

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО СЛАВЯНСКИ ФИЛОЛОГИИ

КАТЕДРА „БЪЛГАРСКИ ЕЗИК“

ГАЛИНА ЛЮБЕНОВА БУНДЖУЛОВА

**ЕЗИКОВАТА СОЦИАЛИЗАЦИЯ В РАННАТА ДЕТСКА ВЪЗРАСТ И
КОМУНИКАТИВНОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВЪЗРАСТНИ – ДЕЦА
(СОЦИОПРАГМАТИЧНИ АСПЕКТИ)**

Автореферат на дисертация

за присъждане на образователна и научна степен „доктор“ по направление

2.1. (Филология – Български език)

СОФИЯ

2015

Дисертационният труд е обсъден на 13 януари 2015 г. в катедра „Български език“ към Факултета по славянски филологии на Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Изследванията, свързани с дисертационния труд, са извършени в Софийския университет „Св. Климент Охридски“.

Дисертационният труд съдържа 185 страници, от които 11 страници приложения. Включва 3 фигури, 2 таблици и 88 примера. Състои се от увод, четири части, заключение, приложения и цитирана литература. В цитираната литература са включени 108 заглавия.

НАУЧНО ЖУРИ

АВТОРИ НА РЕЦЕНЗЕНЗИЯ:

Проф. дфн Юлияна Стоянова

Проф. д-р Енчо Герганов

АВТОРИ НА СТАНОВИЩЕ:

Проф. д-р Максим Стаменов

Доц. д-р Красимира Алексова

Доц. д-р Велка Попова

Защитата на дисертационния труд ще се състои на 24 април 2015 г. от 14 часа в зала 1 на СУ „Св. Климент Охридски“.

Материалите по защитата са на разположение на сайта на СУ „Св. Климент Охридски“ www.uni-sofia.bg.

СЪДЪРЖАНИЕ НА АВТОРЕФЕРАТА

Спецификата на комуникацията „възрастни – деца“	2
Обект и предмет на изследването	5
Методология	6
Хипотези	8
Езиковото развитие на детето – основни изследователски подходи	10
Езиковото формиране в ранна детска възраст: същност и етапи	12
Постановка на експеримента	18
Конверсационният анализ (КА)	21
Обобщение на резултатите от експеримента	28
Комуникативните роли „адресант“ и „адресат“. Обръщения	31
Изводи	33
Приноси	39
Публикации по темата на дисертацията	41
Литература, цитирана в автореферата	42

Спецификата на комуникацията „възрастни – деца“

Изходната точка на дисертационния труд е проблематизирането на един широко разпространен постулат на описанието на комуникативното взаимодействие като взаимодействие между „нормални възрастни индивиди“, носители на езиковата норма в дадена култура. Комуникативното взаимодействие, видяно през призмата на този постулат, се третира като прозрачен процес на взаимно разбиране, при който моментите на блокаж са временни, подлежащи на преодоляване и „нормализиране“. Комуникативната ситуация „възрастен – дете“ (по аналогия с тази между владеещия езиковата норма и отклоняващия се от нея) е един вид отклонение от модела „възрастен – възрастен“.

Оспорвайки тази очевидност, дисертационният труд изхожда от предпоставката, че детският свят и неговите езикови структури е **коренно различен** в сравнение със света на възрастните, а комуникативната ситуация „възрастен – дете“ е несводима до комуникативната ситуация „възрастен – възрастен“. Първата е не просто отклонение от нормата, а съдържа собствени, уникални черти, собствена ценност. От друга страна, директно и индиректно, детският свят влияе върху света на възрастните, в т.ч. и върху неговите езикови и разговорни структури.

Ето защо няма да бъде пресилено ако кажем, че за да разберем света на възрастните, трябва да изследваме детския свят. Всекидневният контакт между света на детето и на възрастните ни дава един от редките шансове да наблюдаваме как се формира света на човека като проблем на комуникацията, на разбирането, на диалога. Диалогът между възрастни и деца, посредством удържането на езиковата активност и креативност и на двете страни в собствената ѝ специфика, всъщност може да послужи като ключ към разбирането на онтогенезата на езиковите структури на света на човека като цяло.

Инструментите и подходите на подобен анализ се намира на границата между науките за езика и човека, доколкото контактът между

тези два свята протича не в сферата на абстрактно-формалните езикови употреби, а на социалното взаимодействие и формирането на социолингвистичен опит в процеса на комуникация, разбиране, диалог.

В рамките на интердисциплинарния подход, социопрагматическата задача е експонирането на уникалността и несъизмеримостта на комуникативната ситуация „възрастни – деца“. Ако детският свят е радикално различен, то детският език и говор не е отклонение от езиковата норма и практика, а има своя специфична форма и структура, която оказва влияние върху света на възрастния и неговите езикови структури. Следователно проблемът възниква, когато не се удържа тази несъизмеримост и този процес се превръща по същество в еднопосочен процес на въздействие на възрастните върху децата. По такъв начин усвояването на езика се свежда до прозрачен процес на „нормализация на отклонения“ от възприетите в дадена култура езикови норми и правила.

И тъй, методологическият принцип, от който се ръководим, е, че за да се разбере света на възрастните, трябва да се разбере детският свят в собствената му мяра, от гледна точка на формирането на неговите езикови структури. Възрастният не просто се „адаптира“ към дефицита на езикова компетентност у детето; *baby talk* е не просто комуникативна стратегия на справяне с езиковата му некомпетентност, а **специфичен език, фундамент на разбирането на езиковата социализация на детето в ранна възраст.**

Особеността тук е, че за разлика от „туземеца“, детето не „знае“ друг език; няма лингвистична компетентност, позволяваща използването му във всекидневната комуникация. Дори да приемем, че има нещо като „езиков инстинкт“ (Пинкър 2007)¹, тоест, „новородените да се появяват с езикови умения“, „екипирани с тези умения“ (нещо като универсални

¹ Според Пинкър: „Той (езиковият инстинкт – Г. Б.) е съставен от много части: синтаксис, с дискретно комбинаторна система, изграждаща словосъчетателни структури; морфология, т.е. втора дискретна комбинаторна система, строяща думи; речник с голяма вместимост; преустроен гласов канал; фонологични правила и структури; речево възприемане; алгоритми за синтактичен анализ; алгоритми за изучаване. Тези части са физически осъществени като сложно структурирани невронни мрежи, инсталирани от каскада прецизно разположени във времето генетични събития“ (Пинкър 2007: 429, 430).

матрици, които в последствие се инкорпорират и индивидуализират в рамките на определена култура), тайната на възникването и формирането на този протоезик не може да се сведе до вродена компетентност, умения и пр. Въпросът стои открит именно в социопрагматична плоскост.

Друга основна характеристика на комуникацията “възрастни - деца” е нейната „асиметричност“, разбрана не просто като отсъствие на „лингвистична компетентност“ у децата в сравнение с възрастните, а като неравномерно разпределен лингвистичен капитал в различните всекидневни среди на комуникация. Възрастните са в различна степен и по различен начин неравни. И това намира видим израз в „лингвистичния капитал“, с който те разполагат и чрез който тези социални неравенства се възпроизвеждат. Комуникативната ситуация “възрастен - дете”, от тази гледна точка, може да се разглежда като ситуация на целенасочено или безсъзнателно инвестиране на лингвистичен капитал. Същевременно, учейки се да говори, овладявайки езиковите норми и правила, детето се превръща в своеобразна прицелна точка на различни социални сили и бива овладявано от многообразните лица и форми на социалната власт, без да губи своята активност и креативност. Но как става „дефинирането”, установяването и спазването на самите правила (социалния ред) в хода на разговора като спонтанен процес, без те да са предварително определени от някаква „божествена сила“, „генетична даденост“ или дори като някаква предварителна (предшестваща) универсална (общовалидна) структура или система?

В дисертацията изхождаме от разбирането, че социалната среда има решаващо значение за комуникативното взаимодействие „възрастни – деца“ и езиковата социализация на детето. Имаме предвид такива фактори като лингвистичната компетентност на родителите, която от своя страна е функция от материалното, социалното, образователното, културното, всекидневно-битовото равнище. Едно е положението, когато става дума за образовани, друго е за необразовани родители; такива, които са готови да

инвестират „лингвистичен капитал“ в своите деца или за които това няма значение и пр.

В случая обаче ни интересува комуникативното взаимодействие „възрастни - деца“ в **относително хомогенни в езиково, културно и социално отношение семейни среди** – монолингвални семейства, където всекидневно се употребява български език, със средно и високо равнище на „икономически“, „социален“, „културен“ и „лингвистичен капитал“ (вж. класификацията на видовете капитал - Бурдийо 1993). И това, както е посочено в дисертацията, не е продиктувано просто от антуражния характер на изследването.

Обект и предмет на изследването

И тъй, казано обобщено, обектът на нашия изследователски интерес е **езиковата социализация в ранната детска възраст**, а предметът е комуникативното взаимодействие „възрастни - деца“, разгледано **през призмата на социопрагматиката**.

Доколкото комуникативното взаимодействие никога не протича абстрактно, а винаги в конкретна социална среда, като поредица от комуникативни/речеви актове в конкретни комуникативни ситуации и доколкото то винаги се осъществява в специфични практически контексти, образуващи тъканта на всекидневното взаимодействие, вниманието ни е насочено преди всичко към речевите (вербални) актове, протичащи под формата на **диалог/разговор**, не между две равнопоставени лица, а между възрастният, разполагащ с „лингвистична компетентност“ и в този смисъл с „власт“ над детето, което все още няма изградена лингвистична компетентност. По такъв начин фокусът на изследването попада върху **речта на възрастните към децата** в ситуациите или под формата на разговори във всекидневни практически контексти.

Целта, която си поставяме, е да изследваме езиковата социализация на деца на възраст от около една до три и половина, четири години, като

акцентът е върху речта на възрастните към децата - т.нар. *baby talk*, като опростен регистър и специфична комуникативна „стратегия“ в хода на разговорите между възрастни и деца във всекидневни практически контексти; анализът на формите и структурите на диалог, на смяната на последователностите, на формалните комуникативни роли.

