в повседневное общение детей жанров высшего, вторичного порядка, тяготеющим к официальным и публичным видам коммуникации. Использование таких жанровых форм в дошкольном возрасте либо носило ознакомительный характер, либо отсутствовало вовсе. При этом параллельно видоизменяются и усложняются жанры нижнего, обиходно-бытового уровня, овладение которыми происходило бессознательно в период первых шести-семи лет жизни индивида.

Яркими примерами публичных риторических жанров в общем коммуникативном пространстве младшего школьника выступают жанры доклада, ответа на уроке, интервью, разговора в компании, этикетного разговора, риторических форм этикетных жанров. К 10-11-летнему возрасту в сознании ребенка происходит четкая дифференциация жанров

институционального (публичного, риторического) и бытового (личностно-ориентированного) общения.

Данные речевые жанры закладывают основы риторической грамотности человека, культуры общения и повышают коммуникативную компетенцию индивида.

Рассмотрим пример речевого жанра *ответ на уроке (3 класс)*:

Учитель: – Дима, ответ на вопрос/ в чем состоит отрицательное воздействие человека на окружающую среду//

Д.: – Человек строит заводы и фабрики//

Учитель: – Правильно// А какой вред это приносит природе?

Д.: – Заводы выделяют в воздух вредные газы// Они загрязняют воздух и воду// Рядом с заводами нельзя собирать ягоды//

Учитель: – Ребята, кто еще может добавить? Лена/ пожалуйста//

Л.: – Человек распахивает поля/ вырубает лес// Из-за этого погибают птицы и животные// Нарушаются пищевые цепочки// Из-за вредных выбросов в атмосферу изменяется климат/ выпадают вредные осадки// Бытовые отходы человека загрязняют природу//

Учитель: – Молодец//...

В младшем школьном возрасте ребенок сталкивается с необходимостью построения монологических высказываний, требующих связного и последовательного изложения материала, тщательного отбора языковых средств. Для многих детей эта задача оказывается достаточно трудной. В представленном примере первый ученик затрудняется в развернутом и полном ответе на вопрос. Рассказ ученицы отличается большей связностью и логическим построением речевого материала. Четко выделяются три тематических блока, но не выражена текстовая завершенность.

В младшем школьном возрасте обогащается и повседневное общение. В речи детей появляются риторические жанры *светский*



*разговор и разговор в компании.* Подробное рассмотрение этих жанров будет представлено нами в 3 главе исследования. Ребенок не только учится правильно оформлять свои высказывания, но и оценивать их с точки зрения уместности и значимости в той или иной ситуации социального взаимодействия.

Формирование риторических, публичных и институциональных речевых жанров способствует развитию коммуникативной компетенции и является одним из направлений увеличения объема речевых репертуаров в онтогенезе.

### **Монологические и диалогические речевые жанры в онтогенезе**

Развитие речевых жанров в онтогенезе может рассматриваться также с позиций **монологичности / диалогичности**, поскольку в онтогенезе жанры, имеющие монологическую природу, являются вторичными. Основной формой общения ребенка на начальных этапах развития выступает диалог. Собственно монологические речевые жанры проходят этапы становления от диалогической к монологической форме. Примером таких преобразований в речи ребенка может служить речевой жанр *рассказ* (подробный анализ данного речевого жанра будет приведен в 3 главе исследования).

Для иллюстрации приведем примеры рассказов детей 3-4, 5-6 и 10-11 лет (мы специально выбрали рассказ на одну и ту же тему – «рыбалка на реке»):

А) П. (3.5):

*П.: – А мы на речке были. Смотри/ баба// (пауза)*

*Бабушка: – И много там рыбы?*

*П.: – Много// Она там плавает// Мы ее на крючок/ вот так//А она плещется// (пауза) Она меня чуть не укусила// У нее вот такие зубы//*

Данный пример показывает, что на ранних этапах онтогенеза ребенок не может самостоятельно построить длительный монолог и нуждается в наводящих вопросах взрослого.

В) Д. (6) рассказывает дяде:

*– Мы вчера на Волге были// Там рыбу с дедом ловили// Дед мне даже свою удочку давал// Ты видел его удочку? Она вон какая большая!// Я ее еле удержал// Я две рыбки поймал//*

С) Е. (10) рассказывает другу:

*– А мы завтра на рыбалку собираемся// Мне дед давно обещал/ но у него лодка раньше сломана была// А теперь он ее починил/ и мы поедем рыбачить// Вчера в магазин ходили/ Всякие штуки покупали// Там столько наживок всяких продается// Мы купили какие-то разные//*

Примеры рассказов детей в возрасте 5-6 и 10-11 лет представляют собой уже монологические высказывания, разные по объему и длительности.

Важным новообразованием дошкольного возраста является появление в речи детей рассказа об отсутствующем лице. В некоторых случаях его возникновение относится к 4 годам. До этого времени дети используют лишь указания на отсутствующее лицо или совершенные им действия (*А Дима сегодня ручку сломал; – Это Димин стул; – У Маши сегодня живот болел* и т.д.). После 4 лет в речи ребенка эти высказывания перерастают в рассказы. Их содержание почти всегда связано с пересказом событий, случившихся в недавнем прошлом с кем-то из знакомых или малознакомых людей. Данные монологи строятся по принципу последовательной передачи (пересказа) увиденных событий. Приведем примеры.

Л. (4.3) рассказывает маме по пути из детского сада домой: *– А Марина Николаевна сегодня дверь закрыла// Мы вышли гулять// А дверь закрылась// Она сказала: – Ой/ что же мы теперь будем делать? Мы звали дядю Мишу// Он нашел нам ключи/ и мы спать пошли//...*

Рассказ ребенка строится по принципу изложения событий в той последовательности, в которой они произошли. Как правило, такие рассказы начинаются с названия какого-либо необычного, яркого события, которое произошло в недавнем прошлом. Затем, как бы находясь внутри происходящего события, ребенок описывает (иногда разыгрывает) подробности произошедшего. Иногда ребенок дополняет рассказ собственными фантазиями, представлениями о том, как все могло бы произойти.

С началом школьного обучения в речевой репертуар ребенка входят монологические речевые жанры доклада, сообщения, ответа на уроке. Они требуют специального обучения, соблюдения норм текстовости и поэтому играют особую роль в формировании речевой компетенции.

### **Выучиваемые и невыучиваемые речевые жанры в онтогенезе**

В речи 3-4-летних детей преобладают речевые формы, которые бессознательно усваиваются человеком. Однако уже в этом возрасте детей начинают учить определенным правилам речевого поведения в обществе. В первую очередь это касается этикетных форм. Дети знакомятся с субжанрами приветствия, прощания, благодарности.

В 5-6-летнем возрасте спектр ситуаций, требующих специального обучения, увеличивается. Роли воспитанника детского сада, покупателя в магазине, пассажира в транспорте требуют соблюдения правил их речевого оформления. Иногда взрослые подсказывают ребенку готовые формулы общения, иногда просто объясняют, какие линии поведения допустимы, а какие нежелательны в конкретных ситуациях.

Например, родители учат ребенка, который сам хочет сделать покупку в магазине: – *Подожди, когда подойдет твоя очередь. Говори громко и четко. Скажи: – Дайте мне, пожалуйста, маленькую шоколадку*

*«Аленка», которая стоит 10 рублей. Потом скажи спасибо.* Ребенок постепенно осваивает эти правила, «учится» жанру разговора в магазине.

Выучиваемыми являются не только жанры институционального, но и бытового, лично-ориентированного общения. Желая уберечь ребенка от коммуникативных неудач, обеспечить его будущее успешное взаимодействие со сверстниками, родители объясняют наиболее подходящие способы коммуникации во время разговора в компании (на детских праздниках), разговора по телефону, с учителем и т.д. Однако в лично-ориентированном неформальном общении преобладают методы «самонаучения» некоторым речевым жанрам. Их нельзя отнести к бессознательному овладению речевыми нормами общения. Главное отличие состоит в том, что ребенок осознанно учится выбирать наиболее эффективные тактики, речевые формулы и стереотипы речевого поведения методом проб и ошибок, преодолевая коммуникативные неудачи.

Приведем примеры некоторых повторяющихся стереотипов «дворового» общения двух мальчиков:

1 случай:

*А. (7): – Эй ты/ придурок// Вали из песочницы//*

*В. (5): – (молчит)*

*А.: – Ты че/ не понял? Щас дам// Ки-я/ ки-я// (машет руками перед лицом ребенка, изображая каратиста)*

*В.: – (плачет и убегает жаловаться маме)*

2 случай (с теми же детьми):

*А.: – Малявка// Мы с тобой не будем играть в футбол// Вали отсюда//*

*В.: – Это мой мяч// и мне папа сказал/ чтобы я играл сколько хочу//*

*А.: – Ты у меня щас получишь//*

*В.: – Сам получишь// Я папу позову//...*

Агрессивное поведение старшего участника общения в первом примере не встречает никакого противодействия со стороны В. Мальчик

убегает и жалуется маме, но взрослый не вмешивается в общение мальчиков, а учит ребенка, какие тактики ответа можно применять в данной ситуации. Во втором случае мальчик применяет ответную тактику угрозы, тем самым показывая нежелание подчиняться требованиям А.

Отметим, что бытовое «самообучение» или «обучение с помощью советов взрослого» может быть связано с негативными, нейтральными или даже положительными воздействиями окружающего социума. Главным признаком такого процесса является переживание ребенком коммуникативных неудач и дальнейший анализ того, какие речевые тактики можно использовать в своей речи в аналогичных ситуациях. Дети учатся отвечать на колкости, насмешки, угрозы, предложения и т. д.

Активное обучение риторическим жанрам начинается в школе. Рассказ, ответ на уроке, пересказ, сообщение, доклад, презентация, обсуждение – это те формы, которые требуют четкого отбора языковых средств и соблюдения основных структурных особенностей указанных жанров. Отметим, что учителя и родители не всегда уделяют этому аспекту должное внимание.

В монологических «выучиваемых» речевых жанрах ярко проявляется уровень коммуникативной компетенции школьника. Многие дети даже к рубежу окончания начальной школы (10-11 лет) испытывают серьезные затруднения в их использовании.

### **Прямые и косвенные речевые жанры в онтогенезе**

По признаку «первичности – вторичности» в онтогенезе противопоставляются **прямые и косвенные** речевые жанры.

По мнению В.В. Дементьева, «для выделения сущностных типологических черт косвенных речевых жанров необходимо разграничение: 1) собственно непрямого общения в рамках любого жанра, как и общения вообще, – непланируемой непрямого общения, долю которой и призваны ограничивать речевые /

коммуникативные жанры; 2) планируемой непрямой коммуникации, долю которой специально увеличивают косвенные речевые жанры... Второй тип непрямой коммуникации используется сознательно как прием, имеющий целью программировать интерпретацию адресата в направлении, желательном для адресанта» [Дементьев 2010: 206]. Именно последний вид непрямой коммуникации, то есть собственно косвенные речевые жанры, станут объектом нашего исследования, поскольку их появление в речи младших школьников (а иногда и дошкольников) способствует увеличению речевых жанрового репертуара детей в онтогенезе, позволяет детям выражать свои желания и мысли в завуалированном виде и свидетельствует о качественно более высоком уровне развития коммуникативной компетенции.

Несомненно, что дети с самых ранних этапов онтогенетического развития начинают пользоваться непрямой коммуникацией в общении со взрослыми и сверстниками. Нами не ставится задача определения истоков и специфики становления данного процесса, но относительно исследуемых групп детей мы можем отметить, что в возрасте 3-4 лет дети часто осознанно используют замены одного речевого жанра другим с целью косвенного воздействия на окружающих. Приведем примеры:

1) Р. (4 года) при желании получить от бабушки вкусный десерт не использует жанр просьбы, а применяет жанр похвалы ( – *Такой вкусный пирог! Он мне так нравится!*)

2) А. (3 года). День рождения взрослого человека. Праздник в самом разгаре. Ребенок, который до этого отказывался от еды, тихо произносит игрушке: – *А Мишку-то никто и не покормил...*

Как показывают наблюдения, чаще всего не прямые формы высказываний дети используют в речевых жанрах просьбы. Приведем примеры:

1) А.(6): – *Мама, давай испечем гренки.*

*Мама:* – *У нас нет муки.*

*А.: – Ну мне так хочется гренки. Я уже есть хочу, а ничего другого не буду. А помнишь, ты мне говорила, что когда у нас чего-нибудь не будет, ты пошлешь меня в магазин?*

*Мама: – Ну нет// В магазины тебе еще рано шататься//...*

Девочка знает, что дома нет муки, и хочет самостоятельно сходить в магазин. Зная, что мама вряд ли отпустит ее, девочка использует заранее продуманную, сложную по форме косвенную просьбу, требующую значительных интерпретационных усилий.

Косвенность просьб детей часто проявляется в переносе собственных желаний на других людей или объектов окружающей действительности (игрушки, сказочные персонажи и т.д.):

*– А мишку-то и не покормили// (непрямое напоминание маме, что сам ребенок хочет есть)*

*– Мам/ а я тоже была бы такой красивой в этом платье?*

*– Папа/ а Лиза сегодня на новом велосипеде приехала// Он такой красивый//...И т.д.*

Связь с конкретной ситуацией общения позволяет увидеть в данных репликах завуалированные формы просьб, которые ребенок сознательно заменяет другими субжанрами. Иногда в такие моменты «разыгрывания» различных ситуаций дети заменяют реальность своими фантазиями, и их фразы уже не могут рассматриваться в качестве косвенных просьб.

Анализ полученного материала свидетельствует об активном желании детей в возрасте 5-6 лет использовать в своей речевой практике жанр шутки. Часто они пытаются повторить «удачную» и показавшуюся им самой интересной шутку из мультфильма, речи старших братьев или сестер, уже имевшую успех и запомнившуюся шутку других людей. При этом для указанного возраста характерно желание понимать смысл шуток других людей. Пятилетний мальчик подошел на прогулке к маме и со смущением произнес: *– Я не знаю когда смеяться/ и смеюсь когда все//...*

Часто шутка используется детьми данного возраста неуместно по отношению к ситуации, ребенок еще не может спонтанно «импровизировать» и шутить по поводу текущих событий. Шутки детей в 80% проанализированных нами случаев явились «продолжением» шуток взрослых участников общения. Дети воспринимали общий юмористический настрой и пытались тоже сказать что-то смешное. Приведем примеры шуток детей дошкольного возраста:

Д. (5) в разговоре с сестрой:

*Сестра (10): – Представляешь/ у нас сегодня в школе проверка пожарной безопасности была// Нас всех на улицу выгнали// Все выбежали/ а Коршунов с собой булки прихватил и стоял их уплетал// Все потом смеялись над ним//*

*Д.: – Ага// Представляю// В школе пожар/ а он булки ест// Его спасают/ а он кричит// – Подождите!!! – Я еще булки не съел// Смехота//*

*Сестра: – Да не было никакого пожара// Его просто репетировали// Просто этот Коршунов без еды прожить не может//*

*Д.: Понятно// Все ест и ест// Скоро лопнет/ да/ Ань?...*

В представленном примере ребенок дошкольного возраста понимает комичность описываемой сестрой ситуации, ему известно, что другие дети уже шутили над этим происшествием. И дошкольник тоже пытается применить шутку. Ребенок фантазирует, представляет себе смешную ситуацию и вербализирует ее, применяя прямую речь и элементы инсценировки. Особенностью детских шуток является их завершение утверждениями, указывающими на комичность ситуации (– смешно; – это правда весело), или уточняющими вопросами (– смешно/ да/ Ань?).

В речи детей десяти – одиннадцати лет мы видим наличие сознательного, запланированного и контролируемого использования не прямой коммуникации, то есть собственно косвенных речевых жанров. К подростковому возрасту дети способны программировать



интерпретацию адресата в желательном для них направлении. Данную особенность можно рассматривать как появление у детей желания и возможности осуществлять языковую игру. В жанровом репертуаре младшего школьника (10-11 лет) уже присутствует не только шутка, но и розыгрыш, насмешка, колкость. Можно сказать, что прямые речевые жанры приобретают в речи младшего школьника дополнительные скрытые варианты своего воплощения: прямая инвектива может стать завуалированной насмешкой, колкостью, простая шутка перерасти в розыгрыш и т.д. (как ни странно, в речевых жанрах детей можно встретить даже «детский» вариант флирта).

Приведем примеры использования детьми отдельных косвенных речевых жанров:

Колкость:

А. (10 лет): – *Ну ты и выпендрилась// ходить-то в таком платье сможешь?*

Д. (11 лет): – *Дюймовочка!// сейчас пол от тебя провалится//*

Розыгрыш:

Д. (11 лет). Во дворе комендант ищет детей, которые мелками раскрасили подъезд. Д. подбегает к компании четырехлетних детей, которые сделали это и говорит: – *Вам родители сказали сходить и рассказать все дяде Мише (коменданту)/ Ему понравились рисунки// У кого самый лучший / он шоколадку даст//...*

Жанр розыгрыша дети младшего школьного возраста активно используют не только со сверстниками и младшими детьми, но и с родителями, учителями. Обязательным компонентом жанра *розыгрыш* является умение человека правдоподобно изобразить ситуацию, которая прямо противоположна существующей действительности, связать ее с настроением, мотивами и потребностями адресата. Младшие школьники любят использовать этот жанр в речи и довольно успешно справляются со всеми необходимыми условиями его реализации.

Часто дети используют указанные косвенные формы в жанре ссоры, где они приобретают статус субжанров или тактик. Они меняют ход речевой интеракции. Особенно ярко «превосходство» жанровой компетенции школьников по отношению к младшим исследуемым группам детей проявляется при использовании косвенных форм высказываний в совместных разговорах, ссорах. Младшие школьники с удовольствием вступают в языковую игру с детьми 4-5-6-летнего возраста и тренируются в применении косвенных, еще непонятных для собеседников форм. Приведем фрагмент разговора девочки (А. 11 лет) со своим младшим братом (К. 5 лет):

*А. – Слушай/ ты// Строитель несчастный// Иди в свою комнату вместе со своими кубиками// Все ноги переломать можно//*

*К. – Здорово я крепость построил? Да?*

*А. – Ой/ Прямо супер!// Я такой никогда не видела// (колкость)*

*К. – Даже у Димки прошлый раз меньше получилась// А ты что думаешь Ань? У тебя бы тоже не получилась такая?*

*А. – Да куда уж там// (насмешка)*

*К. довольно улыбается...*

Данный пример иллюстрирует разницу в уровне сформированности коммуникативной компетенции собеседников. Младший из них еще не понимает истинного смысла реплик сестры, поэтому воспринимает колкость и насмешку в качестве одобрения, похвалы и признания его способностей.