Очевидно тук става дума за комуникативното взаимодействие, взето само по себе си, така да се каже в „чист вид“, абстрахирано от екстралингвистичните фактори. Като такова, то може да бъде проследено по-лесно, както посочихме, в хомогенна езикова среда, характеризираща се със сравнително висока лингвистична компетентност. Задача на друг тип (социолингвистично) изследване е проследяването на влиянието, което оказват различни социално-демографски фактори (променливи) – материални, образователни, професионални, културни, етнически, религиозни, тип населено място и пр. върху усвояването и употребата на езика.² Нашата изследователска задача тук се разпростира в рамките на полето, обозначено от границите на прагматичния подход, т.е. практическото функциониране на езиковата система (практическата ѝ употреба) във всекидневни социални контексти.

Методология

Този въпрос е разискван както в Увода на дисертацията, така и по-подробно в нейната първа и втора част, както и в параграфи 1 и 2 на третата част.

Изходните постановки на дисертационния труд се намират в полето на функционалистката парадигма. Тъй като тя, според нас, дава адекватна перспектива на провеждане на изследването.

За разлика от Чомски (1972, 1986), Пинкър (2007, 2013) и др., представителите на функционализма (Бейтс и Макуини 1982, Бейтс,

² Вж. подобни изследвания на М. Виденов (1982, 1986, 1990, 1998); К. Алексова (2000), А. Ангелов (1999) и др.

Бредъртън и Снайڈър 1988, Томазело и Слобин 2005 и др.) поставят в основата на детското езиково развитие не някаква генетично заложена „универсална структура“ или „инстинкт“, а въздействието на социалната среда. Казано накратко: усвояването на езика е функция на процесите на социализация и може да бъде разбрано само като социален процес в контекста на социални структури и взаимодействия.

В тази перспектива дефинираме съдържанието и полето на приложение на **основните понятия** на изследването:

- „езикова социализация“, разбрана като процес на инкорпориране на езикови навици (хабитуси), умения и компетентности (лингвистичен капитал), протичащ под въздействието на социални фактори;
- „комуникативна ситуация“ като многомерна структура – вербална и невербална, пространствено-времева, вещна, социална и пр.;
- „комуникативен“/„речев акт“, дефиниран в перформативна плоскост, като „вършене, посредством думи, на всекидневни неща“;
- „комуникативна роля“ като специфичен аспект (измерение) на социалната роля в хода на комуникативното взаимодействие;
- „разговор“ като ядро на всекидневни ситуации (сцени), посредством които анализираме типичните модели и структури на последователности в диалога „възрастни – деца“.

Към „кутията с инструменти“, като ключово важен инструмент, добавихме **етнометодологията** (Гарфинкъл 1967) и по-конкретно **конверсационния анализ** (*Conversation Analysis* – Сакс 1992, Шчеглов и Сакс 1993, Джеферсън 1992 и др.). Тъй като те дават специфична възможност (шанс) за достъп до „молекулярната структура“ на

комуникативното взаимодействие под формата на анализ на разговори, намиращ специфично приложение към предмета, който ни интересува.

Тук няма да се спираме подробно на приложимостта на тези инструменти. Само ще подчертаем, че етнометодологическата нагласа (перспектива), свързана с проясняването на „механизмите на функциониране“ на всекидневните светове, в този случай се оказва особено плодотворна, доколкото разговорите „възрастни - деца“ могат да се разглеждат като спонтанно възникнал етнометодологически експеримент, проблематизиращ „фоновите очаквания“ на възрастните.

Хипотези

Първо. Комуникативното взаимодействие „възрастен - дете“ може да бъде изследвано като **специфична „езикова игра“**. Ако условно тръгнем от позицията на възрастния, бихме могли да идентифицираме неговата специфична роля в онези вербални и невербални действия, които по-нататък ще наричаме, следвайки Витгенщайн, „езикови игри“. В тяхното поле се очертава и онзи особен, специфичен лингвистичен регистър и репертоар, който обикновено се нарича *baby talk* и който в третата част на дисертационния труд е изследван чрез метода на конврсационния анализ (Сакс, Шчеглов и др.). Както и в четвъртата, през призмата на ролевия анализ в плоскостта „осведомител/адресат – осведомяван/адресант“ (вж. Добрева, Савова 1987).

Второ. Детето не е просто пасивен обект, адресат, реципиент, а от най-ранна възраст участва в комуникативното взаимодействие, разбрано като „езикова игра“. Всъщност, **учейки се да говори, то на практика усвоява способността да върши всекидневни неща** и обратното – **усвоявайки всекидневните компетентности, то се учи да говори**. И това е особено важен аспект на процеса на детската езикова социализация. Връзката между думите и нещата в началото е твърде лабилна. Механизмът на нейното закрепване е **имитацията** (съзнателна или безсъзнателна). „Тази способност, твърди Бенямин, си има история –

както филогенетична, така и онтогенетична... Играта е нейното учебно лоно. Преди всичко детските игри са пронизани от миметични нагласи, а тяхното поле далеч не се ограничава само с подражанието на други хора“ (Бенямин 2014: 228).

Трето. Важни особености (правила) на разговора – не повече от една страна говори, механизмът на подреждане на последователното поемане на думата от говорещите в даден разговор, смяната на ролевите позиции и ролите на говорещите с оглед на постигането на взаимно разбиране и съгласие – са валидни и се спазват и при общуването между възрастни и деца. Но това се извършва в специфична ситуация, от една страна, на неравнопоставеност на комуникантите и, от друга, на усвояването на езика като вид игра. Така самият разговор също може да бъде разглеждан като вид игра – игра в играта – съществена предпоставка и част от езиковата игра на усвояване на езика.

Четвърто. Допускаме, че теоретико-методологическите постановки на конверсационния анализ и описващите ги основни понятия (разговорът като специфична дейност със свои особености и организация – всерелевантни механизми, спонтанност, секвенционална и преференциална организация, специфични типове релевантност, свързани с редуването, поемането на думата в хода на разговора и пр.), могат да бъдат използвани при проследяване и изследване на особеностите на диалога между възрастни и деца. Това обаче не може да стане „буквално“, а изисква адаптиране на подходите и понятията към спецификата на комуникативното взаимодействие „възрастни – деца“.

Пето. В комуникативното взаимодействие „възрастен – дете“ като специфичен тип комуникативна ситуация, със специфична структура и речеви репертоар – важна част, от която е онова говорене от страна на възрастния към детето, което обикновено се нарича *baby talk* – ще открием наред с обучаваща функция, „ценностни селектори“, стимули и забрани/табута – в двойк смисъл както на **забрани към детето**, така и на **самозабрани**, които самият възрастен си налага - да **не** говори на детето

по един или друг начин, за едно или друго, - влияещи не само върху съдържанието на разговора, но и върху лингвистичните му форми и структури. Тези самозабрани, разбира се, рядко могат да се уловят директно в разговорите. За тях обаче може да се съди опосредствано, чрез речевия репертоар, по комуникативното поведение на възрастните към детето, при което определени теми, изрази, начини на поведение се смятат за „неподходящи“, „неприемливи“, докато други целенасочено се толерират.

Шесто. Асиметричността на комуникативната ситуация (игра) „възрастен – дете“, както и все още липсата на твърдо установени „правила“, поражда **спонтанен етнометодологически експеримент**, свързан, както знаем, с поставянето под въпрос на типичната интерпретация на ситуацията от страна на възрастните участници в нея, създаващ възможност да се проявят типичните структури и механизми на протичане на разговорите в хода на всекидневните взаимодействия. Особената креативност, специфичните креативни ефекти тук произтичат от комуникативното взаимодействие „възрастни – деца“ като уникален феномен, намиращ се на границата между доминиращия, господстващия свят на възрастните и детския свят, възприеман тук по-скоро като „енигма“. Свят, който, макар и да изглежда „подвластен“ на възрастните, всъщност ги поставя в положение не просто да се адаптират или съобразяват с него, но да откриват и прилагат на свой ред думи, изрази, подходи, неочаквани и непознати за самите тях.

Езиковото развитие на детето – основни изследователски подходи

В първата част на дисертацията се проследяват някои основни подходи към езиковото развитие на детето. Най-вече на Пиаже и Виготски за отношението между мислене и реч, както и на функциите на речта за развитие на детското мислене. Не случайно изборът тук е именно върху Пиаже и Виготски. Не само поради значимото влияние на тези

автори върху развитието на психологията и психолингвистиката през миналия век, но и заради оригиналността на идеите им, имащи отпращаващо значение за настоящия дисертационен труд. Имаме предвид идеите за ролята на обкръжаващата среда и предметния свят, на човешкото обкръжение за езиковото и интелектуалното формиране на детето. За символната функция, за ролята на играта и егоцентричната реч у Пиаже. За социалната, външната и вътрешната реч, и прехода между тях у Виготски. По този начин се опитваме да създадем своеобразно диалогово поле между Виготски и Пиаже, в което привличаме Поршнева, с неговата оригинална идея за детската реч като ключ към разбирането на възникването на човешката реч като социален феномен, както и представителите на функционалистката парадигма и техни опоненти; очертаваме ролята на интердисциплинарния подход в изследването на феномена „детска реч“.

Подчертавайки съществуващата традиция и постижения у нас в областта на психолингвистичните, социолингвистичните и прагматичните изследвания, специално внимание отделяме на изследванията на Ю. Стоянова, обобщени в нейните монографии (1992, 2006, 2009, 2011), тъй като те в най-голяма степен отразяват посоката на синтеза на психолонгвистичния, социолонгвистичния и социопрагматичния подход.

На фона на съпоставянето на постиженията и възможностите на психолонгвистичния и прагматичния подход, акцентът е поставен върху обосноваването на **интердисциплинарния подход** и в неговите рамки на **социопрагматичния подход** към езиковото развитие на детето. Ако социолонгвистиката се интересува от въпросите как социалните фактори влияят върху езиковото формиране на детето, как при това се съотнасят помежду си езиковите и социалните структури, как бихме могли да установим степента на влияние (тежестта) на един или друг социален фактор върху усвояването на езика от страна на детето - как влияе, да речем, образованието, професията на родителите, семейството, местожителството и пр., които несъмнено въздействат върху обема и

структурата на лингвистичния капитал, степента на овладяване на граматичните норми и правила от детето, то самото усвояване на езика в социопрагматичните контексти на всекидневните разговори, от своя страна, се превръща в ключов фактор на социализацията. Връзката е двустранна.

Същевременно, ако съществуват общи принципи, структури, етапи на езиковото формиране на детето, то социолингвистиката се интересува от това как една или друга социална променлива ускорява или забавя, видоизменя по специфичен начин този процес. От своя страна социопрагматичното изследване на детската реч (разговорите „възрастни – деца“) и по-широко - на комуникативното взаимодействие между тях допълнително се усложнява от обстоятелството, че общите връзки и зависимости между езиковите, комуникативните и социалните структури се проектират в практическата ситуация, при която индивидът едновременно усвоява езика и се формира като социален индивид или личност. Едното става чрез другото, и обратно.

Езиковото формиране в ранната детска възраст:

същност и етапи

Във втората част на дисертацията се разработва понятийния апарат: понятията „комуникативна ситуация“, „комуникативен акт“, „речеви акт“ и пр. На основата на възгледите на Халидей (1976, 1978, 1984) и Пейнтър (1985), Брунър (1975), Бейтс (1979), Стоянова (1992, 2006, 2009, 2011) се очертават етапите на езиковото формиране на детето. Специален акцент се поставя върху спецификата на комуникативното взаимодействие „възрастни – деца“ като „езикова игра“ (Витгенщайн 1988); неговата „асиметричност“ на базата на разликата в „лингвистичния капитал“ (Бурдийо 1993). Обосновава се перспективата на приложимост на етнометодологическата програма на Гарфинкъл (Гарфинкъл 1967) и конврсационния анализ (Сакс 1992). Заключителният параграф в тази част проблематизира изграждането на пространствено-времеви представи

в детската реч като възможна перспектива за едно бъдещо изследване на езиковата социализация на детето.

На следващо място, **комуникативната ситуация** е разгледана като многомерна структура: а) вербална структура, б) телесни движения – мимика, жестове, в) вещна или предметна структура на обкръжаващата среда или обстановка, г) пространствено-времева структура – място и време на комуникацията, д) социална структура – социалните позиции и роли на участниците в комуникацията (комуникантите), е) сцена на комуникативния акт – психологически климат.

Подчертава се, че **комуникативният акт** е винаги контекстуално отнесен, обвързан, вкоренен; изказванията на комуникантите винаги са вплетени в дадени практически и социални контексти. С други думи, комуникативният акт е винаги отнесен към дадена ситуация. Изказванията на комуникантите имат добре познатото в социолингвистиката свойство или функция – “индексичност”. Или, както отбелязва Хъдсън, “речевият акт е речев отрязък, продуциран като част от къс социално взаимодействие - за разлика от деконтекстуализираните примери на езиковедите и философите” (Хъдсън 1980: 148).

Речевият акт е разгледан като ядро на комуникативната ситуация, като специален акцент е поставен върху перформативите, които Д. Остин анализира и описва като **извършване на действия** (Остин 1962).³

³ Както е известно, Остин разделя твърденията на два основни класа: “констативи”, описващи някакво положение на нещата, твърдения за факти, неизбежно истинни или неистинни и “перформативи”, които описват не състояния на нещата или извършването на някакво действие, а **са самото това извършване**. “Терминът “перформативен” ще се употребява в редица сродни случаи и конструкции, подобно на термина “императивен”. Името е получено, разбира се, от “perform” [изпълнявам, извършвам], обичайният глагол, свързан със съществителното “действие”: то сочи, че произвеждането на изказването е изпълнение на действие - в нормални обстоятелства за него не се мисли като за просто казване на нещо” (Остин 1962: 17). Тук особено интересна е идеята за непосредствената прагматична функция на езика. Именуването - “Именувам този кораб ‘Кралица Елизабет’” - е не дескриптивен акт, а практическо действие с далеч отиващи социални последици. Така чрез думи не само се говори **за**, но и се “вършат неща”, както е назовал своята книга и самият Остин (*How To Do Things With Words*). Тези изречения не са истинни или неистинни, а сполучливи или несполучливи. “Общо казано, винаги е необходимо обстоятелствата, при които се произнасят думите, да бъдат *съответни* по някакъв начин или начини и твърде често е необходимо самият говорещ или други лица *също* да изпълняват определени *други* действия, били те “физически” или “умствени” действия или актове на произнасяне на други думи.” Така самото изказване, самият речеви акт е органична

Квантите на комуникативната ситуация – речевите или комуникативните актове - обаче не представляват хаотична смесица. Макар и да се пораждат и произвеждат **спонтанно**, те в нормалния случай представляват или следват някакъв **ред**. Този ред е **смислов**, т.е. има семантична структура и същевременно, **нормативен**, т.е. има синтактична структура. Той е и **социален**, доколкото комуникативните актове са елементи от социалните структури. Редът на смисъла, редът на граматиката и социалният ред (Морис 1938). По принцип комуникантите следват спонтанно тези редове. Но от друга страна те си поставят определени **цели** в комуникацията. Тази сплав между спонтанно следване на смисъла, на граматическите и социалните правила и съзнателното преследване на определена цел можем да наречем **комуникативна или речева стратегия**.

В непосредственото битие на комуникацията се откриват следите или актуалното присъствие на комуникативните и езиковите общности, през които е преминал индивидът в своя жизнен път и в които той актуално е включен. Във всекидневието индивидите не са абстрактни комуниканти (“говорец”, респ. “пишец” и “слушател”, респ. “читател” или “адресат”), а разполагат със **социолингвистичен опит**, непрекъснато активиран в хода на комуникацията.⁴ Комуникативното взаимодействие извиква този опит в качеството му на условие, но и на специфична пречка при вербалното общуване.

Понятието “социолингвистичен опит” насочва към диахронната характеристика - преминаването през различни типове езикови, социални и комуникативни общности (колективи), през различните стадии на

част от един контекст на комуникативната ситуация като структура от действия; самото то е особен вид действие в тази структура от действия.

⁴ “Към този вид изследвания на езиковата онтогенеза трябва да се прибави още един необходим аспект, ако целта ни е да проследим не само възприемането на езиковата система, а и на системната съвкупност “**социолингвистичен опит**”... Тук ще се включат:

- 1) изграждането на знанията за езика;
- 2) знанията за ценностните селектори и норми, регулиращи употребата на определени езикови варианти или езикови подсистеми в конкретните речеви ситуации;
- 3) умения и навици за прилагане на тези знания в конкретния речев акт;
- 4) следваните от детето езикови лидери в семейството и извън него..” (Алексова 1993: 81).

езиковата социализация. То кристализира в “лингвистичния капитал” на индивида. В самата комуникативна ситуация, в зависимост от това дали е случайно възникнала (на улицата, в превозното средство, в магазина и пр.) или е по необходимост повтаряща се в хода на всекидневните дейности; в зависимост от степента на социална дистанция/дистинкция (дали е между непознати, бегло познаващи се или близки) или пък от социалните позиции и роли, артикулирани от речевите актове (родител, учител, контролор в градския транспорт, продавач и пр.), по различен начин се активира социолингвистичният опит, като се “превключват” различни регистри, кодове, стилове.

По тези “превключвания”, наред с използвания речеви репертоар (и реализиращите се в него лексика, граматични структури и пр.), може да се съди за въздействието на едни или други социални фактори. Те могат да „разкажат“ по индиректен начин твърде много за биографията на индивида. Или, ако става дума за дете, за неговите родители. Колкото и да се заровим в речта, в разговора, диалога - оттам няма да изскочат отговорите на тези въпроси. Трябва да отидем отвъд речевия акт, да свържем лингвистичните данни (“маркери”) със социалните фактори (“индикатори”). Тогава се оказваме вече в полето на социолингвистиката. Поле, в което, както посочихме, не навлизаме, а оставаме на границата, отчитайки неговите индиректни влияния върху процеса на разговора.

Сравнявайки вижданията на Брунър (1975), Халидей (1976, 1978, 1984), Бейтс (1979) и Стоянова (1992) за етапите в езиковото формиране на детето, в дисертацията ние ги обобщаваме по следния начин: **първи етап**, при който ключовият период е от *деветия месец до едногодишна възраст* (фаза на „досемантично равнище” по Брунър, „протоезик” по Халидей, „пререференциални звукови комплекси” по Бейтс); **втори етап** – *около и малко след една година* (фаза, в която възникват първите „конвенционални вокализации” по Бейтс, преход към референциални значения според функционалистите, преход от „звукови комплекси към еднословни изказвания”; **трети етап**: *около година и половина* –

двегодишна възраст, когато „завършва прехода от протоезика към майчиния език” по Халидей, или когато „децата откриват, че нещата си имат имена” по Стоянова.

Като разграничава превербалния или довербалния от вербалния стадий в детското езиково развитие, Ю. Стоянова обръща внимание, че това, което остава относително устойчиво и обединява двата стадия са комуникативните намерения, реализиращи се чрез т.нар. илокуционна сила на речевите актове. “В превербалния стадий тези комуникативни намерения се изразяват чрез жестове. В процеса на вербалното развитие на децата жестовете постепенно губят водещото си значение. Нарастват възможностите на детето да прави съобщения, да изразява искания за действия и информация, използвайки структурните модели на усвоявания от него език, и да реагира адекватно на съобщенията, исканията за действия или за информация, които отправят към него събеседниците му.

От указателния жест и насочването на погледа в превербалния стадий се развиват съобщителните изказвания, чиято функционална основа е привличане на вниманието на събеседника... От посягащия или хватателния жест се развиват подбудителните изказвания... Още в едносоловния стадий децата се подготвят за овладяването на въпросителните изказвания, които бележат по-висок етап в развитието на комуникативната им компетентност... Появата на въпросителни изказвания е преломен момент във вербалното и комуникативното развитие на децата...” (Стойнова 1992: 127, 128).

Като се опира на Халидей (Халидей, 1975), Стоянова подчертава ключовата функция на въпросителните изказвания при първоначалното овладяване на граматиката и диалогичната форма. “С усвояването на въпросителните изказвания детето се въоръжава със способност не само да приема ролите, които му се отреждат, но и да накара околните да приемат онези роли, които то им е предназначило” (Стойнова 1992: 128).