Таким образом, появление в речи детей первых форм косвенных речевых жанров (например, шутки) мы можем наблюдать в речи детей уже старшего дошкольного возраста. В младшем школьном возрасте (к 10-11 годам) дети очень широко используют жанры колкости, насмешки, шутки, розыгрыша для сознательной направленности общения в положительное или отрицательное русло.

## **Жанры новейших сфер общения в онтогенезе**

В речевом онтогенезе вторичными по отношению к жанрам устной речи выступают и **жанры новейших сфер общения**. Их изучение становится особенно актуальным в настоящее время.

Технологический прогресс и стремительное развитие современного общества приводят к внедрению в общечеловеческое коммуникативное пространство принципиально новых жанров общения (электронное / виртуальное, Интернет-общение, СМС-общение). Их отличительной особенностью являются скорость и простота коммуникации, расширенный объем аудитории. В лингвистической науке еще далеко не решен вопрос о методах исследования этой принципиально новой коммуникативной системы, но уже активно осуществляется описание и классификация жанров интернет-общения.

Как указывает Е.И. Горошко, «коммуникативное пространство Интернета стало своеобразной жанропорождающей средой, которая способствовала как более интенсивному развитию жанроведения в целом, так и возникновению новых, свойственной только этой информационной среде жанров и появлению теории виртуального жанроведения» [Горошко 2007: 372]. Коммуникативное взаимодействие в глобальном пространстве сети Интернет сочетает в себе черты устной и письменной речи, монолога и диалога, персонального и публичного, фатического и информационного общения. Вступать в это общение можно как с хорошо знакомыми, так и с малознакомыми людьми.

Не углубляясь в теорию лингвистического анализа данного феномена, укажем несомненное воздействие технологического прогресса и на коммуникативное сознание растущей, развивающейся личности, степень и значение которого еще предстоит определить. Совершенно привычным обстоятельством и даже во многом «оправданной необходимостью» в современном обществе стало наличие у ребенка мобильного телефона, что в свою очередь подразумевает и внедрение

новых жанровых форм и способов общения. По всей видимости, специфика воздействия этих компонентов на особенности формирования «речевого портрета» современного ребенка может стать предметом отдельного исследования, но, несомненно, с момента начала освоения интернет-пространства и знакомства с другими достижениями современной техники жанровая сфера индивида в обязательном порядке обогащается специфическими, свойственными только этой среде жанрами.

В настоящее время отмечается, что, «утратив много особенностей, присущих обычному общению, и развив целый ряд новых, часто неожиданных и оригинальных особенностей, интернет-общение сохраняет сущностную связь с формами и жанрами непосредственного естественного общения» [Дементьев 2010: 281].

Жанровая среда интернет-пространства начинает все интенсивнее осваиваться детьми уже младшего школьного возраста. Наличие электронных школьных дневников и других сайтов, где дети могут продолжать общение со сверстниками в новом формате, стремление соответствовать «взрослым» способам современной коммуникации приводит к тому, что не только СМС-сообщения, передаваемые по телефону, но и такие жанры речи, как комментарий к фотографии, оформление статуса, общение на форуме, переписка по электронной почте, ICQ и другие системы виртуальных взаимодействий становятся привычным явлением к 10-11-летнему возрасту. Дети стремятся преодолеть возрастные ограничения (общаются через страницы родителей, увеличивают свой возраст при регистрации и прибегают к другим уловкам, позволяющим им как можно раньше вступить в эту среду общения).

### **Личностно-ориентированные и статусно-ориентированные жанры в онтогенезе**

Применительно к речевому онтогенезу, вторичными являются и **жанры статусно-ориентированного общения.**

Правила статусно-ролевого взаимодействия в социуме и их реализация в процессе общения являются основой для формирования речевых компетенций человека. Определенная роль и занимаемый в обществе на данный момент статус предписывают языковой личности свободу или ограничения в выборе жанровых форм и способов их языкового наполнения. Одни и те же жанры речи могут быть использованы в разных вариантах при неофициальном личностно-ориентированном и публичном, бытовом и институциональном общении.

Для оценки сформированности данного компонента у детей исследуемых возрастных групп дополнительно к наблюдению за их речевым поведением нами использовался метод вовлечения детей в определенную игровую ситуацию – имитацию социального взаимодействия и метод анкетирования второй и третьей исследуемых групп.

В возрасте 3-4 лет статусно-ролевой компонент и соответствующий ему выбор жанровых форм и способов их реализации оказался несформированным. Дети осуществляли свою речевую деятельность без учета каких-либо статусных и ролевых позиций собеседников. Общение в этом возрасте не дифференцируется на институциональные / персональные, личностно-ориентированные / статусно-ориентированные жанровые формы. Освоение детьми нормативности в употреблении определенных жанровых форм в значительной степени связано с особенностями воспитания в семье, посещением дошкольных образовательных учреждений.

Для примера приведем субжанр просьбы, применявшийся ребенком трех лет для обращения к маме, сверстникам в игре, кондуктору в трамвае, продавцу в магазине, незнакомому взрослому человеку:

Просьба к маме: – *Дай мне ложку!*

Просьба к продавцу в магазине: – *Дай мне шоколадку!*

Просьба к незнакомому взрослому человеку (сотруднику мамы по работе): – *Это книжка? Дай мне ее!*

Просьба к сверстнику: – *Дай лопатку!*

Приведенные примеры иллюстрируют, что в своем речевом поведении ребенок не учитывает разные ситуации общения, возраст и статус собеседника, использует одни и те же прямые формы просьб.

Значительную роль в формировании статусно-ролевой ориентации в обществе играет посещение / непосещение ребенком детского сада, особенности стратегических линий воспитания в семье, которые направлены на разъяснение ребенку правил поведения в обществе.

Поэтому при анализе данной составляющей речежанровой компетенции у детей мы столкнулись с достаточно серьезным разбросом в статистических показателях. Некоторые дети уже к 4 годам свободно владели жанрами статусного общения с воспитателем, нянечкой в детском саду, ролью покупателя в магазине, пассажира в транспорте:

Д. (3.4): – *Ольга Васильевна! можно мне на палас?* (Ребенок посещает детский сад, знаком со стереотипами речевого общения с воспитателем. Он использует обращение, а затем уже собственно вопрос. Отметим, что такой вид просьб в речи детей мы отнесли к риторическим – см. главу 3).

К. (4) обращается в магазине к продавцу: – *Дайте мне пожалуйста вон ту куклу в синем платье! Вот вам денежки!*... (Девочка использует вежливое обращение на *вы*, указание на предмет, который она хочет получить, знает, что необходимо дать продавцу деньги).

Обратимся к иллюстрации аналогичных ситуаций с детьми более старшего возраста, которые не владели данными формами общения:

З. (4.5) при обращении к руководителю кружка танцев: – *Дай мне красный обруч! Я не хочу синий!* (Ребенок не учитывает статус преподавателя, обращается к нему на «ты», вместо институциональной

формы просьбы использует прямую форму, по своим характеристикам близкую к требованию).

К. (5) в магазине: – *Дай мне жвачку// Синюю // (продавец не обратил внимания)* Ребенок кричит: – *Дай мне жвачку говорю//* (Ребенок не учитывает ситуацию общения, не знает, как обращаться к продавцу, использует побудительную конструкцию, характерную для личностно-ориентированного бытового общения. После коммуникативной неудачи ребенок применяет тактику требования, проявляя этим незнание норм статусно-ролевого поведения).

Результаты наблюдений показали, что в 5-6-летнем возрасте дети уже знакомы со многими правилами статусно-ориентированного общения. Подтверждением этому служит и наличие в речи детей собственно риторических жанров и риторических вариантов бытовых жанровых форм. На данном этапе онтогенетического развития багаж социальных ролей ребенка заметно увеличивается. Ребенок может выступать в роли гостя, требующей владения жанром разговора в компании, этикетных речевых жанров и др. В поликлинике ребенок принимает на себя роль пациента (и ему нужно уметь составить рассказ о своем самочувствии). Дети указанного возраста выступают в роли покупателя, пассажира, ведущего на детском празднике в детском саду и т.д.

К 10-11-летнему возрасту варианты статусно-ролевого поведения значительно усложняются. Дети осваивают все большее количество норм и правил речевого поведения в обществе. В их сознании формируются четкие стереотипы выбора «свободных» или «жестких» по своему оформлению жанров речи.

В личностно-ориентированном неофициальном общении со сверстниками дети используют жанры бытового разговора (болтовни), анекдота, субжанр сплетни; в разговоре с мамой применяют жанры разговора по душам, болтовни, жалобы; в учебном процессе используют четко регламентированные жанры ответа на уроке, сообщения,

риторические формы императивных жанров, иногда светский разговор. Дети осваивают все большее количество ролей, требующих использования принципиально новых жанровых форм. В школьном возрасте дети могут исполнять роли старосты, заместителя старосты, конферансье.

По нашему мнению, особый интерес представляет анализ именно руководящих ролей младших школьников. Поскольку в большинстве ситуаций общения ребенок почти всегда занимает подчиненную позицию статусно-ориентированного общения, появление у него возможности проявить себя «начальником», человеком, управляющим деятельностью других (детей), ярко проявляет его индивидуальные особенности (скрытую агрессию, зависть, стремление к лидерству, стеснительность и др.).

Не только роль старосты или его заместителя (которые принимают на себя 1-2 ученика из всего класса) предоставляют такую возможность. В учебном процессе у детей часто возникает необходимость объединиться в подгруппы для выполнения определенного задания учителя. И в каждой подгруппе назначается ученик, ответственный за руководство совместной деятельностью. Отметим, что многие дети иногда слишком увлекаются руководящей ролью, заменяют жанр официальной просьбы или нейтрального требования жанром приказа, команды, что приводит к коммуникативным неудачам. Другие же дети, наоборот, не могут применить по отношению к сверстникам жанр относительно жесткого требования и продолжают общаться на уровне личностно-ориентированных просьб, уговоров.

Приведем примеры двух контрастных стратегий поведения детей в таких ситуациях.

Пример 1. Ученики 4 класса (5 человек) обсуждают, какую тему выбрать для совместной презентации. А. назначен учителем в качестве руководителя группы:

*А.: – Так// Давайте сюда все!!!*

*(дети собираются)*



*А.: – Че вы там как черепахи? Быстрее валите сюда//*

*Б.: – А че это ты раскомандовался? Учитель что ли?*

*А.: – Садись не разговаривай!!! Меня Наталья Николаевна назначила//*

*В.: – Она тебя назначила не чтоб ты тут обзывался!!! Я вообще с тобой не хочу// Эй!!! (кричит соседней подгруппе) – Кто к Копылову хочет? Я поменяюсь//*

*Учитель: – Никто не меняется// Обсуждайте все спокойно!!!*

*В.: – Так он обзывается...*

Пример 2. Ученице 4 класса (О.) учитель поручил собрать команду для того, чтобы нарисовать поздравительный плакат к празднику «День защиты детей»:

*О.: – Ребята// кто хочет рисовать плакат?*

*(никто не отзывается)*

*О. подходит к девочке: – Алена/ будешь рисовать плакат?*

*А.: – Да не-а// Не охота//*

*О.: – Ну почему? Ты же хорошо рисуешь// Мы быстренько что-нибудь придумаем/ и все//*

*А.: – Да ну// Я и так все время че-нибудь рисую// Надоело//*

*О.: – А ты/ Дим?*

*Д.: – Да нарисуй сама// Не приставай//...*

Оба эти примера служат иллюстрацией несформированности представлений детей о тактических речевых особенностях поведения руководителя группы. В первом случае ребенок «превысил полномочия»: использовал тактики команды, приказа, что не соответствовало условиям общения. Кроме этого, ребенок позволял себе грубое обращение с другими детьми. Понимая, что даже данные учителем полномочия не позволяют однокласснику так себя вести, дети использовали встречную тактику возмущения. Они справедливо указали своему товарищу на несоответствие формы его речевого высказывания роли, которую ему поручили (- Ты че

раскомандовался?). И одновременно они как бы уточняют, что за статус принял на себя ребенок (-ты че учитель что ли?).

Во втором случае, напротив, девочка не смогла перейти на стиль руководителя. Среди тактик побуждения она использовала просьбы, уговоры. Естественно, дети не восприняли эти тактики побуждения как обязательные для выполнения, и девочка не смогла добиться желаемой цели.

Итак, представления детей о статусно-ролевом поведении детей в младшем школьном возрасте уже гораздо сложнее и затрагивают более широкий спектр ситуаций социального взаимодействия.

Обратимся и к некоторым статистическим данным, которые были получены нами в ходе исследования. Процентное выражение соответствует количеству детей, справившихся с заданиями в каждой группе.

#### 1 группа: 3-4 года

	Дочки-матери	В транспорте	В магазине	В худож. кружке	На параде	На корабле	На уроке	В больнице
Самостоятельный выбор соответствующих статусу тактик в собственных играх	80%	50%	20%	10%	45%	30%	-	50%
Определение неправильных тактик в инсценированных ситуациях	86%	75%	20%	30%	70%	65%	-	68%
Исправление неправильных тактик в инсценировках на правильные	74%	58%	30%	20%	69%	54%	-	56%

#### 2 группа: 5-6 лет

	Дочки-матери	В транспорте	В магазине	В худож. кружке	На параде	На корабле	На уроке	В больнице
Самостоятельный выбор	100%	70%	65%	58%	75%	73%	35%	86%

соответствующих статусу тактик в собственных играх								
Определение неправильных тактик в инсценированных ситуациях	100%	80%	90%	84%	100%	85%	74%	94%
Исправление неправильных тактик в инсценировках на правильные	94%	78%	84%	89%	85%	75%	65%	78%

### 3 группа: 10-11 лет

	Дочки-матери	В транспорте	В магазине	В худож. кружке	На параде	На корабле	На уроке	В больнице
Самостоятельный выбор соответствующих статусу тактик в собственных играх	100%	89%	85%	75%	84%	79%	93%	82%
Определение неправильных тактик в инсценированных ситуациях	100%	100%	100%	96%	100%	92%	100%	90%
Исправление неправильных тактик в инсценировках на правильные	100%	100%	89%	86%	98%	92%	86%	82%

Как показывают приведенные данные, дети младшей группы затруднялись сами избирать необходимые тактики речевого поведения в большинстве предложенных ситуаций. Интуитивно выделяя некоторые несоответствующие этим ситуациям линии поведения в чужом дискурсе, дети все же затруднялись в их исправлении, замене на нужные формы. Легче всего дети воспроизводили стереотипы речевого поведения в хорошо знакомой им обстановке семейного общения («Дочки-матери»). В других ситуациях дети часто не могли определить несоответствие тактик речевого поведения статусу и роли человека.

Во второй возрастной группе данные показатели значительно возросли (примерно на 30%). Увеличилось число правильно используемых

формул речевого поведения в магазине, транспорте, художественном кружке, больнице. По нашему мнению, это обусловлено расширением социального опыта детей и повышением частотности этих ситуаций в их повседневной жизни. Дети лишь в незначительном числе случаев затруднялись в выявлении некорректных тактик в поведении других людей и гораздо быстрее справлялись с выбором.

Дети младшего школьного возраста без затруднений справлялись с самостоятельным выбором тактик речевого поведения в подобных ситуациях, хорошо узнавали и исправляли их нарушения в чужом дискурсе.

Рассмотренные нами виды вторичных речевых жанров в речи детей связаны с диахроническим аспектом их формирования на разных этапах онтогенеза. В рамках проводимого нами исследования мы определяем их как основные направления расширения речезанрового репертуара детей.

Однако по отношению к изучению проблем речевого онтогенеза не меньшую важность имеет изучение и структурных особенностей речевых жанров (синхронической вторичности). Кроме того, в процессе становления речезанровой компетенции понятия диахронической и синхронической вторичности оказываются неразрывно связаны друг с другом.

Данный подход соотносится с выделенной в современной теории речевых жанров классификацией речевых интеракций, разных по объему, и появлением в речи детей сложных синтетических жанров, включающих признаки других жанров. Напомним, что по К.Ф. Седову все интеракции в зависимости от объема, характера и длительности их протекания можно подразделить на субжанры, жанры и гипержанры [Седов 2007: 14].

В возрасте 3-4 лет основными макрообразованиями коммуникативного пространства ребенка выступают гипержанры игрового и семейного общения (общение в игре и бытовой разговор). Устный дискурс детей на данном этапе онтогенеза состоит преимущественно из

одноактных речевых высказываний, или субжанров (вопрос, сообщение, просьба, отказ, требование и др.). Данные образования носят первичный характер.

В процессе онтогенеза в речи ребенка появляются сложные речевые жанры, включающие в себя признаки первичных речевых жанров. К 5-6-летнему возрасту в речи детей уже более четко проявляется дифференциация на жанровые формы, разные по объему. В коммуникативном пространстве дошкольника уже можно выделить достаточно длительные интеракции, порождающие диалогическое единство или монологическое высказывание, которые содержат в себе несколько сверхфразовых единств, то есть собственно речевые жанры (рассказ, бытовой разговор, ссора) и минимальные единицы, равные одному речевому акту (субжанры просьба, похвала и др.).

К младшему школьному возрасту число гипержанров и составляющих их жанровых и субжанровых форм увеличивается за счет макрообразований учебной деятельности, дружеского общения, общения в других институциональных сферах (спортивной, музыкальной, художественной школах).

Структурные изменения основного гипержанра повседневного общения детей всех изучаемых групп – бытового разговора – будет представлено нами в 3 главе диссертации.

Отметим, что усложнение определенных речевых жанровых форм и последовательность их появления в онтогенезе позволяет уточнить отношения производности между отдельными жанрами. Рассмотрим несколько цепочек производности речевых жанров в онтогенезе.

Бытовой разговор – разговор в компании – этикетный разговор;

Игровое общение «рядом» – игровое общение «вместе» – сюжетно-ролевая игра;

Просьба – упрашивание – уговоры – убеждение;

Тактика проявления жалости – сочувствие – утешение – разговор по душам;

Тактика проявления неприятия – обвинение – осуждение;

Тактика проявления принятия – похвала – комплимент – одобрение;

Ответ – сообщение – рассказ – пересказ – доклад – презентация;

Требование – угроза – ультиматум;

Шутка – анекдот – розыгрыш;

Ответ – объяснение – оправдание.