Тук ценна е идеята за спецификата на структурата на речевия акт при детето: “Прави впечатление, че локуционният акт, който е материален

носител на речевото действие, се появява последен в детското развитие, в т.нар. локуционен стадий, така че илокуционният и перлокуционният акт се реализират чрез други материални носители: невербални сигнали” (Стоянова 1992: 15). Нека припомним, че началните вокализации са също така пререференциални и че преходът към “твърди обозначители” (употребата на имена), както отбелязва и Пейнтър, започва към 14-я месец.

Като обобщение на втора и трета част от дисертацията се очертават следните изводи, които имат ключово значение за нейните емпирични (трета и четвърта) части:

Първо. Заедно с Витгенщайн можем да приемем, че овладяването на езика протича като езикова игра. В нея позициите на детето и на възрастния са коренно различни. Позицията на възрастния е тази на “носителя на езика”, а на детето - на усвояващия езика. Но това не означава, както на пръв поглед изглежда, че възрастният определя правилата на играта, а детето само ги следва.

Второ. Правилата на играта се налагат по две основни линии: 1.) по линията на граматическите и праксеологическите правила на речта; 2.) по линията на практическите контексти на комуникативните актове.

Очевидно първата линия, напълно обективна и независима, действа с равна принуда и върху двете страни. Казано иначе, за да играят на шах и двете страни трябва да спазват правилата на тази игра. Наистина детето не знае тези правила. Но това не означава, че то ги научава целенасочено, преди да започне играта, или, че те са му вродени. То ги научава спонтанно в хода на играта. Още повече, че това става не само посредством възрастните, които, както и детето, се подчиняват спонтанно на правилата на същата игра.

Обаче втората линия (на практическия контекст) не е независима от играчите, нито пък упражнява еднаква принуда върху тях. Именно по нея правилата на играта непрекъснато се модифицират, като в едни случаи това правят възрастните, в други детето. Втората линия се влита в

първата, създавайки свободно пространство за трансформации и вариации. Практическите контексти се вписват в граматическите и логическите форми, но те ги и видоизменят. Тези модификации, колкото и да изглеждат напълно свободни и несвързани помежду си, все пак имат тенденция все повече да се приближават към (да спазват) граматическите и логическите форми (по критериите “правилност” и “истинност”).⁵

Трето. Езиковото формиране, през призмата на езиковите игри, протича в две условно отделени, органично свързани фази: 1.) игри на “протоезика” (по Халидей), когато отсъстват устойчиви схеми на референция; 2.) игри от втори порядък (игри на значенията), когато основна роля започват да играят устойчивите схеми на означаване.

Постановка на експеримента

В началото на третата част на дисертационния труд се обосновава проведения лонгитуден естествен експеримент в четири български семейства – критериите, по които те са подбрани. Очертани са основните принципи на конврсационния анализ (Сакс 1992; Сакс, Шчеглов и Джеферсън 1974; Померанц 1978; Левинсън 1983). Същевременно този вид анализ е разгледан в контекста на изследванията на Сакс върху „всерелевантните механизми“ (Сакс 2013), като практическо усвояване на компетентности и способности за вършене на всекидневни неща (*doing being ordinary* – „вършенето да се бъде всекидневен“). Всъщност, учейки се да говори, детето на практика усвоява способността да върши всекидневни неща и обратното, и това е особено важен акцент в разбирането ни за механизмите на детската езикова социализация. На

⁵ Критерият “правилност” се отнася към граматическите правила и отразява обстоятелството, че тези правила са спазени. При това не като условие на разбирането, а, както казва Еко, на “консенсус”. Когато майката поправя детето при грешка в граматичната форма, тя го прави не защото не разбира какво казва то, а защото “така не се казва”. Някъде около третата година самото то започва да става чувствително към правилността на езиковите употреби. Критерият “истинност” отправя към семантичния пласт и отразява обстоятелството, че думата е употребена “на място”, т.е. съотнесена със смисловия и практически контекст. Тук интересно е да припомним, че Остин въвежда критерия “сполучливо”, за да открие по-точно “казването на нещо” като “вършене на нещо”. Струва ни се, че този критерий е най-адекватен за отразяване натиска на практическите контексти и следенето на трансформациите на езиковите употреби (речевите актове) в езиковите игри.

базата на разграничаването на типовете диалози и на събрания емпиричен материал са анализирани последователностите „въпрос – отговор“ и „искане за действие“.

Данните, на които се позовава извършеното от нас изследване, са резултат от лонгитуден естествен експеримент, който се състои в проследяването на комуникативното взаимодействие между възрастни и деца (1;5 – 3;7 години) в четири български семейства в продължение на няколко месеца и от срезови - еднократни записи. Последните (извлечени още от две семейства) се използват само за допълнителна информация в подкрепа на резултатите от естествения експеримент.

Записите са проведени в естествена домашна обстановка, по време на обичайните за детето всекидневни дейности (игра, хранене, обличане, приготвяне за сън и т.н.). Децата са предимно в интеракция с майките им и/или с друго лице/лица от най-близкото им обкръжение и овладяват български език в монолингвална среда.

Данни за изследваните субекти:

име на детето	източник на материала	възраст на наблюдение	ред на раждане
Ема	аудиозапис	1;5 – 1;8	първо дете
Марио	видеозапис	1;10 – 2;7	първо дете
Калоян	аудиозапис	2;6 – 2;11	първо дете
Петър	аудиозапис	3;6 – 3;7	първо дете

- ✓ Всички деца са от семейства, живеещи в София, предимно в престижни квартали. Родителите имат висше образование, някои от тях са филолози, а други педагози или икономисти.
- ✓ Звукозаписите са транскрибирани със стандартния български правопис, а не с фонетична транскрипция, тъй като тя не е нужна за това изследване.

- ✓ Извлечените по този начин като база данни изказвания са около хиляда. От тях бяха ексцерпирани около седемстотин диалогични последователности.
- ✓ Всяка отделна диалогична последователност представлява относително завършен текст. Дължината на текстове варира в зависимост от целите на конкретния анализ.
- ✓ Невербалната комуникация и ситуативните променливи не са обект на специално внимание, освен ако това не е нужно за интерпретацията на съответните изказвания. Тогава тяхното описание се дава в скоби под формата на обяснителна бележка в дясната страна на текста.

Фокус на изследването са преди всичко изказванията на възрастните – „речта на възрастните към децата” – като вид регистър (*baby talk*) в рамките на техния (на възрастните) репертоар. Ето защо тези изказвания са анализирани не само в контекста на детските – техните формални и преди всичко прагматични характеристики се разглеждат отделно поради важната им роля в детското вербално и комуникативно развитие.

Както подчертахме, *baby talk* е специфичен лингвистичен феномен – продукт на обратното въздействие на детето върху възрастния, при което, от една страна, възрастният се опитва да се адаптира към детското лингвистично развитие или по-точно към дефицита на лингвистичен опит у детето, а от друга, да го подпомогне, внасяйки корекции. Образно казано, *baby talk* може да се разглежда и като своеобразна „стълба”, която възрастният подава на детето, за да се изкачи то на следващия етап от своето развитие (езикова социализация), при който и двете страни вече няма да имат нужда от нея. Експериментално е доказано, че тази „стълба” („опора”) става излишна и отпада около третата - четвъртата година от детското езиково формиране.

На резултатите от експерименталния материал по същество гледаме като на „казуси” (случаи – *cases*), анализирани чрез метода на

конверсационния анализ (*Conversation Analysis*), обединяващ принципи на социалингвистиката и прагматиката, разработен от Х. Сакс в тясна връзка с Х. Гарфинкъл като значима част от етнометодологическата програма. Както отбелязва К. Коев, „за влиянието на Сакс върху етнометодологията говори съавторството му (с Гарфинкъл – Г. Б.) на един от основополагащите етнометодологически трудове – статията „За формалните структури на практическите действия” (вж. Гарфинкъл, Сакс 1993: 46-69 - Г. Б.), както и статията му с Е. Шчеглов „Всекидневният разговор: отваряне на завършващото” (Коев 2013: 7; Гарфинкъл, Сакс 1993: 46-70; Шчеглов, Сакс 1993: 113-139). Сакс е известен в световната социология и социалингвистика най-вече със своите *Лекции по анализ на разговори* (*Lectures on Conversations*) в два тома, публикувани през 1992 г. под редакцията на неговата ученичка и последователка Г. Джеферсън.

Конверсационният анализ (КА)

Централното понятие в него, разбира се, е самото понятие „**разговор**” (диалог), ситуиран като ядро на всекидневната ситуация. Всъщност, от една страна, самият разговор представлява всекидневна ситуация (сцена), а от друга – той следва да бъде разглеждан в цялостния контекст на комуникативната ситуация като всекидневна ситуация. Разговорите артикулират, но и конституират всекидневността, разбрана като системи и структури на релевантност (индексичност). Всекидневните комуникативни взаимодействия имат **индексичен характер** – тоест, те могат да бъдат разбрани (стават разбираеми) само във всекидневните социални контексти (среди), с присъщите им „всерелевантни механизми”. Вън от тези всекидневни социални контексти разговорите стават неразбираеми и за да бъдат разбрани се нуждаят от специални допълнителни пояснявания (експликации).

Но още по-същественото е, че разговорите са всъщност праксеологически механизъм за формиране на онези качества или способности (умения), свързани, по изразу на Сакс (Сакс 2013: 8), с

вършенето „да се бъде ординерен” (*doing being ordinary*). Иначе казано, детето, учейки се да говори, всъщност на практика усвоява **способността да върши всекидневни неща**, да бъде част от всекидневието на възрастните. От друга страна обаче, учейки се да бъде „ординерно”, то прави „бели”/”пакости” (всъщност, изобретява свои начини за справяне с всекидневни задачи) и така по специфичен начин непрекъснато подрива, поставя под въпрос всекидневността на възрастните.

Като систематизира принципите на конверсационния анализ (КА), Левинсън (1983) и подчертавайки, че това научно направление (по-точно е да говорим за „нагласа”, отколкото за „школа” или „парадигма”) възниква в трудовете на Сакс, Шчеглов, Джеферсън, Померанц и пр., отбелязва нещо твърде съществено – КА се придържа към строго емпиричен (индуктивен) подход, избягвайки всяка предзададеност, налагането на теоретични схеми. Как да разбирате това? Преведено на всекидневен език, разговорите не следват никакъв предварителен „план”, „сценарий” или „стратегия”, които в качеството им на такива стават достъпни за научно изследване. Тъкмо обратното – те са **спонтанно възникващи, саморазвиващи се поредици от изказвания (секвенции)**, които трябва да бъде изследвани именно в това им качество, без предварителна теоретична обвързаност.

Методът на КА се основава преди всичко на индуктивни процедури: общите модели не са предположени, а са извлечени от множество записи (също и наблюдения) на спонтанно протичащи разговори. Акцентът се поставя върху възможността за избор на алтернативни изказвания като следствие от интеракционните условия (условията, възникващи в хода на разговора, създадени посредством смяната на „ракурсите на говорещите”). Сакс изказва идеята за две основни особености на разговора: „1) не повече от една страна говори по време на единичния разговор и 2) смяната на ракурсите на говорещите” (Шчеглов, Сакс 1993: 115). Оттук идва и разграничението между два основни типа релевантност: „транзитивна релевантност” (*transitive*

relevance), на възможното завършване на изказването, и „рекурентна релевантност”, осигуряваща „смяната на ракурсите на говорещите”. Тази представа ни отвежда към образа не на непрекъснатите линии, а на мрежи от щрихи, множество разклонения, пресичания, връщания, засрещания и пр.

Заслужава също да се очертаят разликите, които прокарва Левинсън, между КА и анализа на дискурса (Левинсън 1983), в чийто рамки той вмества и популярната граматика на текста с представители като Богранд, Дреслер, ван Дайк и др. (вж. за българския език Е. Добрева и И. Савова 1994, 2004, 2009 и др.). Докато анализът на дискурса прилага методологическия подход на изолиране на основни единици на дискурса като „дискурсивни цялости” и търси правила за дефиниране на „правилни” в отличие от „неправилни” дискурсивни последователности, КА следва принципите на етнометодологическото изследване на комуникативните взаимодействия като практически самовъзникващи всекидневни ситуации и като „практически постижения” на дейността („работата”), които говорещите осъществяват – „практическите похвати, посредством които говорещите в ситуираните партикуларии на речта имат предвид нещо различно от онова, което са способни да кажат с тъкмо толкова думи...” (Гарфинкъл, Сакс 1993: 49).

И още нещо: особено важно за КА е придържането към практическите похвати, които самите членове на дадено общество (в дадена конкретна социална ситуация) използват в процеса на комуникация, за да действат и да интерпретират действията на другите в собствените им социални светове. Ето какво пише по този повод Х. Сакс: „Несъмнено, има огромна полза в това да се вижда **обичайното** (к.м. – Г. Б.) в дадена сцена. То позволява да използваме всевъзможни рутинни начини за справяне с нея. Така например, ако си имате работа с абсолютен чужденец, който, да кажем, шофира приближаваща кола, а в същото време вие пресичате улицата, ужасно полезно би било да знаете, че онова, което вижда той, когато ви гледа, е обичайното нещо, което ще

види всеки благодарение на обичайните си релевантности, а не бог знае какво. И следователно да не ви се налага всеки път във всеки момент да решавате дали ви се дава шанс да пресечете или не” (Сакс 2013: 15).

В дисертацията ясно са разграничени понятията „разговор”, от понятието „диалог”, които често се употребяват като взаимозаменими. Диалогът е дефиниран в качеството му на прототипен вид използване на езика, залегнал в основата на човешкото вербално поведение. В известната концепция на М. Бахтин под диалог се разбира „всеки вид комуникация, включително монологичната” (Добрева, Савова 2009: 37). Така например в *Проблеми на поетиката на Достоевски*, анализирайки различните типове диалози в творчеството на великия руски писател, Бахтин пише: „Но принципът на изграждане навсякъде е един и същ. Навсякъде – *пресичане, съзвучие на репликите от открития диалог с репликите от вътрешния диалог на героите*. Навсякъде – *определена съвкупност от идеи, мисли и слова преминава през няколко неслети гласове, звучейки във всеки от тях по различен начин*” (Бахтин 1976: 296). Диалогът, следователно, тук е „*множественост от самостоятелни и неслети гласове, истинска полифония на пълноценни гласове*” (Бахтин, пак там, с. 14). Той има конститутивно значение за човешкото мислене като цяло.

Но в КА диалогът получава по-конкретно и по-специфично значение – на специфично структуриран разговор между най-малко двама актьори, периодично сменящи комуникативните си роли „говорител – слушател”, които в хода на разговора се стремят да постигнат - за целите на комуникацията, в специфичните контексти на ситуацията, в която се намират – **максимална степен на яснота и съгласие**, при това запазвайки **различията** по между си, обусловени от различните социокултурни и биографични обстоятелства за всеки един от участващите актьори.

В своята *Прагматика* Левинсън (1983) не само приема интеракционния характер на диалога като специфично структуриран

разговор, в който участниците свободно се редуват, но и прави уточнението, че този добре познат и преобладаващ вид говорене става най-често извън специфичните институционални (публични) рамки (училището, болницата, съдът и пр.) (Левинсън 1983: 284), в **неформални, нерегламентирани, неинституционализирани** форми, при които редуването на участниците протича свободно и в които две или повече независими лица преследват често **различни интереси** (вж. Стоянова 2001: 342). Тъкмо този тип диалог ще ни интересува в по-нататъшното изложение.

Един от най-ярките признаци на разговора е **редуването** (*turn taking*) на говорещите лица. Един от участниците (А) говори и спира; друг участник (Б) започва да говори и после също спира. По този начин разпределението на реда на говорене между двамата участници (А и Б) е в последователност А – Б – А – Б – А – Б и т.н. Как обаче става така, че участниците постигат такова разпределение? Според Сакс, Шчеглов и Джеферсън (1974, 1978) механизмът, който управлява редуването, съдържа **мрежа от правила, подредени в локално ръководена система**. „Постигането на тези особености поотделно и особено постигането на съвместното им появяване се осъществява от разговарящите с помощта на използването на „механизъм“ за подреждане на последователно поемане на думата от говорещите в даден разговор. Механизмът за поемане на думата включва като свой компонент мрежа от процедури за организиране на избора на „последващо говорещите“ и като друг компонент мрежа от процедури за локализиране на случаите, при които може или трябва да настъпи преминаване към последващо говорещия. Механизмът за поемане на реда оперира изказване по изказване“ (Шчеглов, Сакс 1993: 115). За разлика от институционалните, формално регламентирани механизми на (публично) говорене, например, в съдебната зала, също така по време на изпит или на преглед, при които редуването, смяната на говорещия е предварително определено, „тук в рамките на всяко текущо изказване се извършва подобен избор“ и

преходът към другия говорещ става релевантен” (Шчеглов, Сакс, пак там). Тази релевантност, както посочихме, Шчеглов и Сакс определят като „транзитивна релевантност”. Тук (в този случай) особено важно е да се разбере, че „разговарящите конституират разговорите в техния ход” и за да се случи това, те използват „механизъм за поемане на реда”. Редуването (*turn taking*) на реплики бива разглеждано като „ходове” или „стъпки” (*turns*) на отделните комуниканти.

Както посочва Ю. Стоянова (Стоянова 2001: 343), съществена характеристика, тясно свързана с редуването, е чифтната му организация: всеки разговор се члени на **съседни двойки изказвания**, за които са прототипни следните комбинации: въпрос – отговор, поздрав – поздрав, предложение – приемане на предложението, похвала – минимизиране (на похвалата) и т.н. Съседните двойки изказвания са последователност от две изказвания, които:

- са в непосредствена близост;
- са произведени от различни говорители;
- са подредени като **първа** и **втора** част;
- са типизирани, така че определена първа част изисква съответна втора част, например – предложението изисква приемане или отхвърляне; поздравът изисква поздрав и пр.

Правилото за използване на съответните двойки изказвания изглежда просто: След като е произвел първата част на дадена двойка, текущият говорител трябва да спре да говори, а следващият говорител трябва да продуцира в този момент втората част на същата двойка изказвания.

Между изказванията в съседните двойки могат обаче да се появят други изказвания, наречени **вмъкнати последователности** (вж. Шчеглов 1972, цит. по Левинсън 1983). Тяхната функция е да осигурят

предварителните условия за реализиране на втората част от двойката съседни изказвания.

Строгий критерий за „съседство” в двойката се свързва с понятието за **обусловена релевантност**, според който критерий при наличието на първата част от двойката втората част е релевантна и очаквана. В случай, че тази втора част не се появи, липсата ѝ става значима и трябва да бъде обяснена.

Всяка първа част на съседната двойка изисква определен кръг „стъпки” като втора част, които не са равнопоставени. Някои от потенциалните отговори се възприемат като **предпочитани**, а други като **непредпочитани**. При това понятието за предпочитание отразява не индивидуалните мотиви (наклонности) на комуникантите, а може по-скоро да се опише във връзка с понятието „маркираност” в лингвистиката. Така, **предпочитаните** втори части на съседната двойка са немаркирани – те са по-чести и по-прости структурно. **Непредпочитаните** втори части, от своя страна, са маркирани посредством различни видове структурни усложнения, например: а) произнасят се след значително забавяне; б) започват с „предисловие”, макриращо непредпочитания им характер; в) съдържат някакво обяснение защо не може да бъде реализирана предпочитаната втора част.

Ето как изглежда съотношението между съдържанието и формата на вторите части при най-важните типове съседни двойки изказвания:

Съотношение между форма и съдържание между вторите части при най-важните типове съседни двойки изказвания

Първи части	Искане	Предложение/покана	Твърдение	Въпрос
Втори части				
Предпочитани	Приемане	Приемане	Съгласие	Очакван отговор

Непредпочитани	Отхвърляне	Отхвърляне	Несъгласие	Неочакван отговор или липса на отговор
----------------	------------	------------	------------	--

Изграждането на двойките съседни изказвания на принципа на предпочитанието е наречено **преференциална организация** (Левинсън 1983: 307). Подобна организация позволява понятието за съседни двойки изказвания да продължи да описва определен набор от очаквания независимо от факта, че за повечето двойки съществуват множество алтернативни втори части.

Преференциалната организация на разговора се надгражда над **локалната организация**, която оперира върху последователности от две „стъпки” – текуща и следваща. В разговора обаче съществуват и други типове последователности, опериращи върху три, четири и повече редувания. Такива са комбинираните, включващи т.нар. **корекции** и **предпоследователности**.