**Сопоставительная таблица гипержанровых форм детской речи в дошкольном и младшем школьном возрасте:**

	3-4 года	5-6 лет	10-11 лет
Гипержанр игрового общения (разговор в игре)	42%	35%	10%
Разговор	46%	41%	42%
Гипержанр учебного общения	–	3% (элементы учебной деятельности в детском саду и кружках)	21%
Другие жанры	12% (ссора, этикетные и др. жанры)	18% (ссора, этикетные и др. жанры)	27% (ссора, этикетные жанры, жанры письменной речи, жанры новейших сфер общения и др)

**Сопоставительная таблица жанровых форм детской речи в дошкольном и младшем школьном возрасте:**

	3-4 года	5-6 лет	10-11 лет
Разговор в игре «рядом»	30%	3%	
Разговор в совместной игре	12%	17%	10%
Инсценированный диалог в сюжетно-ролевой игре		18%	

Бытовой разговор	46%	38%	25%
Разговор в компании			8%
Этикетный разговор			1%
Разговор по душам			8%
Разговор по телефону		1%	4%
Рассказ		входит в состав бытового разговора, разговора в компании, разговора по телефону, разговора в игре	входит в состав бытового разговора, разговора в компании, разговора по телефону, разговора в игре
Рассказ об отсутствующем лице		входит в состав бытового разговора, разговора по телефону	входит в состав бытового разговора, разговора по телефону, разговора в компании и разговора по душам
Сплетня			входит в состав бытового разговора, разговора по телефону
Ссора	12%	14%	8%
Спор			2%
Утешение			2%
Оправдание			1%
Ябедничество		1%	1%
Упрашивания		1%	0,5%
Уговоры			2%
Анекдот			2%
Шутка		3%	6%
Розыгрыш			0,5%
Ответ на занятия (уроке)		2%	8%
Объяснение		1%	4%
Сообщение (доклад)			9%
Сочинение, изложение			1%
Записка школьная			0,1%
Надписи на стенах, партах и т.п.			0,1%
СМС-сообщение			0,3%
Интернет-переписка			0,3%
Статус пользователя			0,1%
Комментарий к фотографии			0,1%

**Сопоставительная таблица субжанровых форм детской речи в  
дошкольном и младшем школьном возрасте\*:**

	3-4 года	5-6 лет	10-11 лет
Просьба	+	+	+
Требование	+ (В раннем возрасте конструкции побуждения не всегда различимы на четкие субжанры, поэтому мы объединяем их в единый комплекс)	+	+
Приветствие	+	+	+
Жалоба	+	+	+
Прощание	+	+	+
Благодарность	+	+	+
Извинение		+	+
Похвала	+	+	+
Комплимент			+
Колкость			+
Сочувствие		+	+
Упрек			+
Оскорбление (инвектива)		+	+
Обвинение		+	+
«Дразнилки»		+	+

**Жанры эмоционального воздействия в онтогенезе**

В детской речи вторичными речевыми жанрами являются некоторые из форм общения, которые основаны на **вторичности психологических, когнитивных процессов в онтогенезе** и, главное, – на **умении в полной мере учитывать фактор адресата**. К ним мы относим появление сложных социальных эмоций (сопереживание, сочувствие, желание улучшить / ухудшить самочувствие собеседника и др.), свидетельствующие о повышении общего уровня социализации ребенка.

В данную группу вторичных речевых жанров мы включаем:

---

\* Данная таблица не содержит процентных показателей, так как частотность употребления субжанровых форм детской речи будет рассмотрена в составе отдельных речевых жанров. В представленной таблице мы приводим сведения о наличии / отсутствии отдельных субжанров на каждом из возрастных этапов развития.



- оценочные жанры;
- жанры, вербально оформляющие сознательное воздействие на окружающих (сочувствие, утешение, убеждение, уговоры и др.).

Подчеркнем, что появление этих жанров в речи детей теснейшим образом связано с психологическими и личностными преобразованиями в онтогенезе.

Важной группой речевых жанров, основанных на указанных преобразованиях психической и личностной сферы детей в онтогенезе, выступают оценочные речевые жанры. Их появление связано с формированием у ребенка умения соотносить собственные ощущения и эмоции со сложной системой существующих в обществе поведенческих, этических и других норм.

В лингвистической науке принято широкое понимание оценки, выделяются рациональные и эмоционально-экспрессивные ее разновидности. Различные подходы к изучению оценки отражены в работах Н.Д. Арутюновой, А. Вежбицкой, М.Я. Гловинской, В.И. Жельвиса, Е.С. Кубряковой, М.Ю. Федосюка, А.Д. Шмелева. Для нашей работы важно изучение оценочных высказываний с позиций их положительной / отрицательной семантики.

В речи детей 3-4-летнего возраста мы уже встречаем общеоценочные высказывания, основанные на противопоставлениях «хороший – плохой», «нравится – не нравится», «люблю – не люблю». В большинстве случаев они относятся к сенсорно-вкусовым и простейшим эстетическим оценкам, а также общему эмоциональному восприятию других людей: – *Красивая кукла!*; – *Не пойду к тебе// Ты плохая//*; – *Люблю тебя// Ты хорошая//* и др. В этом возрасте все оценки детей носят эмоционально-экспрессивный характер.

Особенностью детского дискурса является распространенность положительных самооценок, выступающих, с одной стороны, повторением похвалы взрослых, с другой – отражением сложных процессов

социализации (осознание себя как части общества, оценка и сравнение себя с другими членами социума). Данные речевые акты ведутся от 1-го и от 3-го лица, в них частотны употребления сравнительной и превосходной степени прилагательных: – *Даша самая красивая!!! (о себе) – У меня дом красивее!!! Дима умный!!!* и т.п. По нашему мнению, такие высказывания направлены не столько на выражение оценки, сколько на получение похвалы со стороны взрослых. Они являются основой для появляющегося в 5-6-летнем возрасте жанра *похвальба*.

В речи детей 5-6-ти лет нами уже были отмечены собственно оценочные речевые жанры положительной и отрицательной направленности. В частности, самым распространенным жанром положительной оценки лица в этом возрасте оказались жанры *похвалы и похвальбы*.

Приведем примеры:

*А. (5): – Хорошо ты построил дом/я бы так не смог//*

*Л. (5.8): – Вкусный у тебя получился суп// Все время такой вари//*

*К. (6): – Как ты быстро читаешь// Молодец!!!*

*В. (7): – Ты очень добрый// Я с тобой буду дружить//*

В данных примерах дети отмечали положительные качества других людей, которые являются результатом определенных усилий (ты хорошо читаешь – значит, ты долго тренировался, ты очень добрый – потому что ты сделал что-то, что позволяет говорить о тебе как о добром человеке).

Дети дошкольного возраста иногда применяют в своей речевой практике *комплимент*. *Комплимент* соотносится прежде всего с такими понятиями, как любезность, учтивость, корректность, галантность, а в *похвале* на первый план выступает одобрение, положительный отзыв [Федосюк 1997]. «*Похвала* имеет под собой прочные основания. Вряд ли человека будут хвалить, если он этого не заслужил, недостойн этого. Обязательно должно быть сделано или сказано что-то, что оценивается обществом как положительное, и собеседник считает необходимым это

отметить, выделить. Для РЖ *комплимент* характерна бóльшая, по сравнению с РЖ *похвала*, этикетность. *Комплимент*, зачастую содержащий только эмоциональную оценку, может быть ничем не обоснован и продиктован лишь желанием угодить адресату, сделать ему приятное» [Там же].

Приведем примеры комплиментов детей в возрасте 5-6 лет:

А. (6): – *Ты хорошо выглядишь, бабуля!//*

В. (5.5): – *Мамочка!// Какая у тебя красивая прическа!//*

Д. (6.4): – *Ты такой заботливый!//*

Данные речевые жанры используются детьми не с целью одобрения поступков или качеств собеседников, а являются проявлением их желания сделать приятное другим людям. Наибольшее число комплиментов (85%) было отмечено по поводу внешнего вида людей.

Исключительной особенностью детской речи является широкое использование жанра *похвальба*. Этот жанр содержит положительную оценку и восхваление собственных достоинств. Во взрослом дискурсе он считается не совсем приличным для использования по этическим соображениям, и поэтому часто используется завуалировано внутри других речевых жанров.

В теории элементарных смысловых единиц А. Вежбицкой жанр похвальбы имеет следующую структуру:

*«говорю: обо мне можно сказать нечто хорошее, чего нельзя сказать о других людях*

*мне по этой причине приятно*

*говорю это, потому что хочу, чтобы ты был удивлен и завидовал мне»* [Вежбицкая 2007: 74].

Тематическое содержание речевого жанра похвальбы достаточно универсально: сообщение о наличии каких-либо вещей и предметов (игрушек, игр и т.п.), которых нет у других детей (50%); сообщения об интересных поездках и случаях из жизни, в которых главным объектом

являлся рассказчик (35%); восхваление собственных достоинств (15%). В первых двух случаях дети как бы переносят положительную оценку других объектов на себя и хвалятся этим перед окружающими. Как показывает материал, похвальба в речи одного ребенка практически всегда инициирует данный речевой жанр и у других детей, напоминая стихотворение С. Михалкова «А у нас в квартире газ...». Приведем примеры.

Пример 1.

*З. (6): А я вчера была на выставке драконов! Я там фоткалась со всеми ними// Здорово получилось!//*

*В. (5.6): Ну и что? Я туда уже давно ходил/ с папой//Я тоже фоткался с таким зеленым/ этим/ не помню/ как его зовут//*

*К. (6.7): Ха!// Да я вообще в Питере была// Там в музее вот такой динозавр стоит//...*

Данные диалоги / полилоги содержат фразы, начинающиеся со слов: – А я.. – А у меня... В дошкольном возрасте именно такое оформление интеракции характерно для детей. Как показали исследования, к возрасту 10-11 лет похвальба продолжает оставаться достаточно употребительным жанром, но «цепная реакция» уже гораздо более сдержанна, а иногда и вовсе отсутствует. Ответными тактиками на похвальбу становятся тактики согласия, молчания, проявление восхищения или, наоборот, агрессивной зависти, равнодушия.

Пример 2.

*К. (10): – Клевый мне папка телефон на день рождения купил!// Смотри какой экран// Такие вообще только продавать начали// Это мне за хорошую учебу// Вот// Все сенсорное//*

*Л. (10): – молчит*

*А. (10): – Да// Необычный//*

*К.: – Необычный!// Да он просто супер!// У меня он теперь самый крутой в классе//*

Таким образом, жанр похвалы в дошкольном и младшем школьном возрасте направлен в основном на восхваление не собственных качеств личности, а тех предметов и явлений, которые могут вызвать удивление и зависть окружающих.

В качестве выражения отрицательной оценки в возрасте 5-6 лет дети используют жанры порицания, обвинения.

*Порицание* выражается в негативной оценке чьих-либо действий и сообщении этому человеку о «неправильности» его поведения. Становление данного речевого жанра связано с усвоением ребенком социальных норм и правил поведения в обществе и желанием продемонстрировать это знание окружающим. В 90% случаев жанр порицания применялся по отношению к младшим детям или сверстникам, в 10% – к взрослым людям. Часто примеры таких высказываний являлись полным копированием фраз из репертуара ближайшего окружения ребенка. Приведем примеры.

Д.(5) говорит своей подруге: – *Что же ты не убрала игрушки? Это нехорошо// Надо содержать комнату в чистоте//*

Л. (6.8) говорит бабушке: – *Сколько можно держать холодильник открытым!// Все продукты прокиснут//* (строго)

К.: (5.5) обращается к младшему брату: – *Саша/ нельзя было включать воду в саду// Так и соседей можно залить//* (поучительно).

Дети с удовольствием играют роль взрослого и «поучают» даже малознакомых людей. Для их высказываний характерно копирование не только языкового воплощения образцов взрослой речи, но и их интонационных, эмоциональных проявлений.

Довольно часто в речи детей мы встречаем жанр *обвинение*. Дошкольники применяют его во время ссор и в качестве защитной тактики в ситуациях, когда взрослые определяют виновных в каких-либо происшествиях. Такие обвинения часто носят встречный характер. Приведем примеры таких ситуаций.

*Ситуация:* Двое детей играли в мяч. Мяч попал в машину, стоящую во дворе.

*Д. (5.6) – Ты че/ дурак? Ты смотришь/ куда ты мяч пинаешь? А если сейчас этот мужик выйдет?*

*Л. (6.3) – Сам ты дурак// Ты первый его в ту сторону пнул//Ты тоже вчера по ней попал// Я видел!//*

*Д.: – Это не я первый/ а ты//*

*Л.: – Нет/ ты!//*

*Д.: – А ну тебя// Не буду с тобой играть//*

*Л.: Ну и не играй// Сам все время сделаешь/ а на других сваливаешь//...*

Обязательным условием появления жанра обвинения является совершение какого-то неблагоприятного поступка. В данном примере мальчики осознавали, что их могут наказать за игру в мяч около машины, и начали обвинять друг друга, пытаясь таким образом переложить вину на партнера. Данный диалог был специально подобран нами как один из наиболее типичных вариантов взаимных обвинений в детской речи. Типичным является и начало интеракции – вопрос-обращение к партнеру по взаимодействию (*-Ты че наделал? – Ты соображаешь/ что ты делаешь? Ты видел/ что ты наделал?*). Дальнейшее разворачивание событий идет по цепочке: указание на результат действий (или его возможность) → взаимный обмен обвинениями (*это ты; нет, ты; я сам видел; я тоже видел*) → завершение взаимодействия.

В представленном примере ярко представлен субжанр *инвективы*, который содержит в себе негативную оценку качеств личности. Как мы уже отмечали, в первой возрастной группе нами не были зафиксированы инвективы. В раннем возрасте дети довольно редко используют этот субжанр в речи, применяя слова, которые в их сознании ассоциируются с «плохими», неприличными для употребления. К 5-6 годам дети начинают

включать в инвективные формы негативную оценку качества и свойства личности (*тупица, осел, придурок, идиот, толстяк* и т.п.).

Принципиально новый уровень владения оценочными жанрами представлен в репертуарах детей младшего школьного возраста.

В своей речевой практике младшие школьники также довольно часто используют жанры комплимента и похвалы, которые не только способствуют установлению контакта между собеседниками, но и создают положительный эмоциональный фон общения. Как показывают исследования, чаще всего на данном возрастном этапе дети в своих высказываниях отмечают внешний вид человека, его моральные качества (*какая у тебя красивая новая кофточка; а нашей учительнице очень идет новая прическа; какой Юра добрый...*).

Для данного возраста характерно появление еще одного жанра, выражающего положительную оценку лица – жанра *одобрение*. По многим своим характеристикам он близок жанру похвалы. Но для *похвалы* важна собственно оценка и отношение говорящего к объекту оценки, а *одобрение*, будучи более нейтральным, прежде всего демонстрирует солидарность с адресатом, стремление его поддержать. Такая способность личности преломлять существующие в обществе нормы и правила через собственную позицию и в связи с этим иметь способность выразить согласие с чьим-то поступком проявляется у детей в возрасте 10-11 лет в жанре одобрения.

Пример 1.

С. (10): – *Мам/ Ты позвонила Дмитрию Александровичу? Будет тренировка?*

Мама: – *Нет/ Не будет// Я сказала/ что ты устала в школе и уроков много задали//*

С.: – *Уф!!! Это ты хорошо сделала!!! А я уж боялась/ что придется на стадион чапать...*

В бытовом разговоре девочка спрашивает у мамы, разрешила ли она ей пропустить тренировку. Узнав о положительном решении мамы, ребенок одобряет его, применяя оценочную конструкцию «это ты хорошо сделала» и подкрепляя ее эмоциональным «Уф!». Данный вид одобрения связан с собственными интересами девочки, и поэтому представляет наиболее простой способ выражения согласия / несогласия с чьей-то позицией.

Пример 2.

К. (11): – *Мам/ У нас сегодня все девчонки перессорились с Настей Ж// Она не захотела идти в команду к лене К./ и из-за этого все взбунтовались// Она вечно последнее время зазнается// Делает что хочет/ и считает/ что все ее слушаться должны//*

*Мама: – И ты с ней поссорилась?*

*К.: Нет// Я в этом не участвовала/ но думаю/ что они сделали правильно// Хоть завтра и начнут все опять за ней бегать/ но хоть чуть-чуть на место ее поставили//*

*Мама: – Да, так и будет//...*

В данном примере разговора дочь выражает одобрение действиям одноклассниц, но сама желает получить одобрение своей позиции от близкого человека, чье мнение она уважает. Для таких форм проверки правильности своего выбора характерно использование предваряющего рассказа о произошедшем. Человек, не нуждающийся в такой поддержке и уверенный в своей позиции, не будет так подробно излагать причины своего решения.

Особую специфику имеет использование одобрения в ситуации выбора и последующего публичного обнародования своей позиции. Формирование школьного коллектива, появление и смена лидеров, а также другие процессы, происходящие в классе, ставят перед учащимися задачу ориентации в собственных оценках происходящего и соотнесения их с позициями группы. Иногда выражение одобрения в таких ситуациях



противопоставляет одного или нескольких учеников остальному коллективу. Проиллюстрируем данный аспект примером (общение на перемене после контрольной работы):

*К (11). – Давай/ пока Ольга Николаевна вышла/ вытащим тетрадь и быстро допишем//*

*М. (11). – Да вы че? Чтоб она всем двойки потом поставила?*

*К.: – Да ниче она не поставит// Лешка/ Иди в коридоре карауль//*

*М.: – Идите от стола говорю// На уроке писать надо было//*

*К.: – Че?// А че это ты раскомандовалась? Кто тебя слушает!//*

*Д.: – Да Маринка права// Помните/ на прошлой неделе она тетради не нашла/ Так вон что было// А тут контрольная итоговая// Не лезьте//*

*В.: – Вот-вот// Правильно!// Валите от стола//*

*А.: – Да// А то всем отвечать придется//...*

В данном примере изначально только одна девочка выступала против действий одноклассников. Она обосновывала свою позицию тактикой угрозы, возможными последствиями поступка. Мальчики тоже доказывали, что правы и могут сделать то, что задумали. И только после первого выраженного одобрения позиции девочки выясняется, что большинство одноклассников согласны с ней и одобряют ее. Поэтому одобрение выступает сложным оценочным жанром, требующим достаточно высокого уровня социализации личности.