Корекциите трябва да се тълкуват в буквалния смисъл на този термин: те включват всякакъв вид коригиране на вече произнесено изказване – било на семантично, било на формално или на прагматично равнище. Класификацията им се извършва по два основни признака: в зависимост от това, кой е инициаторът на поправката и кой я извършва. Следователно те могат да бъдат: а) корекции по самоинициатива или по инициатива на друго лице; б) автокорекции или корекции от друго лице.

Броят на редуванията в последователност, съдържаща корекция, е подчинен на преференциалната организация, която дава предимство на **самокорекциите** – на първо място по **самоинициатива**.

Обобщение на резултатите от експеримента

При изследването на диалоговата последователност „въпрос – отговор” бяха регистрирани три типа диалози в общуването „възрастни – деца”: 1) „диалози-модели”; 2) диалози, в които детето участва само с

отговор; 3) въпросите-повторения в езика на възрастните, със или без самокорекции от страна на детето. Последните (въпросите-повторения) следва да се различават от т.нар. несъщински въпроси – въпроси-повторения или ехо-въпроси в езика на възрастните, представляващи сами по себе си нарушение на комуникативната последователност „въпрос – отговор” (вж. Ницолова 1984: 126).

Възрастният е този, който доминира като инициатор на диалога, тъй като е в състояние да вербализира въпросително изказване и разпределя съответно лингвистичните роли в него. В речта обаче на две деца - Калоян (2;8) и Петър (3;7) - наблюдаваме напредък в усвояването на въпросителни изказвания, а това според концепцията на М. Халидей (1975) е вече съществен белег за относителна комуникативна зрелост, което им позволява и известна инициативност в процеса на вербално общуване. Те не само приемат ролите, които им отрежда възрастният, но и карат околните да приемат онези роли, които са им предназначили. Това вече е значителен успех в общуването (вж. също коментарите у Стоянова 1992: 128).

Структурната специфика на разговора се проявява преди всичко в подредбата на редуващите се реплики и т.нар. преференциална организация, т.е. оценяването на някои от вербалните реакции в *позиция 2* като предпочитани, а други – като неpreferчтани. Предпочитаните реплики са по-кратки, структурно по-опростени, тъй като са немаркирани. Установи се, че общите въпроси позволяват по-кратки отговори от частните в рамките на предпочитаните отговори. Непредпочитаните реплики са маркирани – често усложнени с обяснения; с уточняващи въпроси или вмъкнати последователности; неотговорите внасят „смущения” в механизма на поемане на реда на изказванията. Отличителна особеност на преференциалната организация са **корекциите**, илюстриращи богатите възможности на възрастните да стимулират езиковото развитие на децата, като включват метаязиковата функция в общуването си с тях.

В обобщение би трябвало да подчертаем също, че данните от изследването показват по-ниска честота на диалогичната последователност „искане – приемане/отхвърляне на искането” в сравнение с тази, отразяваща „въпрос – предпочитан/непредпочитан отговор”. Специфичното нарушение на някои условия за успешна употреба⁶ на подбудителните изказвания (например, поради липса на мотиви да искат изпълнението на дадено действие от малкия слушател, възрастните избягват произнасянето им) е в основата на по-ниската им фреквентност. Силата на волеизява, изразена от говорещото лице – възрастен, е свързана, от една страна, с характера на исканото действие и, от друга, с фактори от комуникативната ситуация и социолингвистични фактори.

Преференциалната структура се проявява и в този вид последователности, при които маркираният характер на непредпочитаните реплики в *позиция 2* бе изразен чрез общата тенденция към по-голяма усложненост. При опасения за отхвърляне на искането говорещият въвежда т.нар. предпоследователност-*предискане*, чрез което се извършва „проверка” дали са налице условията за евентуално приемане на искането и едва тогава се поставя самото искане.

Интересното е, че от цялото разнообразие от структури на изразяване на искания (по директен или индиректен начин), познати за българския език (вж. Ницолова 1984), в *позиция 1* се появяват предимно повелителни изказвания с глагол – сказуемо в повелително наклонение от

⁶ Както посочва Ю. Стоянова (Стоянова 1992: 60): успешната употреба на исканията за действие, т.е. на подбудителните изказвания, се ръководят от редица условия (вж. Остин 1962, Сърл 1969, Ницолова 1984 и др.) Така, ако говорещото лице иска от слушателя да изпълни дадено действие, то трябва:

- 1) да вярва, че слушателят е в състояние да извърши действието;
- 2) да желае извършването на това действие от слушателя;
- 3) да вярва, че слушателят ще извърши действието, ако му бъде поискано, тоест *говорещият трябва да има авторитет пред слушателя*, за да може да го накара чрез изказването си да извърши исканото действие;
- 4) да не е ясно дали слушателят ще извърши действието, ако не бъде накаран от говорещото лице;
- 5) да има причини слушателят да извърши действието или, както подчертават Гордън и Лейкоф (1985), молбата в подбудителното изказване е мотивирана само когато говорещият *има основание* да иска нейното изпълнение.

свършен вид като прототипна структура. Това е свързано с рядката поява на предискания, т.е. с явното предпочитание към директен изказ на подбудата за действие, което е характерна черта изобщо в българската разговорна реч.

Потвърди се хипотезата, че, според скалата „разходи – облаги” за слушателя, говорителят-възрастен успява да следва максимата на тактичността, даже когато използва директни подбудителни изказвания. Това е така, защото такива действия, свързани с хранене, обличане, предпазване от опасности, неприятности, неудобства, са свързани с повече „облаги”, отколкото „разходи” за слушателя-дете, поради което се оценяват и като по-учтиви.

Комуникативните роли „адресант“ и „адресат“. Обръщения

В четвъртата част на дисертацията вниманието се концентрира върху ролевите позиции и ролите на възрастния и детето в хода на езиковата игра: адресатът и адресантът на комуникативното действие/речевия акт, като специфичен тип лице-в-лице (*face to face*) интеракция; механизмите на предаване и поемане на ролята в хода на разговора, като спонтанно случваща се структура. В тази връзка се опираме на една ранна статия на Е. Добрева и И. Савова (1987), в която са разгледани ролите „осведомител“ и „осведомяван“ в устното общуване, като адаптираме и обогатяваме нейните постановки в съответствие със събрания от нас емпиричен материал. Разгледани са също така и видовете обръщения като лингвистична форма и механизъм на комуникация.

Особено важна роля в разбирането на езиковата социализация на детето в ранна възраст играе предлагането и поемането на ролите „адресат“ и „адресант“ в хода комуникативното взаимодействие, както и обръщенията на възрастните към децата. И доколкото усвояването на езика е „езикова игра“ (Витгенщайн 1988), то комуникативните роли, които детето изпълнява в хода на тази специфична игра, съдържат неизбежно момента на „дистанциране“ от ролята - нещо, което Гофман

нарича „едновременна множественост на аз-овете“ (1961). Тоест, доколкото социалната роля е винаги „ситуирана система“, дистанцирането от нормативно зададената в хода на комуникацията роля предполага „игра в играта“ („игра с правилата на играта“) или „хлабав подход“ към нормативно дефинираната комуникативна ситуация. Усвояването на ролята „адресат“ и на по-късен етап особено на ролята „адресант“, посредством експоненциално нарастващите въпросителни изказвания от страна на детето към възрастните, има повратно значение в процеса на езиковата му социализация.

Същото е валидно за обръщението, закрепващо както ролите, така и собственото име и отношенията на ролевите позиции в хода на разговора (комуникативното взаимодействие). Потвърди се, че усвояването на собственото име, както и на ролевите позиции (субектности) от страна на детето, посредством обръщенията, са ключов момент в езиковата му социализация.

Извършените наблюдения върху речевия процес с оглед разпределението и изпълнението на ролите „адресант“ и „адресат“ водят до заключението, че те в една или друга степен се осъзнават и се контролират като такива от събеседниците. Тези роли са непосредствено свързани с всички фактори, действащи в конкретната речева ситуация. Безспорно индивидуалните характеристики на общуващите и условията на речевото взаимодействие се отразяват в езиковия облик и структурата на създавания текст.

Специализираните езикови средства, предназначени да сигнализират разделението на комуникативните роли между участниците, са ограничени по брой и вид и са устойчиви по своята форма.

Нека обобщим: Обръщението е елемент на изказването и чрез него говорещият постига контакт с адресата. Но освен че прецизира адресата на речта, който вече е известен от ситуацията, преди всичко обръщението изпълнява прагматична функция. Определя (разкрива) положението на събеседниците един спрямо друг (социално, възрастово, характера на

отношенията – роднински, интимни) и допринася между тях да се установи благоприятна за комуникацията атмосфера. Макар и странична, тази информация, съдържаща се в обръщението, е необходима не просто за правилната употреба на изказването, но и за оптималното протичане на процеса на комуникативно взаимодействие.

Изводи

Първо. Плодотворно се оказва допускането на Витгенщайн, че усвояването на езика от детето протича по модела (формата) на „езикова игра“. И тук става дума не за „метафора“, а за буквалното възприемане и изследване на усвояването на езика като един вид „примитивна игра“ - практическо извършване на реални неща посредством думи и обратното.

Потвърди се хипотезата, че в хода на разговорите/диалозите изследваните деца усвояват не просто лингвистични компетентности, но и всекидневни практически умения, както и че усвоявайки всекидневни компетентности, те се учат да говорят. Тези процеси на езикова социализация, нарекохме „игра в играта“ – усвояването на езика като един вид игра, която са разгръща както чрез дейности и усвояването на роли, така и чрез общуването с възрастните. Начинът, по който детето говори на своите играчки или на другите деца, имитира правилата на играта, кодирани в комуникацията между възрастните или на възрастните към детето. Посочената по-горе креативност се разгръща в това игрово пространство на „по-хлабави“ от нормативна гледна точка лингвистични практики.