В списке жанров отрицательной оценки у детей 10-11 лет мы можем отметить не только жанры порицания и обвинения (как у дошкольников), но и жанр осуждения. Его появление также связано с более высоким уровнем развития социальной компетенции и личностной сферы детей. Осуждение требует не простого указания на неправильность чьих-то действий, но и соотнесение их с собственной позицией. Кроме того, осуждение не всегда предполагает явное выражение негативной оценки. Осуждение применяется в ситуации, когда нет возможности выдвинуть прямое обвинение и оценить соответствующее ему наказание, но

присутствует понимание неправильности, неэтичности поведения другого человека.

Приведем пример осуждения в речи младших школьников:

*Л. (10): – У нас вчера во двор Ленка приходила// Ты представляешь//Она с сигаретами пришла//*

*Д. (11) – Вот это да!//Она совсем что ли ненормальная?*

*Л.: – Она со взрослыми девчонками гуляла// Лет по четырнадцать//*

*Д.: – А вдруг ее наши мамы увидят и расскажут тете Кате? Вот это она додумалась// А вдруг и правда курит?*

*Л.: – Да нет// Изображает//Но давай с ней больше не гулять//*

*Д.: – Конечно...*

В представленном примере девочки осуждают свою знакомую, негативно отзываются о ее поведении и даже приходят к выводу больше с ней не дружить. Характерными признаками данного жанра являются реплики удивления и негативной оценки: – *Даты что// – Вот это да// Она что/ ненормальная?* и т.п. В рассмотренных примерах жанра *осуждение* реплики негативной оценки преобладали над тактиками удивления (64% – 36%).

Итак, появление собственно оценочных речевых жанров обусловлено сложными изменениями в психической, эмоциональной и личностной сферах у детей в процессе онтогенеза. Из простого выражения эмоционального отношения к окружающему миру формируются похвала, похвальба, комплимент, одобрение с одной стороны, и обвинение, осуждение с другой. Функционирование же оценочных суждений в речевой сфере человека чрезвычайно сложное явление. Оценки могут эксплицитно и имплицитно входить и в другие речевые жанры. Поэтому, по нашему мнению, данный аспект должен быть более детально рассмотрен в ракурсе проблем речевого онтогенеза.

2) Рассмотрим вторую выделенную нами группу речевых жанров, основанных на вторичности некоторых психических и социальных

процессов в онтогенезе. К ним мы отнесли жанры, вербально оформляющие сознательное воздействие на окружающих (сочувствие, утешение, убеждение, уговоры и др.).

В *сочувствии* выражается понимание и доброжелательное отношение человека к адресату в негативной для него ситуации. «Сочувствие – яркое проявление солидаризации с собеседником, эмпатии, демонстрации отношения «я с вами» [Формановская 1998: 262]. В.А. Богданова и Т.В. Кочеткова считают поиск согласия, который проявляется, в том числе, в сочувственном внимании к собеседнику, признаком хорошей речи [Хорошая речь 2001].

Эмоции и эмоциональные состояния жалости, сострадания, сочувствия, которые в 3-4-летнем возрасте выражаются детьми преимущественно с помощью невербальных средств (поглаживаний человека, к которому они проявляют жалость и сочувствие, часто – собственного плача). Простейшие вербализации данных состояний в большинстве случаев состоят из вопросов, уточняющих плохое состояние или положение других людей: – *Тебе больно? – Ты ударился, да?* Дети успокаивают других людей: – *Не плачь// Хочешь/ я тебе конфетку дам?* То есть уже в этом возрасте дети способны не только сочувствовать, но и в простейших формах утешать других людей.

В диссертации Ю.В. Казачковой семантическая структура жанра *сочувствие* выражена следующим образом:

*«знаю, что произошло нечто, что для тебя плохо*

*думаю, что ты огорчён по этой причине*

*говорю тебе что-то хорошее, т.к. понимаю, что тебе плохо*

*говорю это, чтобы ты знал, что я тебя понимаю» [Казачкова 2006].*

В речи детей 5-6 лет мы уже можем встретить примеры жанра *сочувствие*:

Ситуация в детском саду: дети играли в подвижную игру и один ребенок (М.) ударился о стул. Он сидит рядом с воспитателем и плачет.

*Восп.: – Миша/ Не плачь//*

*Д.: – Тебе очень больно? Да? Я тоже вчера падала / и мне также больно было//*

*К.: – Да// Не повезло//*

Отметим, что сочувствие выражалось детьми дошкольного возраста преимущественно в ситуациях, которые были связаны с испытанием физической боли (кто-то упал, ударился и т.п.) или поломкой любимых вещей, игрушек. Как и в представленном примере, дети проявляли сочувствие с помощью тактик вопроса, молчаливого проявления внимания, сравнения происшествия с событиями из собственной жизни. Показательными характеристиками жанра сочувствия в дошкольном возрасте явились высказывания: – *да, не повезло; я тебе не завидую; как же все плохо получилось* и др. Через оценку события дети выражали собственные эмоциональные состояния сочувствия и сопереживания, которые отличались несомненной искренностью.

В младшем школьном возрасте жанр сочувствия проявлялся и в ситуациях, обусловленных сложными социальными взаимодействиями с социумом, когда человек нуждался в сочувствии, но не проявлял этого в явном виде.

Для иллюстрации приведем пример жанра *сочувствие* в речи 10-летней девочки (П.). Ее подруга (С.) не смогла пройти на главный отборочный тур «Конкурса чтецов», но никому открыто не показывала своих переживаний.

*П.: – Мне очень жаль/ что ты не прошла на конкурс// Мне понравилось/ как ты читала стихотворение//*

*С.: – Да ладно// Переживу//...*

В данном примере девочка выражает свое несогласие с выбором жюри и поддерживает свою подругу, проявляя сочувствие.

Пример 2. Ребенок (Д. 11) проявляет сочувствие учителю:

*Д.: – Ох// И как же вы все эти тетради проверяете? Мне вас даже жалко// Вы их все домой что ли носите?*

*Уч.: – Бывает/ что и ношу// А вы меня не жалеете// Опять по 18 листов тетради купили//*

*Д.: – Нет// У меня 12// Я вас берегу//...*

Ребенок проявляет сочувствие учителю, используя тактику вопроса и употребляя конкретные лексемы, свойственные этому жанру (*мне вас жалко, я вас берегу*).

Еще более сложным жанром воздействия на эмоционально-личностную сферу других людей в речевой практике детей выступает жанр *утешение*. Он предполагает не только выражение сочувствия, но и успокоение собеседника, изменение его внутреннего состояния.

На основе теории А. Вежбицкой, Ю.В. Казачкова предлагает следующую семантическую модель этого жанра:

*знаю, что произошло нечто, что для тебя плохо*

*думаю, что ты расстроен/огорчен по этой причине*

*говорю, что тебе нужно изменить отношение к ситуации*

*говорю это, т.к. хочу, чтобы ты был менее расстроен / огорчен*

[Казачкова 2006].

А.О. Ханский выделяет семь стратегий вербального утешения: религиозное утешение, моральная поддержка, переинтерпретация, смена фокуса, фатализм, изоморфизм, преодоление [Ханский 2002].

Появление в речи детей этого речевого жанра было отмечено нами в возрасте 5-6-ти лет. Исследования показали, что в жанре утешения дети используют «детские», не такие развернутые и обоснованные, но все же стратегии моральной поддержки, смены фокуса, осуждения, преодоления. Особенностью утешений в возрасте 5-6 лет явилось желание детей наказать виновного в плохом состоянии собеседника. Приведем примеры:

1) *Л. (5.2): – Марин/ не плачь// Ты же не специально разбила чашку//*

*М. (6.8): – Ну и что// Мама все равно будет ругать// Скажет/  
полезла куда не надо//*

*Л.: – Ну ты ей объяснишь что хотела всем чашки достать// меня  
она прошлый раз не ругала//*

*М.: – Да ты обычную чашку разбила// А это из сервиза//*

*Л.: – Ну и что// не плачь//...*

Утешая свою старшую (!) сестру, девочка использует стратегию моральной поддержки (указывает на положительные намерения сестры и случайность произошедшего). Отметим, что конструкция «Ты же не специально это сделал(а)...» явилась одной из самых распространенных «утешающих» тактик в речи дошкольников. Ребенок использует тактику напоминания об аналогичном случае из собственной практики и уверенность в несерьезности ситуации.

В речи младших школьников мы встречаем еще более сложные варианты стратегического поведения:

Пример 1. Девочка, претендовавшая на призовое место, проиграла лыжные соревнования из-за того, что во время массового старта потеряла палку. Подруга утешает ее:

*Т. (10.5): – Ань/ не переживай// Все иногда проигрывают// Зато  
теперь будешь знать как бегать с одной палкой (смеется)// Вон на  
серьезных соревнованиях и палки/ и лыжи ломаются// Если бы так не  
случилось/ ты бы обязательно победила//*

*А. (10): – Да ладно//*

*Т.: – И вообще/ одних побед не бывает//...*

В представленном фрагменте подруга применяет стратегию моральной поддержки (указывает на способность девочки одерживать победы), стратегию обобщения (даже фатализма) (со всеми случаются неприятности и избежать этого нельзя), стратегию переинтерпретации (даже хорошо, что это произошло, потому что ты теперь будешь знать, как вести себя в такой ситуации), стратегию преодоления (успех приходит

только после трудной борьбы и неизбежных потерь, а преодоление трудностей обогащает личный опыт и предотвращает многие ошибки в будущем), стратегию изоморфизма (у других, даже очень известных спортсменов, тоже происходили такие случаи).

Таким образом, жанры сочувствия и утешения характеризуют качественные изменения психической, эмоциональной и личностной сферы ребенка в онтогенезе. Первично они выражаются эмоциональным участием и простейшими конструкциями вербального выражения понимания и сопереживания. К 5-6 годам в речи детей появляются собственно речевые жанры сочувствия очевидным и в большинстве случаев «прозрачным» по своим причинам переживаниям сверстников и взрослых. К младшему школьному возрасту социальный опыт детей позволяет сочувствовать сложным и не всегда очевидным внутренним переживаниям людей.

К 5-6 годам в речевом репертуаре детей появляется *утешение*, в рамках которого осуществляется сознательное эмоциональное и рациональное воздействие на внутренние переживания других людей. Уже к младшему школьному возрасту дети способны использовать в процессе утешения стратегии моральной поддержки, переинтерпретации, смены фокуса, обобщения, изоморфизма, преодоления.

К жанрам, вербально оформляющим сознательное воздействие на окружающих, относятся также убеждение и уговоры.

Жанр *убеждение* был отмечен нами в речи детей 10-11 лет. Его особенностью является рациональный подход к побуждению человека сделать что-либо. Для его использования необходимо достаточно хорошо знать собеседника, учитывать его потребности и интересы, а также ситуацию побуждения. Обязательным компонентом этого жанра выступают конструкции: *ты должен, обязан* и т.п. Например:

*М. (11) брату: – Ты должен аккуратнее писать в тетради// А то ни учительница и вообще никто не поймет что ты написал/ и поставят тебе двойки//*

*А.: (7): – Я не могу//*

*М.: Ты можешь/ но не стараешься// Посмотри как ты писал на прошлом уроке// Это же твой почерк// Так что старайся давай// Наша учительница на почерк особое внимание обращает//...*

В диалоге с братом сестра убеждает мальчика, что нужно более внимательно относиться к аккуратности на письме. Для подтверждения этой необходимости девочка использует аргументы, являющиеся весомыми для ребенка (нельзя получать двойку, учитель обязательно обратит внимание на плохой почерк). Девочка знает, что эти условия необходимы для выполнения и поэтому убеждает в этом и брата.

### **Информативные и фатические речевые жанры в онтогенезе**

В реальной речевой практике информативная и фатическая цели речевой деятельности тесно переплетены в рамках любого жанра, «мы можем говорить лишь о тяготении к информатике (информативные по преимуществу) или фатике – (фатические по преимуществу жанры)» [Седов 2007: 21]. В детской речи нас интересует выделение наиболее «чистых» информативных и фатических жанров, уточнение их соотношения на разных этапах онтогенеза, а также рассмотрение внутренней структуры жанров, занимающих промежуточное положение на шкале информатика – фатика.

Обратимся к анализу репертуара речевых жанров первой изучаемой возрастной группы. Как было установлено, в речи детей 3-4 лет преобладают речевые жанры бытового разговора, игрового общения, ссоры, просьбы, требования, упрашивания, жалобы. Как и в речи взрослых, выделить в некоторых из них информативное или фатическое начало в данном возрасте бывает весьма затруднительно.



Просьбы, требования и жалобы можно отнести к информативным по преимуществу речевым жанрам, ссоры – к фатическим. Большую часть коммуникативного пространства детей составляют жанры бытового разговора и игрового общения. Остановимся на них подробнее.

Приведем пример бытового разговора («ребенок – взрослый»):

*М. (3.5): – Ты что делаешь?*

*Дедушка: – Машину ремонтирую//*

*М.: – А это что?*

*Д.: – Это ключ такой специальный//*

*М.: – И колесо//*

*Д.: Да/ колесо я снял// А ты хочешь яблоко? Там на столе бабушка помыла/ чистые лежат//*

*М.: – Нет// Ой/ кис-кис// (увидел кошку)...иди сюда//*

*Д.: – Что убежал твой дружок?*

*М.: – Да// (начинает плакать)*

*Д.: – Ну что нос-то повесил? Придет твой кот назад//*

*М.: – Я ему мясо дам// Он мне спасибо скажет!//*

*Д.: – Ну еще бы!//...Смотри/ какой у меня инструмент есть//*

*М.: – А зачем он?*

*Д.: – Вот/ смотри// Это для раскручивания гаек//*

*М.: – Дай!//*

*Д.: – Держи// Помогай давай!// Ты же у меня помощник!//...*

В данном примере, как и в других проанализированных диалогах, можно выделить и фатическую, и информативную цели. Для информативного общения главная задача – передача или получение какой-либо информации, и именно с этим намерением вступают во взаимодействие участники общения. В представленном примере основными репликами ребенка являются вопросы. Фатическая установка в данном взаимодействии ярко выражена у взрослого. Но нельзя сказать, что речевая активность ребенка не имеет фатического смысла.

Ребенок 3-4-летнего возраста активно познает окружающий мир, все, что происходит вокруг, для него значимо и информативно. В бытовых диалогах сам ребенок чаще всего использует тактики вопроса, сообщения, просьбы или требования, что говорит об информативности общения. Вместе с тем, в таких взаимодействиях значителен и фатический компонент, настроенность на само общение. Поэтому однозначное отнесение данных диалогов к фатическим или информативным по преимуществу весьма затруднительно. Можно сказать, что выражение фатического компонента в бытовых разговорах на данном этапе онтогенеза больше поддерживается взрослым участником общения, но для ребенка оно тоже достаточно значимо.

Иные линии стратегического поведения прослеживаются у ребенка в игре. Согласно исследованиям Н.М. Юрьевой, все диалогические единства, присутствующие в речевом взаимодействии детей, можно свести к следующим базовым коммуникативным моделям: «сообщение – сообщение/ отношение к сообщению», «вопрос – ответ», «побуждение к действию – отношение к побуждению (выполнение/ невыполнение)» [Юрьева 2006].

В игровой деятельности детей 3-4 лет преобладают «игры рядом», предметные игры.

Приведем пример игры двух детей (А.: 3.5 и В.: 3.6) в песочнице:

*А.: – Я делаю куличик//*

*В.: – А я дом для машины//*

*(пауза)*

*А.: – Можно совок?*

*В.: – Нет// Он мой//*

*Мама В.: – Витя/ не жадничай// Дай совок// А Антон тебе формочку даст//*

*В.: На!// (дает совок)...*

Такого рода интеракции вызваны желанием детей вступать в совместные игры, общаться со сверстниками (то есть преобладает фатическая направленность). Но само содержание общения тесно связано с предметной деятельностью. Ведущими типами диалогов в таких играх являются конструкции «сообщение – сообщение» и «вопрос – ответ», что говорит о значительной доли информативного компонента. В данном возрасте мы наблюдаем появление первых рассказов, являющихся по своей природе информативными жанрами.

Таким образом, в речи детей раннего возраста информативная и фатическая составляющая общения оказываются тесно переплетены как в рамках бытового, так и игрового общения.

К 5-6-летнему возрасту намечается уже гораздо более четкая дифференциация информативных и фатических речевых жанров. На данном этапе онтогенеза мы можем говорить о наличии в репертуаре детей жанров, тяготеющих преимущественно к фатической направленности: болтовни (бытового разговора), жанров игрового взаимодействия, шутки, комплимента, ссоры, обвинения, похвальбы, разговора по душам. В некоторых из них присутствует и информативный компонент. Например, в бытовом разговоре (болтовне) дети используют тактику рассказа (об отсутствующем лице, о произошедших событиях и др.), которая имеет своей целью передачу определенной информации.

Приведем пример болтовни трех девочек дошкольного возраста:

*Д. (5.2): – Пойдем/ покатаемся на санках//*

*Л. (5.6): – Пошли//*

*Н. (6.2): – А у вас жвачки нет?*

*Л.: – Не-а//*

*Н.: – Смотрите// Опять этот Димка идет//*

*Д.: – Ага// Вчера/ когда вы ушли/ он у меня мяч отобрал// Курицей безмозглой обзывался// Я его догнала/ и по башке дала/*

*Л.: – (смеется)*

*Н.: – Класс!//*

*Л.: – А вот тетя Оля идет// Спроси у нее/ отпустит она тебя ко мне?*

*Н.: – Мам/ а можно мне к Лене пойти домой?...*

Представленный пример иллюстрирует четкую фатическую направленность интеракции. Дети осуществляют коммуникативное взаимодействие ради самого общения. Темы разговора возникают ассоциативно, их появление связано с какими-то явлениями окружающей обстановки. Но в процессе разговора дети используют и информативные компоненты: рассказ о произошедшем событии, просьбу.

В устных дискурсах детей 5-6 лет мы уже можем достаточно четко определить информативные и фатические интенции. В овладении фатическими жанрами появляется дифференциация на жанры положительной и отрицательной фатической направленности, одни из которых улучшают, а другие, напротив, ухудшают межличностное взаимодействие.

Значительное увеличение количества информативных жанров в речи детей связано с началом школьного обучения. В процессе учебной деятельности дети осваивают информативные жанры ответа на уроке, объяснения, сообщения, доклада, презентации.

В этом возрасте продолжает усложняться и обогащаться фатическая сфера общения. В речи младших школьников появляется разговор по душам, анекдот, розыгрыш, утешение и другие жанры. На данном этапе онтогенеза трудно определить, какие жанры преобладают в коммуникативном поведении детей. Доминирование жанров той или иной направленности в речи ребенка может меняться в зависимости от внешних обстоятельств и условий общения. Но в младшем школьном возрасте мы уже наблюдаем четкую дифференциацию некоторых фатических и информативных речевых жанров.

Таким образом, становление информативных и фатических жанров речи происходит от смешанных, трудно различимых по данному признаку форм к более четкой и явной дифференциации жанров информативной и фатической направленности.

## **ВЫВОДЫ**

Итак, наличие или отсутствие в жанровом пространстве детей определенных форм имеет социальную обусловленность и связано с практической необходимостью их применения в повседневном общении. Закономерно, что с расширением социального опыта жанровое сознание ребенка тоже обогащается и расширяется.

Основные направления расширения жанровых репертуаров детей в онтогенезе соотносятся нами с категорией вторичности речевого жанра. Опираясь на существующие типологии вторичных речевых жанров в диахроническом и синхроническом аспекте, мы выделяем следующие закономерности увеличения объема жанровой сферы детей в онтогенезе:

1. В младшем дошкольном возрасте устный дискурс ребенка состоит из первичных, нериторических речевых жанров, освоение которых происходит бессознательно, подобно обучению родному языку. Увеличение объема речевых жанров к старшему дошкольному и младшему школьному возрасту происходит за счет появления в их речевой практике жанров вторичного, риторического порядка. Многие из них являются выучиваемыми жанрами, то есть такими формами речевого взаимодействия, которые требуют специального обучения.

2. Изначально дискурс ребенка характеризуется личностно-ориентированным (неофициальным) характером общения, который впоследствии дополняется институциональными, статусно-ориентированными жанрами. Ребенок постепенно осваивает разные ситуации социального и статусно-ролевого взаимодействия и учится соотносить свое речевое поведение с их требованиями.

3. Увеличение общего объема речевых жанров в онтогенезе опирается на сложные новообразования психической, эмоционально-волевой и личностной сферы детей в онтогенезе. Способность в полной мере учитывать фактор адресата, снижение эгоцентричности общения, ориентация на чувства и состояние собеседника позволяют детям осваивать жанры сочувствия, утешения, разговора по душам. На данном этапе у детей формируются навыки вербального воздействия на окружающих. Формирование собственного отношения к окружающему миру проявляется в появлении у детей оценочных жанров.

4. Увеличение количества жанровых форм в онтогенезе связано с появлением в речи младшего школьника собственно косвенных речевых жанров. Они свидетельствуют о принципиально новом уровне развития речевой сферы, на котором ребенок сознательно использует языковые и речевые средства не по прямому их назначению.

5. Расширение жанрового репертуара детей в онтогенезе обусловлено освоением жанров письменного дискурса и освоением жанров новейших сфер общения (интернет- и СМС- общения).

Важный аспект становления речевых жанровых сфер детей в онтогенезе связан с постепенной дифференциацией жанров речи на фатические и информативные, освоением отдельных их форм и способов выражения.

### **Вопросы и задания к теме 3:**

1. Какие формы составляют речежанровый репертуар детей в возрасте 3-4 лет? Что вы можете сказать о поле побудительности в этом возрасте? Приведите примеры жанров детской речи 3-4-летнего возраста.
2. Когда начинают формироваться вторичные речевые жанры? С какими процессами общего и речевого развития связано их появление?
3. Как вы думаете, как влияет ближайшее окружение ребенка на формирование его речежанрового портрета?
4. Какие последовательные цепочки речежанровых форм детской речи вы можете назвать?
5. Приведите пример любого речевого жанра в детской речи и проанализируйте его эволюцию в процессе онтогенеза.
6. Какие гипержанровые, жанровые и субжанровые формы присутствуют в детской речи в дошкольном и младшем школьном возрасте? Назовите их отличительные признаки, особенности. Существуют ли жаровые формы, которые присущи только детской речи и совсем не встречаются в речи взрослых, и наоборот?
7. Как вы думаете, какие социальные факторы могут влиять на формирование уникальности речевого портрета (в плане его жанрового наполнения) ребенка?

#### Тема 4. Гипержанр РАЗГОВОР в онтогенезе

У детей дошкольного и младшего школьного возраста одной из наиболее употребительных форм речевого взаимодействия с окружающим социумом является гипержанр *разговор*. Анализ его структурных особенностей на разных этапах онтогенеза позволяет выявить значимые изменения в коммуникативной сфере детей.

##### **Жанр бытовой разговор**

Первичным вариантом (протожанром) данного гипержанра в речи детей выступает жанр *бытового разговора*. Как уже отмечалось в теоретической части исследования, мы считаем необходимым отличать его от жанра *болтовни*. Рассмотрим специфические особенности бытового разговора детей 3-4 лет.

Жанр бытового разговора в раннем возрасте присущ, как правило, диалогическому взаимодействию «ребенок – взрослый». В совместном общении детей 3-4 лет друг с другом преобладают жанры игрового общения. В рамках жанра бытовой разговор ведущая, доминирующая роль в определении направленности общения, выборе стратегий и тактик взаимодействия принадлежит взрослому.

Реплики ребенка в процессе бытового разговора представляют собой одноактные высказывания, непосредственно связанные с окружающей обстановкой, происходящими вокруг событиями. Дети чаще всего применяют следующие реплики:

1. Реплики вопроса (о каком-либо действии другого человека, интересном предмете или событии окружающей действительности). Такие вопросы часто являются инициальными фразами в начале диалога.

Например: – *Это что такое?*; – *Что это такое у тебя?*; – *Это кубик/ да?*; – *Это кто етит (летит)?*; – *Ты масину делаешь?* и т.п.

2. Реплики побуждения (просьбы, требования): – *Дай мне ябоко//*; – *Хотю пить//*; – *Дай кандаш//* и т.п.



3. Указания на собственные предметы одежды, игрушки: – *У Даши патье//; – А у меня масинка//; – Это ложка// Мне мама дала// – Это наш дом//* и т.п. По нашему мнению, данные высказывания содержат первичные элементы похвалы, которая активно используется детьми 5-6 лет.

4. Указания на какое-либо лицо и принадлежность предметов какому-либо лицу: – *Это дядя Миша//; – Это мой брат//; – Это дядина машина//* и т.п. Данные тактики становятся основой для формирования тактик рассказа об отсутствующем лице и сплетни.

5. Сообщения: – *А я суп ела//; – Мы с дедом на машине ехали//; – Мы цветочки собираем//; – Я еду: ж-ж-ж!* и т.п. Данные сообщения выступают первичными элементами рассказа в речи детей.

Вышеперечисленные реплики бытового разговора можно отнести к инициальным речевым ходам/актам, которые способны явиться началом взаимодействия и изменять процесс общения. Все они тесно связаны с предметами и явлениями окружающей действительности, непосредственными потребностями и желаниями ребенка.

Обусловленность тематического содержания бытового разговора внешними условиями протекания общения мы считаем важнейшей особенностью употребления данного речевого жанра детьми в возрасте 3-4 лет.

Как показывает анализ диалогических взаимодействий, в данном возрасте ведущая роль в организации общения принадлежит взрослому участнику общения. Нами были выделены следующие наиболее употребительные тактики взрослых участников бытовых разговоров:

1. Вопросы о чем-либо: – *Ты съел кашу?; – А что это у тебя?; – ты где такой желудь нашел?* и т.д. Тактики вопроса побуждают ребенка вступать в общение, использовать субжанры ответа, сообщения, элементы рассказа.

2. Предложение включиться в новую деятельность: – *Давай помогай мне машину отремонтировать//; – Пойдем со мной птичек кормить//* и т.п.

3. Обращение к случайно появившемуся в окружающей обстановке интересному объекту или явлению: – *Смотри/ самолет летит//; – Ой/ смотри/ мышка побежала//* и т.п.

4. Комплимент, похвала, порицание: – *Умница!// Какой же ты молодец!! – Какая ты красавица, Леночка!// Ай-ай-ай/ Так нельзя! Так делают только непослушные дети!//* и т.п.

Для иллюстрации приведем фрагмент бытового разговора четырехлетнего мальчика (А) со своей старшей сестрой (В):

*А. (4) – Ань/ ты видела мою новую книгу?//*

*В.(11) – Да// Красивая// Мама купила?//*

*А. – Нет/ папа// Почитай мне// Тут про динозавров//*

*В. – Опять?// Тебе бы только про одних динозавров и слушать//*

*А. – Ты знаешь/ какие они были?// У!// Огромные// А что это ты делаешь?//*

*В. – Я в школу поделку готовлю//*

*А. – Она штоль тебе нужна?//*

*В. – Учительница велела//*

*А. – Я тоже в школу пойду/ да?// Когда как ты буду//*

*В. – Ты на улице сегодня гулял?//*

*А. – (пауза)*

*В. – Играл во дворе?//*

*А. – Играл// никому ничего не давал//*

*В. – А почему не давал?// Ты же хочешь/ чтобы ребята с тобой дружили//*

*А. – Не буду// Буду жадничать//...*

В представленном фрагменте оба собеседника изначально настроены на коммуникативный контакт. Для старшего коммуниканта это

общение носит фатическую направленность, а маленький ребенок настроен еще и на получение какой-либо информации о происходящем. Взаимодействие протекает в рамках конкретной житейской ситуации, и его тематическое развитие во многом зависит от внутрижанровых тактик, применяемых взрослым участником разговора. На структуру и особенности построения бытового разговора ребенка дошкольного возраста оказывает огромное влияние конкретная ситуация общения и управляющая, доминирующая роль старшего коммуниканта.

Интеракция начинается с указания на интересную книгу, которую недавно купили мальчику. Затем мальчик использует просьбу. После отказа и объяснения старшей сестры ребенок уточняет значимость той деятельности, которой занимается девочка. Тут же разговор соскальзывает на тему предстоящего обучения в школе, и инициатива общения переходит к старшему ребенку. Содержание разговора оказывается тесно связано с конкретными событиями в жизни детей.

Бытовой разговор детей 5-6 лет усложняется как в тематическом, так и в структурном плане. В своей речи дети начинают применять тактику рассказа об отсутствующем лице. И хотя тематическое содержание разговора продолжает оставаться тесно связанным с окружающей обстановкой, в разговоре присутствуют уже и отвлеченные темы. Наиболее распространенными инициальными тактиками становятся тактики приветствия и предложения. Представим пример:

*Л. (5.6) – Привет! Давай пойдём на горку//*

*К. (6) – Давай!*

*Л. – Ты видела как у нас сегодня во дворе снег расчищали?*

*К. – Да// Так грохотал этот трактор!*

*Л. – А мне сегодня мама санки от бабушки привезет// Она обещала//*

*К. – Хорошо// Покатаемся// Мои санки я вообще не знаю где//...*

*К. – Вот с этой горки будем кататься//*

*Л. – А ты сегодня сколько раз будешь гулять?*

*К. – Один наверное// Больше не отпустят// Мама щас штаны пока высушит/ куртку// Так и ночь уже настанет//*

*Л. – Жалко//...*

Бытовой разговор в данном случае имеет ряд существенных отличий от предыдущего примера. Во-первых, это связано с его тематическим содержанием, которое становится более отвлеченным от конкретной окружающей обстановки (хотя ее влияние на выбор тем остается велико). Главное же отличие состоит в том, что дети используют в своих разговорах рассказы не только о текущих, но и прошедших и даже предполагаемых будущих событиях.

Бытовой разговор (болтовня) двух девочек в возрасте 9 и 10 лет:

*А. – Привет//*

*В. – Привет!// Ты сейчас выйдешь гулять?*

*А. – Нет/ мы сейчас к бабушке пойдем// А ты гуляешь?*

*В. – Да// Тут еще Маринка// Но я с ней не хочу// Она опять со своими дурацкими песенками в телефоне ходит// Нос совсем задрала//... А я вчера на тренировке лучше всех пробежала//*

*А. – Молодец!// Это хорошо// Теперь на областные наверное тебя возьмут// А у нас Ромка капризничает// Надо быстрее идти собираться// Он сейчас шел-шел/ потом как побежал/ и бабах/ шлепнулся// Теперь вопит все время//*

*В. – Он у вас такой смешной// все время с ним что-нибудь случается//*

*А. – Да// Все время мешает//...*

В приведенном отрывке бытового разговора учениц третьего класса мы можем проследить тактики рассказа о происшедшем, рассказа об отсутствующем лице, элементы сплетни, а также субжанры похвалы, колкости. Здесь мы уже наблюдаем ту легкость и непринужденность поверхностного, скользящего общения, которое свойственно болтовне, а

также доминирование фатического компонента общения над информативным. В построении своего дискурсивного поведения дети используют не только репрезентативную, но и субъектно-аналитическую стратегии передачи информации, что проявляется в использовании оценочных субжанров и тактик одобрения, осуждения, упрека.

Таким образом, младший школьник уже использует в своей речи жанр болтовни, имеющий радикальное отличие от бытового рассказа ребенка дошкольного возраста в плане соотношения информативного и фатического компонентов, руководящей или равноправной роли коммуникантов, использования разнообразных внутрижанровых тактик и тем речевого взаимодействия. Важнейшими признаками болтовни в детском возрасте мы считаем начало использования субъектно-аналитической стратегии передачи информации и оформляющих ее жанров.

Представим отличия в речевом оформлении жанра бытовой разговор на разных этапах онтогенеза в виде таблицы:

#### БЫТОВОЙ РАЗГОВОР

	3-4 года	5-6 лет	10-11 лет
Тип общения: «взрослый – ребенок»	+	+	+
Тип общения: «ребенок – ребенок»	очень редко	+	+
Коммуникативная цель	Тесная связь фатической и информативной целей: «говорю это, потому что хочу, чтобы мы говорили разные вещи друг другу»	Тесная связь фатической и информативной целей: «говорю это, потому что хочу, чтобы мы говорили разные вещи друг другу»	Фатическая цель «говорю это, потому что хочу, чтобы мы говорили разные вещи друг другу; думаю, мы не хотим говорить о серьезных вещах»
Инициальные тактики	Вопрос Сообщение Предложение Тактики побуждения	Вопрос Сообщение Тактики побуждения Предложение Этикетные субжанры	Вопрос Сообщение Тактики побуждения Предложение Этикетные субжанры

		(приветствие, знакомство)	(приветствие, знакомство)
Тематическое содержание	Темы связаны исключительно с конкретной обстановкой общения. Смена тем зависит от новых событий в окружающей обстановке или тактических линий поведения взрослого	Не только «конкретные», но и отвлеченные темы разговора. Смена тем по ассоциативному принципу.	Не только «конкретные», но и отвлеченные темы разговора. «Скользкая», легкая смена тем по ассоциативному принципу.
Наиболее характерные тактики	Вопросы Ответы Сообщения Элементы рассказа и др.	Вопросы Ответы Сообщения <u>Рассказ об отсутствующем лице</u> Рассказ о <u>произошедшем</u> и др.	Вопросы Ответы Сообщения <u>Рассказ об отсутствующем лице</u> <u>Сплетня</u> <u>Рассказ о произошедшем</u> <u>Одобрение</u> <u>Осуждение</u> Упрек Комплименты Похвала и др.
Языковое воплощение	Использование всех доступных языковых средств	Использование всех доступных языковых средств	Свобода в выборе и использовании языковых средств

Поскольку именно бытовой разговор выступает единой жанровой формой для всех изучаемых возрастных групп детей, мы считаем необходимым рассмотреть основные стратегии его реализации в онтогенезе. В своей работе мы опираемся на классификацию В.В. Фениной, выделившей следующие основные стратегии фатического общения: стратегию контактоустановления, стратегию заполнения паузы, стратегию дистанцирования и развлечения [Фенина 2005].

Стратегия контактоустановления – одна из основных стратегий бытового разговора. Если другие стратегии могут вообще не использоваться в рамках тех или иных ситуаций общения, то

контактоустановление является обязательным компонентом этого жанра. В детской речи эта стратегия обладает рядом специфических особенностей.

В раннем возрасте (3-4 года) стратегия контактоустановления практически не содержит этикетных конструкций. Дети используют их чаще всего в тех случаях, когда взрослые указывают на необходимость это сделать (– *Подойди к девочке и поздоровайся*; – *Скажи всем «привет»* и т.п.). Полностью отсутствуют в их речи и десемантизированные стереотипные высказывания, свойственные речи взрослых.

Стратегия контактоустановления в речи детей этого возраста имеет не только фатическую, но и информативную направленность. Поэтому один из наиболее распространенных способов ее реализации – реплики вопроса-осведомления, для которых характерна не столько клишированная, стереотипная форма (как у взрослых), сколько содержательная и предметная направленность, связанная с конкретными ситуациями и объектами окружающего мира. Несмотря на то, что в данном возрасте бытовой разговор реализуется по модели «ребенок – взрослый», инициальная реплика в общении часто принадлежит ребенку.

Вопросы-осведомления детей могут касаться процессов и явлений окружающей действительности, но в них дети не учитывают ситуацию взаимодействия и статус собеседника. (– *Ты что делаешь*; – *Это ты нарисовал?*; – *Ты будешь играть?* и т.п.). Они иницируют общение, но не выступают в качестве вводной тактики, а составляют содержательно значимую единицу.

Реплики замечания-комментария и этикетные формы не используются детьми данной возрастной группы для завязывания общения. Их аналогом являются реплики-сообщения о произошедших с самим ребенком событиях, ярких впечатлениях (*А мы с мамой к слонам ходили*; – *А у нас машина*; – *Мой папа уехал* и т.п.). Данные реплики отражают общий эгоцентризм детской речи. Они часто приобретают

характер похвалы (вербальной: – *А у меня платье новое*; – *У меня танк...* и невербальной: – показ игрушки, книги, нового предмета одежды).

Стратегия контактоустановления в речи детей 3-4 лет может быть названа «стратегия начала общения», поскольку ребенок этого возраста еще не стремится установить контакт с окружающими людьми, он ориентирован прежде всего на собственные потребности. При этом практически полностью исключается «навязывание» общения. Ребенок использует эту тактику только с теми людьми, с которыми ему действительно захотелось общаться.

Стратегия заполнения паузы, направленная на поддержание контакта, оказалась неактуальной для детей 3-4 лет. Дети не воспринимают паузу как нечто неловкое и поддерживают / прекращают речевой контакт в соответствии с практической необходимостью. Применительно к детской речи эту стратегию можно обозначить как «стратегия продолжения разговора».