Второ. Доказа се също така нашето основно допускане, че комуникативното взаимодействие „възрастни – деца“ притежава несводима до комуникацията между възрастните специфика. Тя се обуславя преди всичко от самия характер на този тип взаимодействие като езикова игра в асиметрична ситуация, при която, от една страна, възрастният доминира, „владее положението“, но от друга, е принуден да

адаптира общовалидните езикови, речеви, комуникативни правила, да развие специфични комуникативни прийоми, изразни средства и изкази, да създаде един вид специфичен език (говор) – *baby talk*, чрез който не просто да подпомогне усвояването на езика от детето чрез реализация на обучаваща функция, но и неговата езикова социализация като по-широк процес на овладяване на всекидневни компетентности. При това тук наблюдавахме не просто имитация, подражание на детето на вербалното и невербалното поведение на възрастните, а постъпателно разгръщане на креативния потенциал и на двете страни.

Трето. Проведеният от нас лонгитуден експеримент в изследването на езиковата социализация в ранната детска възраст на деца от четири български семейства от София, изяви евристичните възможности на етнометодологическия подход и по-конкретно – на конверсационния анализ (Гарфинкъл, Сакс, Шчеглов, Джеферсън и др.), приложен към специфичната комуникативна ситуация „възрастен – дете“. Потвърди се хипотезата, че по своите характерни особености този тип ситуация представлява спонтанен етнометодологически експеримент, доколкото тук няма изградени (заварени) структури и системи на релевантност (фонови очаквания), а те са в процес на изграждане; и също така, доколкото включването, участието на детето в комуникативното взаимодействие непрестанно оспорва, проблематизира всекидневните очевидности у възрастните.

Анализът, предприет с цел да се проследят прагматичните закономерности на разговора като прототипен вид използване на езика, позволява да се направят следните по-конкретни изводи:

1. Използването на методологическите инструменти на конверсационния анализ, даде възможност да се види как е структуриран диалога между възрастни и малки деца в избрани специфични плоскости; както и да се опише редуването на

реплики в разговора като надизреченска структура⁷, резултат от интеракцията между комуникантите.

2. Структурната специфика на разговора се оформя постепенно, тръгвайки от „диалозите – модели“, преминавайки през диалозите, в които децата участват само с отговор и се стигне до подредбата на редуващи се реплики и т.нар. преференциална организация, т.е. оценяването на някои от вербалните реакции в *позиция 2* като предпочитани., а други – като неpreferчирани.

Анализът обхваща само две от възможните последователности: а) „въпрос – предпочитан/непредпочитан отговор“ и б) „искане за действие – приемане/отхвърляне на искането“. Тъй като единствено те се срещаха достатъчно често в анализираниите разговори. Разговорните последователности като „твърдение – съгласие/несъгласие“, „поздрав – поздрав“ също бяха отбелязани, но поради ниската им честота не бе възможно да се проявят характерните им особености.

3. Класификацията на последователностите се извърши въз основа на илокуционната сила на речевия акт в *позиция 1*. Това означава, че за да се определи даден тип последователност, трябва да се тръгне от прагматичните особености на първото изказване в последователността. Особено важни се оказаха тези специфики за диалогови последователности, започващи с *въпрос* или *искане за действие*. По-нататъшната диференциация на последователностите става чрез отчитане на т.нар. преференциална структура, т.е. на типа предпочитана реакция в *позиция 2*. Тъй като са немаркирани, предпочитаните реплики проявяват тенденция да са по-кратки и структурно по-прости. За неpreferчираниите пък в сила е точно обратното.
4. Анализът на резултатите показва, че споменатата тенденция по принцип се проявява при изграждането и на двата типа диалогови последователности. В последователности от типа

⁷ За видовете надизреченски структури вж. Добрева, Савова (1994).

„въпрос – отговор“ структурата се усложнява от възможните структурно-семантични и прагматични варианти на въпроса, поставящ началото на разговорната последователност: общите въпроси позволяват по-кратки отговори от частните. При частните въпроси краткостта отстъпва пред необходимостта да бъде спазена максимата за количеството на Грайс, според която приносът на комуникантите към разговора трябва да бъде толкова информативен, колкото се изисква.

5. Експерименталният материал позволи отделянето на *въпроси-повторения* (съдържащи самоповторения и конкретизации), с които възрастните стимулират самокорекции от страна на детето, както и маргиналните *интонационни въпроси*, служещи за „проверка“ на разбирането.

Поради специфичното нарушение на някои условия за успешна употреба на подбудителни изказвания (например липсата на мотиви да се иска изпълнението на дадено действие от детето-слушател) се установи тяхната по-ниска фреквентност в речта на възрастните. И при нас бе потвърдено липсата на същински пермисиви в комуникацията с малките деца (вж. по този въпрос също Стоянова 1992).

6. Преференциалната структура се проявява и в двете последователности, при които маркираният характер на непередпочитаните реплики в *позиция 2* бе изразен чрез обща тенденция към по-голяма усложненост.

Бяха отбелязани следните характерни особености на непередпочитани реакции:

- а) Предлагане на *обяснение* защо не може да бъде дадена предпочитана реплика.
- б) Непредпочитаните отговори на въпроси нерядко пораждаха тенденция към разделяне на *позиция 1* от *позиция 2* чрез вмъкнати последователности, съдържащи *уточняващи* въпроси.

- с) Появата на т.нар. *неотговори* (повечето, дължащи се на все още недостатъчната лингвистична и комуникационна компетентност на детето) внасят „смущения“ в механизма на поемане на реда на изказванията.
- д) Ярка особеност на преференциалната организация са *корекциите*, илюстриращи богатите възможности на възрастните да стимулират езиковото развитие на децата. Колкото по-високо оценяват степента на езикова компетентност на децата, толкова по-често възрастните са склонни да включват метаязикова функция в общуването си с тях (вж. по този въпрос също Стоянова 2011б).
- е) При опасения за отхвърляне на искането за действие говорещият въвежда т.нар. *предпоследователност-предискане*. Чрез него се извършва „проверка“ дали са налице условията за евентуално приемане на искането и едва тогава се появява самото искане.

Интересно е, че от цялото разнообразие на структури за изразяване на искания (по директен или индиректен начин), познати в българския език (вж. Ницолова 1984), в *позиция 1* се появиха почти изключително само повелителни изказвания с глагол-сказуемо в повелително наклонение от свършен вид като прототипна структура. Това е свързано с рядката (а в речта на възрастните не бе открита) поява на предискания, т.е. с явното предпочитание на директен изказ на подбудата за действие.

Ако обобщим **основните тези** на дисертационния труд, те биха изглеждали така:

- Усвояването на езика от детето е функция на процесите на социализация, разбрани като социални процеси на „инвестиране“ и „инкорпориране“ на „лингвистичен капитал“ (Бурдийо) от възрастните към децата, протичащи в практическите контексти на социални взаимодействия, като

усвояване на компетентности и способности да се вършат всекидневни неща (Гарфинкъл, Сакс).

- Тези процеси протичат под формата на „езикови игри“, разбрани, както настоява Витгенщайн, буквално – като „примитивна игра“, т.е. като вършене на всекидневни неща посредством употребата на думи и имена, както и обратно – употребата на думи и имена посредством вършене на всекидневни неща.
- Адекватният метод на изследване на тази специфична (асиметрична) ситуация е конврсационният анализ, който не предполага и задаването на абстрактни теоретични модели и схеми на интерпретация, а *изследва* разговори в тяхното спонтанно протичане като специфичен „локално ръководен“ механизъм („мрежа от процедури“) за последователно поемане на думата, както и на позициите и ролите в даден разговор.

Приноси

1. За разлика от традиционния подход в детската лингвистика, който разглежда усвояването на езика от детето като един вид безкрайно отклонение/доближаване до езиковите норми и правила, в настоящия дисертационен труд е направен опит комуникативното взаимодействие „възрастни – деца“ да бъде изследвано в неговата собствена, несъизмерима със света на възрастните специфика. Като специфичен тип комуникативна ситуация, на която са присъщи „асиметричност“ и специфичен креативен потенциал.
2. Комуникативното взаимодействие „възрастни – деца“ е разгледано през теорията на Витгенщайн за усвояването на езика като „езикова игра“, разбрана буквално – като „примитивна игра“, т.е. като вършене на всекидневни неща посредством употребата на думи и имена, както и обратно – употребата на думи и имена посредством вършене на всекидневни неща.
3. Усвояването на езика от детето е разгледано като процес на езикова социализация, разбран като социален процес на „инвестиране“ и „инкорпориране“ на „лингвистичен капитал“ (Бурдийо) от възрастните към децата, протичащ в практическите контексти на социални взаимодействия, като усвояване на компетентности и способности да се вършат всекидневни неща (Гарфинкъл, Сакс).
4. Показана е ролята на *baby talk* като специфичен лингвистичен регистър и комуникативна стратегия, която не се изчерпва с адаптиране от страна на възрастния към спецификата на комуникацията с детето, а изпълнява както обучителна, така и социализираща и креативна функция, доколкото отразява

обратното влияние на детето върху възрастните, изявявайки креативния потенциал и на двете страни.

5. Приложен е конврсационния анализ (Гарфинкъл, Сакс, Шчеглов, Джеферсън) като метод на изследване на разговори/диалози между възрастни и деца, който не предполага и не задава теоретични модели и схеми на интерпретация, а *изследва* разговорите в тяхното спонтанно протичане, като специфичен „локално ръководен“ механизъм („мрежа от процедури“) за подреждането на последователното поемане на думата, както и на позициите и ролите в даден разговор.