Основными инициальными репликами детей в продолжении разговора являются вопросы, расспросы, сообщения, замечания. Среди ответных реплик наиболее частотными выступают реплики уточняющих вопросов, переспросов, сопоставления (*-А у меня...; – А у нас...*), согласия, несогласия, сообщения (элементов рассказа).

Стратегия развлечения и дистанцирования не используется детьми в возрасте 3-4 лет.

Стратегическое наполнение бытовых разговоров 5-6-летних детей уже отмечается большим разнообразием состава и способов реализации.

Стратегия контактоустановления приобретает черты собственно фатической направленности. В рамках ее реализации повышается роль этикетных жанров, предложений. Этикетные реплики часто инициируют общение в типах взаимодействия «ребенок – ребенок» и «ребенок – взрослый». У детей, которые в силу воспитания постоянно применяют



этикетные формулы, может наблюдаться даже признак клишированности, стереотипности.

Стратегия заполнения паузы по-прежнему не актуальна для детей в возрасте 5-6 лет, но само продолжение разговора уже может дополняться репликами-замечаниями по поводу деятельности других лиц, оценке свойств и признаков окружающих предметов и явлений. Значительную роль продолжает играть похвальба. В рамках данной стратегии мы уже можем наблюдать тактики шутки, похвалы, комплимента, рассказа об отсутствующем лице.

В некоторых бытовых разговорах детей мы можем встретить и проявления стратегии дистанцирования. Сознательное и молчаливое ее проявление в речи взрослых (как выражение обиды или недовольства) у дошкольников имеет прямые формы языкового выражения (*И не буду я с тобой разговаривать; – Отстань/ я одна хочу посидеть...*). Но в бытовых разговорах на указанном этапе онтогенеза преобладает все же бессознательное дистанцирование, которое воспринимается детьми как естественное явление, не вызывающее неловкости и рефлексирования.

Принципиальные отличия линий стратегического поведения младших школьников в бытовых разговорах от более ранних этапов онтогенеза состоят в значительном расширении количества тактик, их вариативности и содержательной направленности.

В стратегии контактоустановления преобладающую роль начинают играть этикетные субжанры, тактики предложения и осведомления.

В стратегии заполнения паузы значительную роль начинают играть рассказы. Появляется не характерная для предыдущих этапов онтогенеза тактика сплетни. Дети уже могут использовать не только субжанр комплимента, но и колкости, анекдота. Более явно выраженной оказывается тактика дистанцирования, сознательного и несознательного проявления нежелания продолжать взаимодействие.

Итак, жанр бытового разговора в раннем возрасте выступает основной моделью речевого взаимодействия в социуме. Изначально он осуществляется в форме «ребенок – взрослый», затем к ней добавляется модель «ребенок – ребенок». Тематическое содержание таких разговоров связано с конкретной ситуацией общения. Взрослый руководит направленностью общения и использует разные тактики активизации речи детей. В возрасте 5-6-лет бытовой разговор обогащают тактики рассказа об отсутствующем лице и событиях, не связанных с конкретными условиями общения. Тематическое содержание разговора становится более отвлеченным. В младшем школьном возрасте дети осваивают свободное и поверхностное общение по ассоциативному принципу. Бытовой разговор приобретает черты болтовни. Важнейшими отличительными признаками таких изменений служат тактики сплетни, одобрения, осуждения, которые основываются на субъектно-аналитической стратегии подачи речевого материала.

### ***Жанр разговор в компании***

*Разговор в компании* может появляться в речи детей уже к 5-6 годам, но все же чаще встречается в речи младших школьников. В речи детей он может использоваться, например, во время встречи на праздниках, походов в кино и т.д. Главной отличительной особенностью этого жанра выступает ведение разговора в доброжелательной тональности и некоторый отбор языковых средств и тематического содержания разговора.

Отметим, что в 3-4-летнем возрасте этот речевой жанр оказывается несформированным. Дети не меняют стиль общения в различных ситуациях разговора, не контролируют отбор языковых средств и не учитывают в полной мере фактор адресата, не могут вести согласованное речевое взаимодействие с несколькими людьми и самостоятельно осуществлять коммуникативное взаимодействие в кооперативном русле

(что подразумевается доминантой этого жанра – концептом «дружелюбие»).

В возрасте 5-6 лет дети интуитивно понимают необходимость общения как такового, например, на праздниках, в гостях у малознакомых людей в кооперативном русле, нежелательность использования инвектив, «нехороших слов», но не всегда соблюдают эти правила. Их разговор в таких ситуациях практически не отличается от бытового разговора. Приведем пример общения детей 5-6 лет на праздновании дня рождения:

Ситуация: все дети (5 человек) сидят за столом и молчат. Родители именинника готовят чай и торт.

*Мама: – Вы что молчите? Расскажите что-нибудь друг другу//  
Дим/ ты вчера еще долго гулял после того как мы ушли? Не замерз?*

*Д.: – Не-а// Меня мама забрала//*

*А.: – А наша крепость во дворе еще целая?*

*В.: – Вроде да// Я ее не трогал//*

*К.: – Ага/ не трогал!// А кто вчера лопатой ее долбил?*

*А.: – Ага!// Строить не хотел/ а ломать тут как тут/  
да?Вредина//*

*В.: – Сама ты вредина// (показывает кулак)*

*Мама:- Ну-ну-ну// Не ругайтесь// Кто же на празднике ругается!//Вова/ ешь тортик//*

*Все молчат*

*А.: – А давайте в прятки поиграем//*

*В. Д. и К.: Ура!// ...*

В приведенном примере ситуация общения и ее особенности предполагают использование детьми речевого жанра разговора в компании. Тем не менее, дошкольники испытывают некоторую неловкость и напряженность взаимодействия (об этом свидетельствует продолжительность и частота пауз после отдельных тем разговора). Довольно трудно сказать, вызвана эта неловкость тем, что нарушаются

собственно нормы фатического коммуникативного взаимодействия, или же тем, что дети не смогли как следует выполнить распоряжение мамы (*Вы что молчите? Расскажите что-нибудь друг другу*): инициальная реплика в полилоге принадлежит взрослому; прямое же указание мамы на то, что дети нарушают правила, приводит к паузе в общении. Дети ведут общение в разговорном стиле, но не заботятся о дружелюбном фоне общения, что, в свою очередь и является доминантным признаком разговора в компании. В своей речи дети используют субжанры обвинения, оскорбления по отношению друг к другу, не применяют этикетных конструкций. Таким образом, в возрасте 5-6 лет жанр разговора в компании еще не сформирован и заменяется бытовым разговором.

Некоторые примеры полилогов детей 5-6 лет в ситуациях, которые предполагают использование речевого жанра *разговор в компании*, свидетельствуют о начале формирования этой речевжанровой формы: использование детьми субжанра *рассказ-история*, активное применение этикетных субжанров, шутки, похвалы. Но данные структурные элементы не использовались детьми для сознательного выстраивания общения в кооперативном русле. В процессе анализа речевого материала мы не нашли в таких примерах достаточных признаков разговора в компании. По нашему мнению, данное явление можно объяснить недостаточной сформированностью у детей ориентации на адресата общения (тем более когда он имеет массовый характер) и все еще значительной эгоцентричностью речевого поведения. Можно сказать, что в возрасте 5-6 лет этот жанр еще только начинает формироваться у детей (возникают ситуации, которые предполагают его использование).

Можно утверждать, что в младшем школьном возрасте этот жанр уже активно применяется детьми в некоторых ситуациях общения. Приведем пример речевого взаимодействия учеников 4 класса во время организованной поездки в планетарий:

*Л. – Дим/ у тебя шапка упала//*

Д. – А// Спасибо// Она уже что только не пережила//

К. вступает в разговор – А я-то думаю/ что это она у тебя такая «чистая» все время// (Все дети смеются)

Д. – Самолин/ не было бы здесь родителей/ да не ехали бы мы сейчас в автобусе/ ты бы у меня получил//...

Как видим, начало общения совпадает с теми моделями, по которым осуществляется бытовой разговор. Однако присутствие взрослых и совместная поездка предписывают определенные правила речевого взаимодействия: нельзя обижать, оскорблять друг друга, нельзя ссориться, желательно вести себя вежливо и не касаться «неприличных» тем. Дети в целом соблюдают эти правила: используют этикетные формы общения, ведут себя дружелюбно. Для отрицательной оценки одного из одноклассников ребенок применяет вторичный жанр колкости. И, конечно же, ярким доказательством понимания особых параметров общения и невозможности проявления грубых действий служит открытое признание ребенка в совершенно ином разворачивании событий в другой ситуации.

Основными маркерами концептуального признака разговора в компании – «дружелюбие» – выступает свободный характер общения в разговорном стиле, яркая эмоциональная насыщенность взаимодействия (громкий смех, активное использование жестов, мимики, выразительных интонационных рисунков), использование шутки, «подхватывание» фразы собеседника. Паузы в разговоре не связаны с затруднениями в общении или подбором возможных тем общения. Спонтанное разворачивание интеракции, легкость и непринужденность общения в совокупности с общей дружелюбной атмосферой общения позволяют говорить о наличии в речевой практике детей 5-6 лет жанра *разговор в компании*.

### **Жанр этикетный разговор**

Как показали проведенные исследования, некоторые дети уже в младшем школьном возрасте знакомятся с жанром *светского разговора*,

под которым мы понимаем фатическое взаимодействие в полуофициальных ситуациях общения. Конечно же, наличие или отсутствие в речевой практике ребенка этого жанра непосредственно связано с наличием / отсутствием в его жизни ситуаций, требующих такого рода речевых умений и навыков.

Несколько необычен и даже противоречив термин «*светский разговор*» по отношению к детской речи, поэтому мы предлагаем использовать термин *этикетный разговор*. К его разновидностям мы относим формы публичного общения, которые требуют от ребенка строгого отбора языковых средств и использование риторических, вторичных форм речевых высказываний.

Приведем пример общения нескольких учеников 4 класса с директором школы. Дети победили в областном соревновании по ориентированию, и директор пригласила их к себе в кабинет на чаепитие:

*Дир. – Заходите/ заходите// Не стесняйтесь/ ребята!// Садитесь//*

*О. – Разрешите/ пожалуйста я уберу вашу сумку со стула//*

*Дир. – Конечно/ конечно//...давай ее сюда//*

*А.: – Какой красивый торт!// С медальками!//*

*Дир. – Да! Своей победой вы заслужили этот приз// Угощайтесь//*

*Дети – Спасибо//*

*Дир. – Лена/ а почему вы так долго искали последнее задание?*

*Л. – Мы совсем со счета сбились// Думали/ что уже все нашли//*

*Только потом нам Анин папа подсказал/ что 2 фишки еще спрятаны//*

*Пришлось возвращаться//*

*В. – Я думаю/ обидно было бы/ если мы проиграли из-за этого//*

*Дир.: Конечно!// И торт бы не поели//*

*Все дети улыбаются...*

*Р. – Ольга Анатольевна/ А когда нас еще куда-нибудь отправят?*

*Дир. – Пока учитесь// Соревнований в ближайшее время не предвидится//*

*Р. – А жаль... мы бы еще за честь школы выступили...*

В данном примере мы видим, что дети понимают полуофициальный характер общения, достаточно старательно отбирают, обдумывают свои высказывания, следуют основной доминанте полуофициального общения – концепту «вежливость». Дети соглашаются с высказываниями директора и других учеников, используют положительно-оценочные высказывания (*Какой красивый торт!!! С медальками!*), не спорят, стараются соблюдать временные рамки общения. Предложения детей полные, законченные, лексика нормативная. В разговоре участвуют далеко не все присутствующие. Многие дети предпочитают молчать, так как понимают особенности ситуации, но не владеют необходимыми формами речевого взаимодействия.

Анализ речевого материала показал, что большинство современных российских детей младшего школьного возраста редко попадают в условия официального общения, где необходимо применять жанр светского разговора. Из всех собранных примеров гипержанра разговор этот вариант составляет 1%.

### **Жанр разговор по душам**

Структурные элементы *разговора по душам* (жалоба, сочувствие, утешение) формируются на разных этапах онтогенеза. Субжанр жалобы имеет место уже в речи детей 3-4 лет. Сочувствие появляется несколько позже – к 5-6 годам, а жанр утешения дети начинают применять в своей практике в младшем школьном возрасте. *Разговор по душам* первично реализуется в модели «взрослый – взрослый», где ребенок занимает пассивную позицию «утешаемого». Такие модели разговора были отмечены нами в возрасте 5-6 лет. В них ребенок прямо выражает близкому человеку свои обиды, огорчения и переживания, используя жанр *жалоба* (- *Мам, а меня сегодня Мишка стукнул; – А мне сегодня Ира не дала коляску; – Я сегодня хотел сорвать шишку/ а мне не дали/ и я*

*плакал//...*). Эти конструкции в основном содержат субъективное понимание ребенком произошедшей ситуации, и взрослый использует в ответной реплике не тактику утешения, а тактику разъяснения или сочувствия, иногда даже критики. Такие формы социального взаимодействия уже содержат в себе определенные элементы разговора по душам, но ребенок в них занимает исключительно пассивную позицию. Поэтому в этом возрасте мы можем говорить лишь о начале формирования речевого жанра разговора по душам.

Этот жанр был отмечен нами в примерах записей речи младших школьников. В большинстве случаев (80%) он строится по модели «ребенок – взрослый», и только в 20% примерах данного жанра нами были отмечены модели «ребенок – ребенок». Это связано с тем, что коммуникативная компетенция детей данного возраста еще не всегда позволяет им в полной мере оценивать состояние собеседника, учитывать фактор адресата и вербально оформлять появившееся по отношению к другу сочувствие, сопереживание, выражать свое одобрение или, напротив, критику по обсуждаемой проблеме.

Приведем пример *разговора по душам* между десятилетней девочкой (А) и ее мамой (В):

*А. – Мам/ Я завтра совсем не хочу идти в школу//*

*В. – Почему это вдруг?//*

*А. – Я не знаю//*

*В. – Раз уж начала/ то договаривай// Из-за чего?*

*А. – Да не знаю// Просто/ долго там не была// Там / наверное/ много всего случилось//*

*В. – Ну и что?*

*А. – Может они что новое прошли/ а я знать не буду//*

*В. – А// Ты из-за этого? Не переживай// Завтра тебя спрашивать никто не будет// Придешь в школу/ и все будет хорошо// Хватит глупости*



*всякие придумывать//... Вот и Лена когда в школе училась иногда не хотела туда ходить//Все это ерунда//...*

В представленном примере девочка искренне выражает маме свои переживания, сомнения. Хотя в самом начале разговора А. прямо заявляет о своем нежелании идти в школу, причина ее беспокойства раскрывается только к его завершению (первые 3 реплики носят вводный, неопределенный характер), что свидетельствует о значимости, важности этой проблемы для ребенка. Со своей стороны мама девочки использует стратегии моральной поддержки и изоморфизма.

Для сравнения предложим также фрагмент «несостоявшегося» разговора по душам двух учеников третьего класса:

*А. – Дим/ ты вчера контрольную-то написал нормально?//*

*В. – Да не знаю// Вроде все успел/ сделал//*

*А. – А... // А я/ кажется/ ошибок наделал// Наверное трояк будет//  
Теперь опять в компьютер не разрешат играть//*

*В. – Понятно// Эх!!! Смотри/ какая машина клеевая// пошли/ посмотрим//*

*А. – Да нет// Мне домой быстрее надо//...*

В представленном примере один из участников общения настроен на искреннее, доверительное общение. Он хочет поделиться с другом значимой, волнующей его информацией и услышать в ответ утешение или совет. Интеракция начинается с предваряющего вопроса. Затем мальчик говорит о своей проблеме, специально используя лексемы со значением вероятности (*кажется, наверное*). Однако его собеседник не ориентирован на учет фактора адресата и ведет свою линию разговора. Это обуславливает невозможность ведения общения в желаемом для участника А. русле разговора по душам.

Таким образом, мы отмечаем наличие в речевой практике ребенка младшего школьного возраста жанра разговора по душам в большинстве случаев в пассивной позиции (ребенок выступает в роли утешаемого).

Представим таблицу речевых жанров идентичности в онтогенезе применительно к гипержанру разговор.

Гипержанр <i>разговор</i>				
	Бытовой разговор	Разговор в компании	Разговор по душам	Этикетный разговор
Младший дошкольный возраст (3-4 года)	+	-	-	-
Старший дошкольный возраст (5-6 лет)	+	-	-	-
Младший школьный возраст (10-11 лет)	+	+	+	+
	(бытовой разговор)		(элементы)	(при наличии соответствующих социальных условий)
		(болтовня)		

## ВЫВОДЫ

Центральное место в общем пространстве речевой деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста занимает гипержанр *разговор*. Он составляет основу бытового слоя общего континуума повседневной коммуникации детей. Динамика становления гипержанра *разговор* в онтогенезе отражается в наличии / отсутствии определенных его вариантов (*болтовни, разговора по душам, светского разговора*) и качественным различиям в их содержании. В онтогенетическом аспекте заметно изменяется само смысловое содержание вариантов речевого гипержанра *разговор*, которое можно наблюдать в сопоставительном анализе их «паспортов», представленных в исследовании.

Показано, что *бытовой разговор* и *болтовня* в процессе онтогенеза формируются в разное время, имеют существенные отличия в

структурном, содержательном компонентах. Для идентификации этих и других форм разговора в речи детей эффективен содержательный анализ, включающий в себя речевые способы выражения доминант, концептов каждого из жанров.

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

**Вопросы и задания к теме 3:**

1. Обозначьте основные признаки гипержанра *разговор*.
2. Какие варианты этой жанровой формы встречаются в детской речи на разных возрастных этапах?
3. В чем отличие *разговора по душам* от *бытового разговора*, *разговора в компании*, *этикетного разговора*?
4. Приведите примеры этих вариантов гипержанра *разговор* в детской речи.

#### **Тема 4: Речевой жанр *ссора* в онтогенезе**

Жанр *ссора* появляется в детской речи довольно рано. Его оформление происходит в тот момент, когда дети начинают общаться между собой и это общение уже можно назвать вербальным по преимуществу, то есть ближе к 2,5-летнему возрасту. Для детей, особенно младшего дошкольного возраста ссоры являются довольно привычным явлением и случаются чаще всего при коммуникативном контакте со сверстниками, братьями, сестрами. Школьники также активно используют этот речевой жанр в повседневном дискурсе. Ссоры могут возникнуть и между детьми и родителями.

Для изучения особенностей применения речевого жанра ссоры детьми разного возраста были использованы метод наблюдения и специальные задания:

- ролевое описание сюжетной картинки «Ссора детей»;
- инсценировка ссоры при помощи игрушек.

Данные задания проводились как среди детей одного возраста, так и в парах, где один ребенок относился к младшей, а другой – к старшей возрастной категории.

В ходе проведения данного исследования выявились некоторые общие и отличительные черты речевого поведения в ссорах детей разных возрастных групп.

Овладение речевыми стратегиями поведения в конфликтных ситуациях начинается с прямых, инвективных форм. В дошкольном детстве конфликтность может являться общим проявлением возрастного эгоцентризма, часто усугубляемым гиперопекой со стороны взрослых, отсутствием или недостатком представлений о нормах и правилах речевого оформления ситуаций социального взаимодействия с другими людьми. В речи детей в жанр ссоры очень легко переходит не только жанр бытового разговора, но и даже жанр просьбы.

В частности, для изучаемых возрастных групп оказалось характерным использование инвективной стратегии агрессивного поведения и прямых инструментальных форм агрессии. Это проявлялось в частом применении тактик угрозы, инвективы, отсыла, оскорбления (обзывания) и грубом прерывании контакта.

В речи детей 9-10 лет уже были отмечены элементы куртуазной и рационально-эвристической стратегии поведения в ссоре (констатация некомпетентности, упрек, насмешка, колкость и др.), что отражает качественно более высокий уровень владения речевой и/или жанровой компетенцией.

В речи дошкольников почти не встречаются примеры не прямой коммуникации, а к 10-11-летнему возрасту социальный и речевой опыт школьников, несомненно, позволяет им понимать скрытый смысл косвенных фраз и применять их в собственных высказываниях. Дети этого возраста охотно используют в своей речи тактики или субжанры колкости и завуалированной насмешки по отношению к младшим собеседникам. Дети старшего возраста осознают, что младшие участники общения не понимают смысл косвенных высказываний, и используют их для того, чтобы избежать слез или обид младшего ребенка (за что могут наказать родители), но в то же время вербально «выплеснуть» свою обиду, отрицательные эмоции. В некоторых случаях это может быть следствием желания или необходимости смягчить силу удара, в других – наоборот.

Для иллюстрации этого явления приведем пример ссоры 10-летней девочки (А) со своим 5-летним братом (Б):

*А. – Зачем ты испортил мой альбом?// Кто тебя просил рисовать здесь эти каракули?//*

*В. – Это мне нужно было// смотри/ вот какую я машину нарисовал!//*

*А. – Ой/ красота!// Художник //*

*Р. – Ты так не сможешь/ да?//*

*А. – Куда уж мне такое нарисовать// Отдай сейчас же мой альбом и не хватай мои вещи!//*

Интеракция, составляющая основу жанра ссоры, строится по принципу симметричного, статусно равноправного взаимодействия. Но одной из отличительных черт поведения детей разного возраста в ссоре является то, что дети младшего возраста воспринимают себя как равноправного участника взаимодействия, в то время как старшие дети претендуют на руководящую, управляющую роль. У подростков уже достаточно четко сформировались представления об этических нормах поведения и взаимодействия в социуме, о том, с кем можно, а с кем нельзя вступать в ссору; в указанном возрасте уже наблюдается склонность к определенному типу речевого поведения в процессе коммуникации. У детей дошкольного возраста эти понятия сформированы недостаточно.

По мнению К.Ф. Седова, конфликтность / кооперативность выступают важнейшими характеристиками языковой личности, которые определяют как уровень коммуникативной компетенции, так и доминирующую в речевом поведении установку по отношению к участникам общения. На основе вышеуказанной бинарной оппозиции К.Ф. Седов выделяет три типа языковых личностей: конфликтный, центрированный и кооперативный. «Конфликтный тип демонстрирует установку на себя и одновременно против партнера по коммуникации... Центрированный тип характеризуется установкой на себя при игнорировании партнера по коммуникации... Кооперативный тип в качестве доминирующей установки общения демонстрирует установку на партнера коммуникации» [Седов 2000: 6]. Кроме того, К.Ф. Седов выделяет и подтипы указанных вариантов речевого поведения [Там же].

В дошкольном детстве склонность к конфликтам и эгоцентризм выступают отражением возрастных особенностей, и в этом случае преждевременно говорить о сформированности того или иного типа языковой личности согласно приведенной классификации. К

подростковому возрасту, напротив, уже наблюдаются тенденции к доминированию определенного типа речевого поведения, предпочтениям в выборе коммуникативных стратегий фатического дискурса и общей направленности общения.

Приведем примеры различных типов речевого поведения детей подросткового возраста с дошкольниками 4-5 лет в ссоре:

Пример 1.

(Подросток): – *Опять приперся/ надоел//Что тебе опять надо?//  
Иди в свою комнату//*

(Младший брат) – *Дай мне поиграть в компьютер//*

(Подросток) – *Вали отсюда/ А то опять сломаешь что-нибудь//*

(Младший брат) – *Я маме все сейчас расскажу!//*

(Подросток) – *У-у/ Ябеда// Только это и можешь//*

В приведенном примере старший участник коммуникации еще до начала разговора занимает агрессивную позицию и переводит разговор в конфликтное русло, что даже в единичных случаях может говорить о психологических проблемах подростка (возможной ревности к младшему брату или других особенностях семейного общения). Старший ребенок проявляет явную конфликтно-агрессивную позицию в общении с братом.

Пример 2.

Две девочки в возрасте 10-ти лет в игре:

(А) – *Я сейчас буду пока план готовить/ а **ты иди/ скажи** Ленке что мы с ней теперь играть не будем//*

(В) – *А может не будем пока//*

(А) – *Ты что/ **совсем ненормальная**// **может еще** извинишься к ней **сходишь**//*

В данном случае одна из девочек (А) строит свое общение, применяя конфликтно-манипуляторский тип речевого поведения согласно классификации К.Ф. Седова. Признаками данного способа оформления интеракции является использование А. побудительных высказываний (*иди*



и скажи) и применение тактик констатации некомпетентности, оскорбления, что отражает явное управление действиями собеседницы.

Использование детьми конфликтно-агрессивного или конфликтно-манипуляторского типов речевого поведения в некоторых случаях могут являться единичными проявлениями, а иногда выступают достаточно устойчивыми показателями, характеризующими склонность к формированию конфликтного типа языковой личности и приводящими к частым ссорам со сверстниками и с представителями других возрастных категорий. В общении с детьми младшей возрастной группы подростки способны выстраивать процесс коммуникации как в конфликтном, так и в кооперативном русле.

В жанре ссоры детьми активно применяются и вербальные, и невербальные компоненты. При этом непосредственно речевая агрессия проявляется в виде оскорблений, угроз, злопожеланий, а невербальные проявления заключаются в использовании разнообразных жестов, соответствующей интонации, мимики. В ходе проведения исследования выяснилось, что для обеих возрастных групп характерно активное использование невербальных компонентов общения, но для дошкольников они играют более значимую роль.

В 3-4 года невербальные компоненты в ссоре выражались прямыми действиями (отнимание игрушек, стремление ударить другого ребенка), жестами.

В 5-6 лет дети реже переходили на разрешение конфликта «кулаками», но чаще использовали жесты и мимику для передразнивания и оскорбления других детей.

В 10-11-летнем возрасте физический компонент разрешения ссоры наблюдался в парах «мальчик – мальчик» или «мальчик – девочка», а использование жестов и мимики имело демонстративный характер.

В интеракции ссоры детей чаще, чем в других возрастных категориях, используется инструментальная форма агрессии. С позиции

дошкольника это объясняется недостаточным опытом в использовании речевых средств при взаимодействии с другими людьми, а с позиции подростков – нежеланием им уступать.

Вербализация ссоры в основном осуществляется старшим ребенком и включает в себя тактики оскорбления, угрозы, отсыла, констатации некомпетентности. Дети младшего возраста предпочитают действовать непосредственно «кулаками», хотя на уровне повторения активно применяют тактику угрозы и инвективы.

Рассмотрим особенности использования детьми отдельных речевых тактик или субжанров в ссоре, выделенных К.Ф.Седовым [Седов 2007: 264].

1. **Тактика оскорбления (инвективы)** широко применяется детьми обеих возрастных групп на всех стадиях развития ссоры. В речи дошкольника она часто носит характер повторения только что услышанных от собеседника оскорблений, использования выражений из хорошо знакомых мультфильмов, книг:

- К. (4 года) – *Сама ты балда!!!*
- Л. (4 года) – *Это ты курица безмозглая!!!*
- А. (5 лет) – *Тупица!!!*

Эти оскорбления в большинстве случаев не наполнены для ребенка каким-либо конкретным содержанием и никак не связаны с реальными недостатками партнера по коммуникации, а иногда и вовсе непонятны тому. Часто дети младшего дошкольного возраста употребляют слова, которые по своему смыслу никак не могут являться инвективой, но, произнесенные с соответствующей интонацией и в нужном контексте, именно для младшего участника ссоры они приобретают характер оскорбления («самовар», «пингвин», «кукуня»).

В подростковом возрасте дети пытаются в своих оскорблениях высмеять или отметить реально существующие у собеседника свойства

личности или возрастные особенности, подчеркивая тем самым свое превосходство:

М. (9 лет) – *Малявка бестолковая!!!*

О. (10 лет) – *Карапузина/ толстяк!!!*

К подростковому возрасту арсенал инвективной лексики у детей может быть уже достаточно широк.

2. **Тактика угрозы** занимает едва ли не лидирующее место среди других речевых средств в ссорах детей. По своему содержанию угрозы мало отличаются на разных возрастных этапах, но у дошкольников они чаще перерастают в непосредственную инструментальную агрессию:

А. (4 года) – *Я тебе сейчас по башке дам!!!*

В. (5 лет) – *Ты у меня сейчас получишь!!!*

М. (9 лет) – *Я как тресну тебе сейчас по лбу!!!*

Д. (10 лет) – *Отстань/ а то как дам сейчас//*

3. **Тактика злопожелания** у детей далека от аналогичных примеров во взрослой речи. Она довольно редко используется детьми, связана с какой-либо конкретной ситуацией и направлена не на собеседника, а на определенный объект окружающей действительности:

– *Пусть твоя машина сломается сразу/ раз ты не дал мне ее посмотреть//*

– *Пусть все твои дурацкие игрушки испортятся//.*

4. **Тактика отсыла** в речи детей в большинстве случаев не содержит никакой табуированной лексики и чаще является прямым выражением желаемого действия:

– *Отвяжись от меня!!!*

– *Уйди отсюда!!!*

5. **Тактики констатации некомпетентности, насмешки и колкости, а также тактика молчания и демонстрации обиды** имели место лишь в речи детей старшей возрастной группы, что связано с более

высоким уровнем развития их жанровой компетенции. Проиллюстрируем это на примере ссоры детей 10-летнего (А) и 4-летнего (Б) возраста:

*А. – Перестань махать мне перед лицом своей палкой!//*

*Б. – Это не палка/ это мой меч// Я со всеми справлюсь//*

*А. – Ну смельчак/ герой!// Алеша Попович нашелся//*

*Б. – Я сильнее всех!//*

*А. – Да что ты можешь сделать?// Разве что с букашкой справиться!//*

6. **Тактика возмущения** активно используется в речи как дошкольников, так и подростков, обычно применяется в начале ссоры и связана с конкретным поступком:

*– Зачем ты взял мою тетрадь?//*

*– Положи мою игрушку!//*

*– Это ты опять ко мне лезешь?//*

7. **Тактика грубого прерывания коммуникативного контакта** вербально проявляется чаще у детей старшего возраста. Приведем примеры заключительных фраз ребенка старшей возрастной группы в ссоре:

*– Не буду больше тебя слушать, глупыша мелкого!//*

*– Замолчи/ ты мне не указ!//*

*– Хватит кричать!// Я с тобой больше не разговариваю!//*

8. **Тактики упрека и обвинения** применяются в речи детей в разных формах.

Девочка (9 лет) своему брату:

*– Ты что / забыл/ что обещал вести себя хорошо?// Теперь из-за тебя в магазин не пойдём и мороженое не купим!//*

Мальчики (4 года) при игре в песочнице:

*А. – Если бы ты не махал своей лопатой/ наша башня бы не упала!// Это ты все виноват!//*

*Б. – Нет/ это ты все всегда ломаешь!//*

9. **Тактика проклятия** не использовалась детьми изучаемых возрастных групп.

Различия в проведении ссоры обычно наиболее ярко проявляются к моменту ее завершения: в 9-10-летнем возрасте итогом ссоры чаще является тактика демонстрации обиды («*Ну и пусть! Теперь вообще не буду с тобой играть!*»), а в дошкольном детстве она перерастает в субжанр жалобы по второму типу (согласно классификации А. Вежбицкой [Вежбицкая 2007: 75]):

– *по вине кого-то у меня происходит нечто плохое*  
– *чувствую себя плохо по этой причине*  
– *говорю это потому, что хочу, чтобы ты сделал этому кому-то нечто плохое.*

Как уже отмечалось, отличительной особенностью речевых жанрового репертуара младшего школьника является наличие в его практике не только ссоры как способа речевого оформления бытового конфликта, но и более высокоорганизованного и сложного по своей структуре и содержанию жанра, оформляющего конфликтные ситуации – спора. Согласно современным психолингвистическим исследованиям, спор – «это сложное гипержанровое образование,.. вариантами которого, кроме собственно спора, считают такие феномены конфликтной коммуникации, как дискуссия, диспут, дебаты (прения), полемика» [Седов 2011: 199]. Его основное содержание составляет столкновение двух (или более) исключают друг друга мнений по какому-либо вопросу. Но отличительной особенностью спора является необходимость утверждения своей позиции путем использования доказательств, способных убедить противоположную сторону в своей правоте.

Конечно же, истинный спор должен осуществляться с учетом логических и риторических законов построения дискурса, и именно в таком виде он практически не встречается в межличностном общении детей. Однако в общем коммуникативном пространстве детей 10-11 лет

нами были выявлены жанровые формы, которые по многим своим характеристикам уже тяготеют к различным вариантам гипержанра *спор* и слишком отличаются от привычных в речевом поведении детей способов оформления конфликтных ситуаций, именуемых ссорами.

Несомненно, что дети младшего школьного возраста уже активно используют в своей речевой практике аргументацию, хотя не всегда в их применении она обладает свойствами достаточности и достоверности. В межличностном общении дети пытаются одержать победу не только с помощью достоверности и убедительности доводов, но и активного привлечения приемов дескредитации противника, искажению смысла его высказываний, эмоциональному воздействию на присутствующих. При этом данную жанровую форму речевого взаимодействия дети успешно используют не только при общении со сверстниками, но и с ближайшим окружением, родителями, иногда учителями. Конечно, истоки такого коммуникативного поведения затрагивают сложный и разносторонний комплекс проблем психологического и социального созревания личности, ее индивидуальных особенностей, но наличие в речевой практике детей 10-11 лет компонентов речевого гипержанра *спор* неоспоримо. Покажем это на соответствующих примерах.

Учениками 4 класса ведется активная дискуссия по поводу выбора старосты группы. Год назад единогласным решением всего коллектива за исключением одного ребенка старостой группы была выбрана девочка (А), которая успешно справлялась со своими обязанностями и поэтому сейчас претендует на повторное избрание. Большинство членов коллектива такое положение вещей вполне устраивало, но стать старостой класса уже давно стремился стать еще один ученик (В). И ему пришлось доказывать необходимость переизбрания лидера класса в споре:

*В. – Она уже целых два года как староста!// надо и другим дать попробовать// Одна что ли она такая?*

*С. – Да зачем нам ее менять? С чего это ты решил/ что лучше справишься?*

*В. – Ну и не хуже// Кто следил за порядком/ когда она болела целых две недели? Ты что ли? Меня даже Марина Валерьевна (учитель) похвалила//*

*С. – Ой!!! Да ты замучил всех// Только и командовал// Надоел всем// Сначала на пятерки учиться начни/ а потом и про старосту думай//*

*Е. – Да все нормально с ним было//*

*С. – Это потому что он тебе списывать дает/ вот ты и за него!!!*

*Е. – А может А. больше и не хочет быть старостой? Она и в прошлом году говорила / что ей все равно//...*

Отметим, что данная дискуссия закончилась только после прихода учителя, организованного голосования и обсуждения проблемы. Но по своему содержанию данная интеракция соответствовала именно чертам спора, а не ссоры. Дети использовали аргументы (доказательства) и псевдоаргументы своей правоты, тактика отсыла к мнению компетентного и уважаемого всеми членами класса человека (учителя) и другие аспекты, которые в современной риторике и теории воздействия относят к «неправильному» спору [Седов 2011: 202].

Другие варианты стратегического поведения младших школьников в споре были отмечены нами в большинстве конфликтных ситуаций, проходивших в неофициальной (домашней, семейной) обстановке, где партнером по коммуникации являлся взрослый человек. Возникновение таких ситуаций часто было связано с отклонением или неисполнением просьб ребенка. Особенностью таких речевых конфликтов являлось желание ребенка добиться «псевдопризнания» своей правоты путем воздействия на эмоциональную сферу близкого человека.

Приведем примеры такого взаимодействия:

1. Собираясь на прогулку, дочь в возрасте 11 лет (А) просит маму (В) разрешить ей надеть любимую юбку. Отклоненная просьба переводит разговор в спор:

*А – Можно я пойду гулять в юбке?*

*В – Нет// На улице уже холодно// Иди в джинсах//*

*А. – Опять в джинсах? Я не хочу// Они уже старые и их все видели// Я все время в них хожу// Вчера даже Ленка заметила/ что у меня ничего нового в одежде нет//*

*В. – А больше Ленка ничего не заметила? Например/ что у нее тройки в четверти/ а у тебя пятерки? Нашла на кого равняться//*

*А. – Да кого сейчас интересуют эти пятерки!// И вообще/ все девчонки уже давно сами и гулять ходят// И все в юбках//*

*В. – Что ты придумала? У тебя красивые джинсы// Вон/ даже тетя тебе вчера сказала/ что они очень модные// Я просто не хочу/ чтобы ты простудилась//*

*А. – Ничего я не простужусь//Вон все ходят/ и не простужаются// Я хочу носить то что мне нравится//*

*В. – Да пожалуйста!// Носи на здоровье// Только когда теплее станет//*

*А. – Ну вот!// Тогда вообще не пойду никуда!// И посуду больше мыть не буду// (собирается плакать)*

*В. – Что? А если я тоже много чего делать не буду? Придумала плакать// Быстро переставай//*

2. Сын в возрасте 10 лет (А) спорит с бабушкой (В) по поводу правильности выполнения домашнего задания:

*В. – Разве такой рисунок к задаче надо было нарисовать?*

*А. – Конечно// Я все правильно сделал//*

*В. – Тогда зачем тут эта стрелка?//*

*А. – Ба// Да ладно// Училка у нас не придирается// Я сам все знаю//*

*В. – Все бы знал/ двойки бы домой не приносил//*



*А. – Ба// Ты и вчера мне говорила/ что я не так делаю// Ты ничего сама не понимаешь//*

*В. – Конечно// Тебе уж 10 лет/ а мы все за тобой как за маленьким следим// Говорю тебе/ неправильно ты сделал//*

*А. – Ну вот и не следи// К таким задачам нам так велели схемы рисовать// Сама училка объясняла//*

Таким образом, в спорах с близкими людьми дети часто пытаются аргументировать свою позицию, ссылаясь на окружающих: «все так делают», «все уже давно так ходят» и т.д. Но когда дети чувствуют, что им не удастся отстоять свою позицию с помощью убедительных (по их мнению) доводов, они часто прибегают к тактике демонстрации обиды и другим способам, направленным на вызывание чувства жалости или сочувствия, которые могут привести к «псевдопризнанию» их правоты и соответствующим уступкам. Иногда дети аргументируют свою правоту констатацией некомпетентности взрослого собеседника и занимают позицию игнорирования чужого мнения.