Публикации по темата на дисертацията

1. *Бунджулова 1992*: Бунджулова, Г., Пиаже и Виготски за развитието на мисленето и речта у детето. - В: сп. Език и литература, 1992, кн. 2, с. 102-115.
2. *Бунджулова 1994*: Бунджулова, Г., Комуникативното взаимодействие „възрастни – деца” („Езикови игри”). - В: сп. Предучилищно възпитание, кн. 4, 1994, с. 19-21.
3. *Бунджулова 1995*: Бунджулова, Г., Комуникативното взаимодействие между възрастни и деца. - В: Сб. Проблеми на социолингвистиката IV. Социолингвистика и комуникации. София, 1995 г., 176-178.
4. *Бунджулова 1996*: Бунджулова, Г., Към формирането на представите за време в детската реч. - В: Сб. Проблеми на социолингвистиката V. Езикът и социалните контакти. София, 1996 г.
5. *Бунджулова 2002*: Бунджулова, Г., Комуникативната ситуация: социолингвистични аспекти. Проблеми на социолингвистиката VII. Билингвизъм и диглосия – съвременни проблеми. София; Международно социолингвистично дружество, 2002 г.
6. *Бунджулова 2005*: Бунджулова, Г., Лингвистичният капитал. В: сб. Езиковедски приноси в чест на чл.-кор. проф. Михаил Виденов. ВУ „Св.св. Кирил и Методий”, Международно социолингвистично дружество – София, 2005 г.
7. *Бунджулова 2005*: Бунджулова, Г., Езиковото формиране в ранната детска възраст. - В: Littera scripta manet. Сб. в чест на 65 годишнината на проф. дфн Василка Радева, УИ „Св. Климент Охридски“, стр. 835-841. 2005.
8. *Бунджулова 2007*: Бунджулова, Г. Езиковото формиране в ранната детска възраст. – В: Годишник на СУ „Св. Климент Охридски”, Т. 96-97, стр. 5-41, 2007.
9. *Бунджулова 2008*: Бунджулова, Г., Етапи на езиковото формиране в ранната детска възраст. - В: Bulgaristica – Studia et Argumenta. Festschrift für Ruselina Nitsolova zum 65. Geburtstag. SPECIMINA PHILOLOGIAE SLAVICAE. Begründet von Olexa Horbatsch und Gerd Freidhof. Herausgegeben von Peter Kosta, Holger Kusse und Franz Schindler. Band 151. Verlag Otto Sagner. München. стр. 533-538, 2008.
10. *Бунджулова 2009*: Бунджулова, Г., Темпорални представи в детската реч. – В: Сб. Езиковедски изследвания. В чест на чл.-кор. проф. д-р Тодор Бояджиев, проф. д-р Венче Попов, проф. Петър Пашов. УИ „Св. Климент Охридски“, стр. 179-183. 2009.
11. *Бунджулова 2011*: Бунджулова, Г., Диалогът „възрастни – деца“: социолингвистичната перспектива. – В: Проблеми на социолингвистиката X. Езикът и социалният опит. Материали от Десетата конференция по социолингвистика, посветена на 70-годишнината на академик Михаил Виденов. София, 10 – 11 април 2010. Международно социолингвистическо дружество. София, 2011. Стр. 351-354.

Цитирана литература в автореферата

1. *Алексова 2000*: Алексова, К., Езикът и семейството. С., Интервю прес. 2000.
2. *Ангелов 1999*: Ангелов, А., Правилата на езика в столичния квартал. С., 1999.
3. *Бахтин 1972*: Бахтин, М., Проблеми на поетиката на Достоевски, С., Изд. „Наука и изкуство”, 1976.
4. *Бейтс 1979*: Бейтс, Е., Интенция, конвенция и символи, - В: Психолингвистика. Сборник статей. М., 1984.
5. *Бейтс, Макуини 1982*: Bates, E., B. MacWhinney. Functionalist Approach to Grammar. In: Language Acquisition: The State of the Art. (Eds. E. Wanner, L. R. Gleitman.) Cambridge, 1982: 173-218.
6. *Бейтс, Бредъртън, Снайڈър 1988*: Bates, E., I. Bretherton, L. Snyder. From First Words to Grammar: Individual Differences and Dissociable Mechanisms. Cambridge: CUP, 1988.
7. *Бенямин 2014*: Бенямин, В., За миметичната способност. – В: Кайрос. Съчинения по философия. С., ИК „Критика и хуманизъм”. 2014.
8. *Брунър 1975*: Брунър, Дж., Онтогенез речевых актов, - В: Психолингвистика. Сборник статей., М. 1984.
9. *Бурдийо 1991*: Бурдийо П., Вакан Л., Въведение в рефлексивната антропология, С., ИК “Критика и хуманизъм”, 1993.
10. *Виготски 1956*: Виготски Л., Мислене и реч, С., Наука и изкуство, 1983.
11. *Виденов 1982*: Виденов, М., Социолингвистика, С., Наука и изкуство, 1982.
12. *Витгенщайн 1953*: Витгенщайн, Л., Философски изследвания, С., Наука и изкуство. 1988.
13. *Гарфинкъл 1967*: Гарфинкъл, Х., Изследвания по етнометодология. С., ИК – Критика и хуманизъм. 2005.
14. *Гарфинкъл, Сакс 1986*: Гарфинкъл, Х., За формалните структури на практическите действия, - В: сп. Социологически проблеми, 1993, к. 2.
15. *Гофман 1961*: Goffman, E. Two Studies in the Sociology of Interaction. Indianapolis: New York, The Bobbs-Merrill Company, Inc., 1961, 132-143.
16. *Грайс 1975*: Grice, H. P. Logic and Conversation. - In: Syntax and Semantics. Vol. 3. Speech Acts. (Eds. P. Cole, J. L. Morgan.) New York 1975, 41-58.
17. *Добрева, Савова 1987*: Добрева, Е., И, Савова. Относно ролите осведомител и осведомяван в устното общуване: опит за социолингвистичен анализ. В: сп. Социологически проблеми, 1987, кн. 1, с. с. 86-95.

18. *Добрева, Савова 1994*: Добрева, Е., И. Савова. Проблеми на изграждането на текста. Изд. „ГЛАУКС“. Ш., 1994.
19. *Еко 1983*: Еко У., Език, власт, сила. - В: сп. Съвременник, 1988, к.3.
20. *Коев 2013*: Коев К., Ординерната компетентност: две лекции на Харви Сакс. – В: сп. Социологически проблеми, 2013, к. 3-4.
21. *Левинсън 1983*: Levinson S., Pragmatics. Cambridge, 1983.
22. *Лейкоф 1973*: Lakoff, R., The Logic of Politeness, or, Minding your P's and Q's. - In: Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. Chicago, 1973q 292-305.
23. *Леонтиев 1969*: Леонтьев, А., Язык, речь, речевая деятельность. Москва, 1969.
24. *Морис 1938*: Morris, Ch., Foundations of the Theory of the Signs. Chicago 1938.
25. *Ницолова 1984*: Ницолова Р., Прагматичен аспект на изречението в българския книжовен език, С., Народна просвета, 1984.
26. *Остин 1962*: Остин Д., Как с думи се вършат неща, С., ИК “Критика и хуманизъм”, 1996.
27. *Пейнтър 1985*: Painter Cl. Learning the Mother Tongue. O.U.P. 1990.
28. *Пиаже 1932*: Пиаже, Ж., Речь и мышления ребенка, М., “ПЕДАГОГИКА-ПРЕСС”, 1994.
29. *Пиаже 1954*: Пиаже, Ж., Генетический аспект языка и мышления, - В: Психоллингвистика, М. 1994.
30. *Пинкър 1994*: Пинкър, С., Езиковият инстинкт. С., Изток-Запад. 2007.
31. *Пинкър 2007*: Пинкър, С., Материалът на мисълта. С., Изток-Запад. 2013.
32. *Померанц 1978*: Pomeranz, A., Compliment Responses. – In. Schenkin, Jim. (ed.) Studies in Organization of Conversation Interaction. New York, Academic Press, 1978, 79-112.
33. *Поршнев 2005*: Поршнев, Б., За началото на човешката история. С., Изток-Запад. 2005.
34. *Сакс 1992*: Сакс, Х., Вършенето „да се бъде ординерен” – В: сп. Социологически проблеми, к. 3-4, 2013.
35. *Сакс 1992*: Сакс, Х., Всерелевантните механизми. Ситуираните дейности. Индикаторите – В: сп. Социологически проблеми, к. 3-4, 2013.
36. *Сноу и Фъргюсън 1977*: Snow, C. E., Ch. A. Ferguson. Preface. – In: Snow, C. E., Ch. A. Ferguson (eds.). Talking to Children. Language Input and Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1977, vii-x.
37. *Стойнова 1992*: Стойнова, Ю., Вашето дете говори, С., УИ “Св. Климент Охридски”, 1992.
38. *Стойнова 2001*: Стойнова, Ю., Между прагматиката и социоллингвистиката: конвερзационен анализ. – В: Българският език през XX век, под съст. на Василка Радева, Академично издателство „Проф. Марин Дринов“, изд. „Пенсофт“, С., 2001, стр. 342 – 346.

39. *Стойанова 2006*: Стоянова, Ю., Психолингвистични изследвания. София: „ВЕДА СЛОВЕНА – ЖГ”. 2006.
40. *Стойанова 2008*: Телеграфна реч и индивидуални стилове в онтогенезата на езика. – В: Език и литература., LXI (2008), кн.1-2, стр. 178-179.
41. *Стойанова 2009*: Стоянова, Ю., Индивидуални вариации във вербалното развитие. УИ „Св. Климент Охридски“. С., 2009.
42. *Стойанова 2011а*: Стоянова, Ю., Ранно езиково развитие. София: ЛЦР издателство. 2011.
43. *Стойанова 2011б*: Стоянова, Ю., Общуване с деца: митове и реалност. – В: Ранно детско развитие. Доклади от Националната конференция с международно участие, организирана от Терапевтичен и обучителен център „Пумпелина“ и център „Съвременни родители“. Под ред. На проф. д-р Т. Стоицова, доц. дфн Ю. Стоянова, доц. д-р С. Цветанска и доц. д-р Ю. Цветански. София: Спийднетл БГ ООД, 2011, 3 -17.
44. *Сърл 1976*: Searl, J. R., Classification of Illocutionary Acts. – Language in Society, 1976/5.
45. *Томазело и Слобин 2005*: Tomasello, M. D. I. Slobin (eds.) Beyond Nature – Nurture: Essays in Honor of Elizabeth Bates. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005.
46. *Уелс 1974*: Wels, G., Learning to cod experience through language Journal of Child Language., I (1974), 147 – 269.
47. *Фъргюсън 1964*: Фергюсон Ч., Автономная детская речь в шести языках, - В: Новое в лингвистике, М. 1975.
48. *Халидей 1975*: Halliday, M. Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language. L. 1975.
49. *Хъдсън 1980*: Hudson, R. Sociolinguistics. C.U.P. 1980.
50. *Шчеглов, Сакс 1993*: Всекидневният разговор: отваряне на завършващото, - В: сп. Социологически проблеми, 1993, кн. 2
51. *Чомски 1972*: Chomsky, N., Language and Mind. New York: Columbia University Press. 1972.
52. *Чомски 1986*: Chomsky, N., Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use. New York, Praeger, 1986.