В общении же со сверстниками спор часто перерастает в ссору.

Приведем пример записи спора двух учеников по поводу выбора эмблемы команды, готовящейся к школьной олимпиаде по математике:

*А. – Я тебе говорю// Раз команда называется «апельсин»/ то и эмблему надо такую делать//*

*В. – И что мы/ как дураки/ будем с этими апельсинами ходить//*

*А. – Да моя мама сделает все классно// Она их с книжками и какими-то прикольными штучками нарисует// Будут похожи на учеников//*

*В. – Ну конечно// И «Бэшки» (ученики «Б» класса) засмеют нас опять// Надо что-нибудь математическое взять// Вон в прошлый раз они какую сценку сделали//*

*А. – Это просто мы плохо тогда подготовились// Эмблема будет нормальная//*

*В. – Для ненормальных нормальная!// Как придурки опять будем//*

*А. – Сам ты придурок// Иди сам тогда что-нибудь нарисуй//*

*В. – Че ты сказал? Щас получишь!//...*

В приведенном примере собеседники сначала пытаются убедить друг друга в правоте своей позиции, но частое использование инвектив и понимание того, что им не удастся найти общее мнение, переводят спор в ссору и прямое инструментальное разрешение конфликта.

Отметим, что элементы аргументированных доказательств были отмечены нами и в речи старших дошкольников, но они не оформлялись в длительную интеракцию, которую можно было бы назвать спором, и очень быстро перерастали в привычный для данной возрастной категории речевой жанр *ссора*.

Появление же в речи детей школьного возраста речевого гипержанра *спор* связано с новыми условиями осуществления социального взаимодействия и необходимостью соблюдать внешние правила коммуникации и достигать желаемых результатов путем обоснования своей позиции, исключающие возможность проявления прямой агрессии. Наличие же в речевой практике младших школьников речевого гипержанра *спор* наглядно отражает качественно более высокий уровень сформированности речевых и коммуникативной компетенции по сравнению с детьми дошкольного возраста.

Таким образом, овладение речевым жанром «ссора» в онтогенезе происходит от прямых, инициативных форм к более сложным проявлениям агрессии, которые характеризуются применением косвенных и непрямых высказываний, появлению в речи детей старшего возраста таких внутрижанровых тактик, как колкость и насмешка. Ссора детей 9-10-летнего возраста друг с другом уже приобретает черты спора, где дети обосновывают свою позицию и отстаивают свое мнение, пытаясь доказать собеседнику правоту своей позиции. При этом в ссоре с детьми дошкольного возраста подростки с легкостью возвращаются к прямым

инструментальным формам агрессии. Все эти проявления в свою очередь отражают определенный уровень сформированности жанровой и коммуникативной компетенции детей каждой возрастной группы.

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

**Вопросы и задания к теме 4:**

1. Как вы думаете, какие причины обуславливают частотность речевого жанра *ссора* в детской речи?
2. Какие тактики используют дети в ссорах на разных возрастных этапах?
3. Сравните речевое поведение детей разных возрастных групп в жанре *ссора*.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Становление коммуникативной компетенции личности в онтогенезе непосредственным образом связано с овладением нормами жанрового взаимодействия в социуме. Речежанровые репертуары детей в возрасте 3-4, 5-6 и 10-11 лет имеют количественные и качественные различия. Становление речежанровой компетенции осуществляется в направлении от использования всех доступных языковых средств в самом младшем возрасте к свободе в выборе и комбинировании языковых и речевых единиц в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте.

Формирование речежанровых репертуаров в онтогенезе характеризуется двумя основными тенденциями: появлением принципиально новых речевых жанров (монологических, статусно-ориентированных, письменных, косвенных) и усложнением, трансформацией уже используемых на более ранних этапах онтогенетического развития жанров (на основе похвалы формируется вторичный жанр комплимента, ссора приобретает черты спора, бытовой разговор перерастает в болтовню, сплетню, разговор по душам и т.д.). Становление речежанровой компетенции в онтогенезе связано с постепенной дифференциацией жанров информативной и фатической направленности. Становление речежанровых вариантов гипержанра *разговор – этикетного разговора*, а также первичных жанров *разговора по душам, разговора в компании, болтовни*, основу которых составляют ситуативно независимые высказывания, осуществляется относительно поздно, после становления базовых аспектов языковой компетенции – фонологии, основного лексикона и синтаксических типов высказываний.

Формирование навыков речежанрового поведения в обществе начинается с первичных, простейших по своей организации жанровых форм, которые, подобно родному языку, входят в сознание ребенка в виде стереотипов речевого поведения в определенных ситуациях общения. Наряду с ними уже в дошкольном возрасте дети начинают усваивать

(иногда вполне целенаправленно, иногда – помимовольно) более сложные, то есть вторичные, речевые жанры.

Последовательность их появления в детском дискурсе делает различия между первичными и вторичными жанровыми формами особенно отчетливыми и очевидными. Поэтому такой материал является, безусловно, доброкачественным, а в некоторых отношениях даже предпочтительным, по сравнению с «взрослой» речью, для исследователя-жанроведа.

В то же время нельзя ставить знак равенства между первичностью и вторичностью жанров в речи детей и взрослых: то, что для взрослых выступает первичной, простейшей формой, для детей может являться вторичным, сложным жанром. Примером может служить жанр *болтовня*, который не требует от взрослого человека каких-либо усилий в построении коммуникации и, конечно, должен быть классифицирован как первичный жанр. Тем не менее, в речи детей он появляется относительно поздно – лишь к 5-6-летнему возрасту. Сам принцип легкого, «скользящего», разворачиваемого по ассоциативному общению, как и ситуативно независимые тактики *рассказа об отсутствующем лице*, *сплетня* и т.п., характерные для жанра *болтовни*, оказываются еще трудными для детей раннего возраста.

Результаты проведенного нами исследования показывают, что формирование разных аспектов и уровней жанровой компетенции в онтогенезе имеет свою специфику и происходит по нескольким линиям. Одним из ведущих направлений этого процесса является усвоение норм статусно-ролевого общения. Согласно полученным данным, для детей в возрасте 3-4 лет этот признак оказывается несформированным: в их речи отсутствуют собственно риторические жанры и риторические формы бытовых жанров, дети не учитывают фактор адресата (возраст, статус, роль), не дифференцируют свое поведение в зависимости от ситуации общения. В возрасте 5-6 лет дети уже учитывают правила статусно-

ролевого поведения в детском саду, магазине, транспорте и т.д. Это проявляется в заученных формах речевого поведения (клишированные этикетные фразы, просьбы, ответы). Но дети дошкольного возраста еще не способны полностью дифференцировать статусно-ориентированное и личностно-ориентированное речевое поведение (используя риторические формы просьб и этикетные жанры в общении с воспитателем, в целом ребенок выстраивает свое общение в личностно-ориентированном русле). В младшем школьном возрасте (к 10-11 годам) дети уже четко различают формы речевого поведения в зависимости от роли и статуса собеседника (по-разному строят общение со сверстниками и учителями, знакомыми и незнакомыми взрослыми людьми), осознанно относятся к подбору языковых средств в разных ситуациях взаимодействия.

В еще большей степени это касается «поля побудительности», которое в раннем дошкольном возрасте не дифференцируется на отдельные жанровые образования, а представляет единый комплекс, совмещающий в себе черты *просьб, требований* и даже *приказов*. К 5-6-летнему возрасту наблюдается не только их более четкое различение, но и формирование риторических форм побудительных конструкций. В возрасте 10-11 лет поле побудительности обогащается косвенными формами.

Жанровый репертуар ребенка в процессе онтогенеза не только постоянно обогащается новыми формами, но и усложняется за счет структурных преобразований отдельных жанров: на основе жанра *похвалы* формируется вторичный жанр *комплимента*, *ссора* приобретает черты *спора* и т.д.). При этом связь с первичными формами жанрового оформления ситуаций социального взаимодействия не утрачивается. Они продолжают использоваться детьми как самостоятельные жанры и выступать составными элементами сложных синтетических жанров.

Особенно показательным в данном отношении является гипержанр *разговор*, имеющий преимущественно фатическую направленность и

представленный в речи детей виде нескольких вариантов. Первичной его разновидностью в онтогенезе выступает жанр *бытовой разговор*. Изначально он осуществляется в форме «ребенок – взрослый», затем к ней добавляется модель «ребенок – ребенок». В возрасте 3-4 лет тематика разговора и основные линии развития отражают конкретные потребности и желания ребенка, ситуацию общения; фатический компонент неразрывно связан с информативным. К старшему дошкольному возрасту (5-6 лет) в *бытовых разговорах* детей появляются *рассказы об отсутствующем лице, произошедшем событии* (*разговоры* начинают приобретать черты *болтовни*). В младшем школьном возрасте дети осваивают свободное и поверхностное общение по ассоциативному принципу. Важнейшими отличительными признаками таких изменений служит частая смена тем разговора, использование тактик *сплетни, одобрения, осуждения*, применение субъектно-аналитической стратегии подачи речевого материала.

В возрасте 5-6 лет у детей начинает формироваться еще одна разновидность гипержанра *разговор – разговор в компании*. Его основная доминанта – концепт «дружелюбие». Результаты исследования подтверждают, что уже в дошкольном возрасте дети понимают необходимость избегания в разговоре в компании инвектив, насмешек, ссор, но самостоятельно еще не всегда способны выдерживать эти правила. Жанр *разговор в компании* был выделен нами лишь в речи младших школьников. Их общение в компании носило свободный характер, обладало яркой эмоциональной насыщенностью и по лингвистическим и другим критериям соответствовало дружелюбному стилю взаимодействия в полилоге. Формирование этой разновидности гипержанра *разговор* отражает качественно новый уровень развития коммуникативной компетенции, который отражается в сознательном выстраивании фатического общения в кооперативном русле.



В младшем школьном возрасте дети также начинают осваивать другие вторичные варианты гипержанра *разговор – этикетный разговор* и *разговор по душам*. Свободное владение жанром *этикетный разговор* требует тщательного отбора языковых средств, вежливого отношения к собеседнику и соблюдения этикетных правил поведения в обществе. В возрасте 10-11 лет в большинстве случаев дети испытывают некоторую неловкость и скованность в рамках этого речевого жанра (затянутость пауз, односложные ответы, молчание и стремление к пассивной позиции в общении), поэтому мы можем говорить лишь о начале формирования этой жанровой формы у младших школьников. *Разговор по душам* – речевой жанр, который начинает формироваться у детей в возрасте 5-6 лет. С началом школьного обучения, в связи с переходом на новую ступень социального развития, младшие школьники часто испытывают потребность именно в этом жанре речевого взаимодействия, но долгое время ребенок занимает в нем пассивную позицию. Поэтому в исследовании мы также отмечаем начало формирования этого жанра в возрасте 10-11 лет. Становление гипержанра *разговор* отражает специфику формирования кооперативного фатического общения в онтогенезе.

Специфика развития жанрового компонента коммуникативной компетенции ребенка зависит от многих условий, но наиболее существенным из них является социальный аспект развития личности. Поэтому в своей работе мы изучали особенности становления жанров речи у детей из благополучных семей, признавая, что приведенные нами статистические данные могут значительно меняться по отношению к детям, воспитывающимся в других социальных условиях.

Появление новых речевых жанров в речи детей свидетельствует о переходе ребенка на качественно новый уровень развития, поскольку первичной базой для их формирования выступают когнитивные, психологические, интеллектуальные, личностные процессы. В связи с этим

нам представляются перспективными исследования жанровой сферы разных категорий детей, имеющих не только различные социальные условия развития, но и специфику общего развития (одаренные дети, дети с различными видами речевых нарушений, интеллектуальной недостаточностью, психическими отклонениями). Результаты таких исследований могут обогатить научные представления о взаимосвязи речевого, интеллектуального, психического и социального в онтогенетическом развитии ребенка и даже выступить своеобразными критериями для оценки уровня развития ребенка. Пока же следует отметить, что даже общее изучение жанровой компетенции в онтогенезе требует более глубоких и разнообразных исследований, которые, хочется надеяться, обогатят как лингвистику детской речи, так и теорию речевых жанров.

Рассмотрение проблем речевого онтогенеза осуществляется в нашем исследовании с принципиально новой позиции – позиции речевого жанра, что является новым не только для жанроведения, но и для возрастной лингвистики. Находясь на стыке этих молодых направлений лингвистической науки, проблема становления речеганровой компетенции в онтогенезе способна открыть новые возможности не только для оценки уровня развития коммуникативной сферы растущей языковой личности, но и для воспитания необходимых коммуникативных умений и навыков, которые способствуют успешной социализации ребенка в коллективе.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М.: Лабиринт, 2007. – 320 с.
2. Арутюнова, Н.Д. Жанры общения / Н.Д. Арутюнова // Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис: сб. науч. тр. – М.: Наука, 1992. – С. 32– 40.
3. Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров / М.М. Бахтин // Литературно-критические статьи. – М.: Художественная литература., 1986. – 543 с.
4. Богин, Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: дис. ... д-ра филол. наук / Г.И. Богин. – Л., 1984. – 354 с.
5. Вежбицкая, А. Речевые жанры / А. Вежбицкая // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1997. – С. 99–111.
6. Винокур, Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения / Т.Г. Винокур. – М.: Наука, 1993. – 172 с.
7. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский Собр. соч. в 6 томах. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – С.5-361.
8. Выготский, Л.С. Проблема возраста / Л.С. Выготский Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – С.244-268.
9. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Изд-во АПН СССР, 1961. – 471 с.
10. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики. Учеб. пособие. Изд. 4-е, перераб. и доп. / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.
11. Гридина, Т.А. Онтолингвистика . Язык в зеркале детской речи / Т.А. Гридина: учеб. пособие. – М.: Наука: Флинта, 2006. – 152 с.
12. Дементьев, В.В. Теория речевых жанров / В.В. Дементьев. – М.: Знак, 2010. – 600 с.

13. Жинкин, Н.И. Психологические основы развития мышления и речи / Н.И. Жинкин // Русский язык в школе. – 1985. – №1. – С.47-54.
14. Исенина, Е.И. Дословесный период развития речи у детей / Е.И. Исенина. – Саратов: Изд-во Сарат. гос. ун-та, 1986. – 164 с.
15. Казаковская, В.В. Вопросно-ответные единства в диалоге «взрослый – ребенок» / В.В. Казаковская. – СПб., 2006.
16. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
17. Лемяскина, Н.А. Коммуникативное поведение младшего школьника / Н.А. Лемяскина, И.А. Стернин. – Воронеж: Центрально-Черноземное книжное издательство, 2000. – 195 с.
18. Леонтьев, А.А. Исследование детской речи / А.А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С.312-317.
19. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
20. Лепская, Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации) / Н.И. Лепская. – М., 1997.
21. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия; под ред. Е.Д. Хомской. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 416 с.
22. Мальцева, О.Н. Описание языковой личности (конструктивный период): автореф. ... дис. канд. филол. наук / О.Н. Мальцева. – Краснодар, 2000. – 19с.
23. Седов, К.Ф. Жанры речи в становлении дискурсивного мышления языковой личности / К.Ф. Седов // Русский язык в контексте культуры. – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 1999. – С. 86-99.
24. Седов, К.Ф. Дискурс и личность эволюция коммуникативной компетенции / К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.

25. Седов, К.Ф. Человек в жанровом пространстве повседневной коммуникации / К.Ф. Седов // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М.: Лабиринт, 2007. – С. 7-39.

26. Седов, К.Ф. Онтопсихоллингвистика: становление коммуникативной компетенции человека / К.Ф. Седов – М.: Лабиринт, 2008. – 320с.

27. Седов, К.Ф. Модель коммуникативной компетенции (онтологический, аксиологический, гносеологический аспекты) / К.Ф. Седов // Проблемы речевой коммуникации. Саратов, 2010. Вып. 10.

28. Седов, К.Ф. Дискурс как суггестия: Иррациональное воздействие в межличностном общении / К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2011. – 336 с.

29. Федосюк, М.Ю. Комплексные жанры разговорной речи: «утешение», «убеждение» и «уговоры» / М.Ю. Федосюк // Русская разговорная речь как явление городской культуры. – Екатеринбург: Аргумент, 1996. – С. 73-93.

30. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

31. Цейтлин, С.Н. Некоторые особенности диалога «взрослый– ребенок»: функции реплик-повторов / С.Н. Цейтлин // Ребенок как партнер в диалоге: сб. науч. тр. – СПб.: СОЮЗ, 2001. – С. 9– 24.

32. Шахнарович, А.М. Психоллингвистические проблема овладения общением в онтогенезе // Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, А.М. Шахнарович. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – М.: Наука, 1979. – С.148-233.

33. Шахнарович, А.М. Детская речь в зеркале психоллингвистики / А.М. Шахнарович. – М.: Ин-т яз. РАН, 1999. – 165 с.

34. Шмелева, Т.В. Модель речевого жанра / Т.В. Шмелева // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М.: Лабиринт, 2007. – С. 81-90.

35. Юрьева, Н.М. Проблемы речевого онтогенеза: производная слова, диалог. / Н.М. Юрьева. – М.: Акад. гуманитар. исслед. – 2006. – 488 с.

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского