

Т.А.Гридина
Екатеринбург

**Коммуникативные стратегии диалога «взрослый – ребенок»:
факторы конструктивного речевого взаимодействия**

Речевое развитие в онтогенезе подвержено самым разным факторам «влияния», к числу которых, бесспорно, относится общение ребенка со значимыми другими (прежде всего – с взрослыми). Необходимым условием конструктивности такого диалога является гармонизация (нейтрализация, устранение) когнитивного «диссонанса» и различий в речевой компетенции коммуникантов. Это определяет актуальность обращения к вопросу о типологии коммуникативных стратегий, которые соответствуют принципу «кооперации» [Грайс 1985] в регистре речевого взаимодействия «взрослый – ребенок».

К сожалению, приходится констатировать, что речевые поступки взрослого, выступающего в роли собеседника, далеко не всегда соответствует «ожиданиям» ребенка (в частности не удовлетворяют его коммуникативному запросу, связанному с рефлексией над словом).

Вот один характерный пример.

Гости с порога вручили Наташе коробку конфет и сразу включились в свой разговор. Наташа говорит: *«Спасибо»*. Ее не слышат. Наташа дергает гостью за подол: *«Я Вам сказала «спасибо», вы должны дать сдачу. Все удивлены: «Какую еще сдачу?! – Вы должны сказать: «Пожалуйста» [ПЗП]¹.*

Только настойчивость девочки и нестандартность ее реплики: *«Вы должны дать сдачи»* – заставляет взрослых вступить в «контакт» с ребенком. Маленькая Наташа воспринимает сложившуюся ситуацию как «нарушение этикета» (вежливой формы общения, которой научили ее те же взрослые).

¹ Примеры из словаря «500 золотых приколов» (ПЗП) [см. Литература], в котором собраны парадоксальные высказывания детей от двух до пяти лет (без указания на возраст конкретного ребенка, чья речь цитируется). Соответственно ссылка на этот источник подчеркивает то обстоятельство, что анализу подвергаются факты речи детей младшего дошкольного возраста.

Нередки и такие случаи, когда реакция взрослого на проявления детской «коммуникации» исключает саму попытку «более сильного партнера» встать на позицию ребенка. В частности это выражается в неспособности или нежелании взрослого принять условия детской игры (в том числе словесной).

Мальчик в книжном магазине просит продавщицу:

– *Продайте нам книжку писателя Прическина «Мой чубчик».*

– *Что-то ты мальчик сочиняешь. Нет такой книжки и такого писателя.*

Подумал и говорит недоверчиво: – *Нет?... Ну, ладно. Писателя пусть не будет, а книжка должна быть.*

Ассоциативная связь придуманных ребенком названия книги «Мой чубчик» (ср. *чубчик* – торчащая челка, вихор) и «говорящей» фамилии ее автора (*Прическин*) прозрачна. Этот своеобразный каламбур, весьма изощренный для ребенка-дошкольника, явно не оценен по достоинству, что становится поводом для довольно категоричной (грубовато-уничижительной) реплики взрослого коммуниканта (продавца). Вместе с тем ответная реакция мальчика спонтанно остроумна: фраза «*Нет такого писателя*» ситуативно интерпретируется как отсутствие писателя *Прическина* в данном месте и в данный момент, но написанная им книжка, согласно безупречной детской логике, все же *должна находиться (продаваться) именно в книжном магазине*. Попытка ребенка «противопоставить» обвинению в обмане (сочинительстве) какой-то аргумент в свою защиту обескураживает искренним желанием сделать воображаемую ситуацию реальной. Если же предположить, что он осознанно шутит, пытаясь смягчить, сгладить ситуацию, то такой креативный прием выхода из конфликта сделал бы честь и взрослому.

Таким образом, как видно даже из приведенных примеров, взрослый и ребенок часто говорят как будто на разных языках. Это обстоятельство определяет актуальность обращения к вопросу об оптимальном режиме речевого общения взрослого с ребенком с учетом возраста, ситуации, различий в языковой и когнитивной компетенции партнеров по коммуникации и т.п. факторов. С психологической точки зрения представляется важным рассмотреть некоторые трансакции, типичные для комму-

никации «взрослый – ребенок» в свете теории ролевых игр, в частности предложенного Э.Берном вариативного «репертуара состояний Я». Выделенные им категории *состояний Я* (*Родитель, Взрослый, Ребенок*) «суть не роли, а психологическая реальность», состояния сознания личности, проявляющиеся в использовании определенного «набора согласованных поведенческих схем» [Берн 1996: 15]. Ср. существующее в отечественной психологии определение Я-концепции как «относительно устойчивой, в большей или меньшей степени осознанной, переживаемой как неповторимой системе представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит взаимодействия с другими людьми и относится к себе» (примечание Л.Г.Иониной, М.С.Мацковского. Цит. по: [Берн 1996: 15]).

Во всех *состояниях Я* акцентирован момент установки. Так, состояние *Родитель* проявляет стереотипы поведенческих схем, сформированных образами родителей; при этом *Родитель* может проявляться двояким образом – прямо или косвенно: как активное состояние или как влияние Родителя; состояние *Взрослый* проявляет «автономную направленность на объективную оценку реальности» («*Взрослый* контролирует действия Родителя и *Ребенка*»); состояние *Ребенок* (применительно к личности взрослого) соответствует поведенческим актам, «действующим с момента их фиксации в детстве и представляющим собой архаические пережитки», что является, по Берну, «одной из наиболее ценных составляющих личности», поскольку это состояние – источник интуиции, творчества, спонтанных побуждений и радости» [Берн 1996: 15-18].

В контексте заявленной проблемы – выбора взрослым оптимальной стратегии общения с ребенком – все перечисленные выше *состояния Я* (все три аспекта личности), а также «степень готовности людей переходить из одного состояния в другое» [Берн 1996: 15] значимы для успешной коммуникации. Однако предложенные Э.Берном схемы транзакций, в которых взаимодействующие лица принимают на себя роли *Взрослого, Ребенка или Родителя* в зависимости от потребностей и целей коммуникации, применительно к ситуации диалога с реальным ребенком требуют уточнения. Успешность этого диалога (с точки зрения его познавательной и развивающей ценности) зависит от

того, насколько *Я-состояние* взрослого адекватно соответствует психологической готовности ребенка принять условия игры с учетом его собственных интересов и уровня языковой и коммуникативной компетенции. Ребенок, склонный подражать поведению и речи взрослых, нередко примеряет на себя роли *Родителя, Взрослого* или *Ребенка* (не в биологическом, а в психологическом смысле). Так же, как взрослый может изображать из себя *Ребенка*, ребенок может «играть во Взрослого» или, напротив, подчеркивать, что он *Ребенок* (ср. типично детскую оправдательную «отговорку» *я еще маленький*, транслируемую детьми, между прочим, из общения с взрослыми так же, как и *я уже большой*) и т.п. Можно предположить, что успешность реализации стратегий «сотрудничества» в диалоге «взрослый – ребенок» зависит от степени конгруэнтности ролей («я-состояний») коммуникантов.

В соответствии с высказанными соображениями, оценивая успешность коммуникативных ходов, используемых взрослым в диалоге с ребенком, мы будем учитывать не только их лингвокогнитивную (отвечающую рефлексии ребенка над формой и содержанием речи), но и психологическую (прежде всего установочно-ролевою) составляющую общения.

На основании данных, зафиксированных в словарях детской речи [Коняхин 2001; Харченко 1994, 2006], а также собственных наблюдений автора представляется возможным выделить следующие стратегии конструктивного развития диалога «взрослый – ребенок»:

➤ **Стратегия выяснения**, обусловленная стремлением взрослого понять субъективный смысл детского высказывания. Вопросы, адресованные ребенку, служат своеобразным «катализатором», побуждающим его к рефлексии над содержанием и формой **собственной** и **чужой** речи. Девочка обращается к матери: – *Что значит «ощетинился»?* Мать: *Подумай сама. Какое слово есть в слове «ощетинился»?* – *Щетина.* – *А «щетина» с каким словом родственное?* – *Щит. Все равно не понимаю, что значит «ощетинился»* (д. 6 л. 4 м.) [Харченко 2002. – Далее ССДР].

В данном случае в речи ребенка проявляется мотивационная рефлексия, намеренно спровоцированная вопросами матери-

филолога: ее намеком на то, что в одном слове «кроется» другое (лингвистическое «чутье» в данном случае срабатывает, и девочка верно устанавливает производящее – *щетина*). Второй вопрос требует дальнейшего членения. Пытаясь определить слово, родственное «щетина», девочка идет по пути омофонического созвучия корней *-щит-* и *-щит-* (возможно, поддержанного фоновой смысловой ассоциацией, хотя недоумение, высказанное ребенком по поводу связи значения глагола *ощетиниться* и *щит*, свидетельствует о недостаточной когнитивной базе даже для установления ложноэтимологической версии). Этот диалог в психологическом плане обнаруживает доминирование «взрослого» дискурса в общении с ребенком (мать с позиции более компетентного, опытного партнера апеллирует к «рациональному», аналитическому началу языкового сознания девочки, органично используя понятие «родственное слово» в ситуации поиска «похожего», знакомого элемента для того, чтобы понять значение незнакомого). Однако познавательный запрос ребенка («что значит слово?») остается нереализованным и требует дополнительного когнитивного «подкрепления» и коррекции. Вместе с тем развивающий характер данной стратегии очевиден.

Рефлексия ребенка над словом может быть спровоцирована непреднамеренно. Ср. следующий диалог, спонтанно актуализирующий образное мышление ребенка: – *Ткань букле – все равно что барашек. – Да, как баранчик и как наш Джоня (пудель)* [д. 5л. 10 м.] – ССДЯ. Расширение сравнения «*букле – как барашек + как пудель Джоня*» вполне вписывается в рамки понятной ребенку «зооморфной» аналогии. Речевой стимул, послуживший «катализатором» для ответной креативной реплики девочки, свидетельствует о том, что в ходе данной трансакции мать обнаруживает я-состояние *Ребенок*, конгруэнтное детскому (наивному) мышлению. Из этого диалога становится ясным и тот факт, что данный ребенок пока еще воспринимает метафору буквально.

Конструктивность стратегии выяснения основывается на внимательном отношении взрослого к детским высказываниям, что позволяет вскрыть неожиданные, порой непредсказуемые

смыслы, которые ребенок связывает со словом в определенной ситуации (опрокидывая ожидания, прогноз их употребления).

В саду забирают детей. Показывает маме на своих одноклассников: *Это Паша, он беленький! Это тоже Паша, он тоже беленький!* – *Кто же черненький?* (имеется в виду цвет волос. – Примечание наше. – Т.Г.). – *Негры* [м. 3 г.] (ССДЯ). Как видно из ответа ребенка, в слово *черненький* он вкладывает смысл, не совпадающий с ожиданиями взрослого.

Бабушка с внуком в налоговой инспекции. Внук (4 г.), оглядевшись вокруг, спрашивает: – *Баба, а где мы тут спать будем? – А почему ты здесь собрался спать? – А в телевизоре же говорят: «Заплати налоги – и спи спокойно!»*. Такая интерпретация рекламного слогана свидетельствует о детском номинативном реализме (невосприятии переносного смысла фразы и применении ее к конкретной ситуации в прямом значении).

Подобные факты детской речи диагностичны и не должны ускользать из поля зрения взрослого, заинтересованного в выяснении уровня линвокогнитивного развития ребенка. Кроме того, вопросы, прежде всего, родителей, направленные на выяснение смысловых нюансов речи ребенка, часто продиктованы оправданным интересом к тому специфическому (свежему) взгляду на язык и стоящую за ним реальность, который характерен для детей и уже во многом «закрыт» для взрослых.

Бабушка и внук играют «в пальчики» (называют их): – *А вот это какой пальчик?* Сережа: *Подсказательный.* – *Почему подсказательный?* – *Потому что он подсказывает нам, какое мороженое купить* [ПЗП].

Из приведенного диалога становится понятным актуальное для ребенка ситуативное основание замены (уточнения) названия *указательный палец*. Ребенок, объясняя взрослому смысл таких уточняющих реноминаций, лучше осознает мотивы их появления в собственной речи.

В свою очередь, в речи детей в отраженном виде предстает своеобразное (специфическое) осмысление услышанных от родителей высказываний.

Наташа жалуется: *Я сейчас переживаю трудный возраст. – Чем же он труден? – Все меня воспитывают* [ПЗП].

Как видно из объяснения девочки, выражение *трудный возраст* она понимает в значении «возраст, в котором ребенка все воспитывают», при этом представление о воспитании связано в ее сознании с негативным отношением к назиданиям старших. *Трудный возраст* – оценочная характеристика для обозначения кризисного возрастного периода, когда ребенок становится «трудноуправляемым, трудновоспитуемым». Это взгляд на ситуацию глазами взрослого. С точки зрения ребенка – все наоборот: трудно ребенку, которого окружают разного рода «запретами».

➤ **Стратегия «подключения»**, проявляющаяся в том, что взрослый пытается встать на позицию ребенка, «подстроиться» к логике его речевых ходов и создать ему комфортные условия для самовыражения.

Маленький мальчик (2г. 3м.) едет с бабушкой в трамвае. Смотрит в окно и называет все, что видит. Говорит еще плохо: *ма* – «машинка», *дядя* – «о любом мужчине». Увидев рекламный щит, показывает на него пальчиком, сопровождая этот жест междометным восклицанием «у-у-у!!!» (выражение эмоции удивления и восторга). Бабушка ни одну речевую реакцию ребенка не оставляет без внимания. Повторяет за ним: *Да, это машинка едет / Дядя идет, как наш папа / Что там на рекламном щите нарисовано? Тебе интересно?! Машинка? Нет, это мотоцикл / Смотри, вон такой же мотоцикл, на нем дядя едет* (показывает на мотоциклиста за окном). И бабушка, и ребенок явно настроены на диалог (ребенок ждет «подкрепления» собственных номинаций и реплик, а бабушка идет ему навстречу, восполняя недостаток речевой и познавательной компетенции маленького собеседника).

Как правило, в рамках этой стратегии **речевая «свобода» ребенка не ограничивается**; нередко взрослый присоединяется к ребенку, дублируя «неправильные» формы его речи (такие детские инновации часто становятся постоянными элементами общения с ребенком и закрепляются как единицы семейного жаргона). Например, маленькая Оля (2.5 г.) произносит *синтилевать* вместо *сортировать*. Мама: – *Олечка, что ты делаешь?* – *Камешки синтилюю.* – *А можно я тоже с тобой посинтилюю?* Впоследствии слово закрепляется в семейном жаргоне

именно в таком виде. Ср. также *налампомпам* вместо *напополам*, *Дикабидзе* вместо *Кикабидзе*. Подобные факты детской речи показывает, как явная речевая ошибка переходит в статус игровой единицы при ее осознании, что создает особый шуточный регистр общения между членами семьи: – Ты, когда маленький был, говорил *винегретто Моцарта*. – *А почему я так говорил? Спутал с винегрет?* (смеется). – *Ну да, у тебя в голове был «винегрет музыкальных слов», вот и получилось «винегретто Моцарта»*. В другой ситуации тот же ребенок: *У меня опять в голове «винегретто Моцарта»: я весь алфавит английский перепутал (никак запомнить не могу, что за чем идет)* – 8 лет. Первоначально стратегия *присоединения, подключения* к таким неправильностям детской речи свидетельствует о состоянии взрослого, который играет в Ребенка (хочет говорить на его языке), затем при осознании ошибки самим ребенком, взрослый выступает в роли Родителя, любовно сохраняющего память о детстве собственного ребенка.

Лояльное отношение к детскому языку сопровождается, как правило, и поддержкой словотворчества ребенка. Ср.: – *Где гитара?* – *На кухне отдыхает*. – *А что она делала?* – *Она много гитаристила* [м. 4 г. 6 м.] (ССДЯ) // *Девочка ест горбушу: Это рыба-девочка. А давайте в следующий раз рыбу горба купим* [д. 5 л. 8 м.] – ССДЯ.

Удачные словотворческие инновации детей используются взрослыми как «корпоративный язык», облегчающий общение с ребенком в естественном для его возраста ключе. При этом, тиражируя или моделируя условия для воспроизведения освоенного ребенком алгоритма, взрослый способствует расширению его номинативного кругозора в режиме своеобразного лингвокреативного «тренинга». Продуктивной тактикой в рамках стратегии подключения можно признать введение окказионального детского образования в ряд узуальных номинаций (с учетом использованных ребенком аналогий и их подкрепления): – *Папа, ты хлеб тоже будешь горчишь (намазывать горчицей)* [м. 7 л.]? – *Да, буду и хлеб горчишь, и суп солить и перчить, чтоб вкуснее было!* // Видит на картинке баранье семейство: *Мама – овца, папа овец, а их ребенок – овчонок* (м. 3 г.). Мать подключается: – *А у петуха кто жена и детки???* Ребенок задумывается: *Ку-*

рочка и цыплятки. Мать: – А, может, он курица, она курица, а дети курята (курчата)??? – Ты нарочно так говоришь. Мама (смеется): Вот и у овечки муж не овец, а баран, а ребенок не овчонок, а ягненок (коррекция ненормативных образований в последней фазе этого диалога подготовлена стратегией подключения родовых номинаций, уже освоенных ребенком и выступающих в данном случае эталонным образцом). Сильная позиция взрослого как партнера в диалоге с ребенком выражается при этом нелобовым способом.

➤ **Стратегия «оппонирования»**, при которой взрослый отмечает в речи ребенка неверно истолкованные им слова или выражения, выдвигая «аргументы» против такого понимания; тактичное «оппонирование» подкрепляет когнитивную базу и развивает гибкость речевого мышления ребенка, позволяя ему увидеть языковой факт в новом ракурсе.

Мать обращает внимание пятилетней дочки на то, как снег, подхватываемый ветром, движется по земле: – *Смотри, Аня, какая поземка. Снег по земле ползет. Девочка исправляет ее: Не поземка, а полземка. – Но ведь она по земле ползет, – подчеркивает Анина мама. – Ну, тогда поземка-полземка, –* принимает компромиссное решение ребенок (пример Т.В.Матвеевой). Этот диалог, безусловно, показателен как пример сотрудничества с креативным ребенком.

Стратегия оппонирования закономерно сочетается со стратегией выяснения. Так, на вопрос: «*Как ты думаешь: гиппопотам и бегемот – это одно и то же?*» Даша 6,5 лет отвечает: «*Нет, гиппопотам больше, чем бегемот.*» – «*Почему?*». – «*Потому что нельзя сказать гиппопотаменок, а бегемотик можно.*» «*Так что же, –* продолжает допытываться у девочки мама, – *гиппопотамы бывают только взрослые, а бегемоты маленькие?*». – «*Нет, бегемот как диван, а гиппопотам до шкафа. В слове «бегемот» 7 букв, а в слове «гиппопотам» – 9, значит, он больше.*» – «*А ты в зоопарке кого видела: гиппопотамы или бегемота?*». – «*Бегемотиху. Как диван. Немножко меньше. Сантиметров двести с половиной*» [Харч. 1994]. В данном диалоге рассуждения девочки спровоцированы вопросом взрослого, который содержит «ловушку». Мать пытается выяснить, понимает ли дочка, что слова «бегемот» и «гиппопотам» – синонимы. По-

лученный ответ выявляет одну из характерных особенностей языкового мышления ребенка – «номинативный реализм», когда слово воспринимается как часть самого предмета (следовательно, чем длиннее название, чем большее в нем количество букв /звуков, тем больше тот «предмет», а в данном случае животное, которое это слово обозначает). Кроме того, девочка проводит своеобразный языковой «эксперимент», выстраивая смысловую оппозицию «большой – маленький» по освоенному словообразовательному алгоритму (использует модель с уменьшительным суффиксом *-онок* для обозначения «небольшого» гиппопотама). «Полученная» номинация *гиппопотаменок* отвергается, очевидно, как слишком длинная, «труднопроизносимая» и поэтому не соответствующая значению «маленький». Пытаясь «переломить» такую логику рассуждений, мать акцентирует внимание ребенка на том, что выстроенное ею противопоставление ведет к парадоксальному выводу: бегемот – только незрелое (маленькое), гиппопотам – только зрелое (большое) животное. Действительно, названия с суффиксом *-онок* в языке используются для обозначения детенышей животных (с сопутствующим значением уменьшительности и ласкательности: ср. котенок, медвежонок и т.п.). В доказательство своей правоты девочка приводит аргумент в форме сравнения (*бегемот как диван, гиппопотам – до шкафа*). Сам выбор единиц измерения также характеризует детскую ментальность, обусловленную видением, восприятием действительности в конкретно-чувственных образах (в данном случае абстрактное измерение «большой» – «меньший по размеру» привязано к предметным эталонам *диван* и *шкаф*). В основе конструктивного диалога при реализации стратегии оппонирования лежит стремление взрослого (выступающего в я-состоянии Взрослого), тем не менее, увидеть факты детской речи «изнутри» (сквозь призму сверхнаивной картины мира ребенка). Приводимые доводы взрослого заставляют ребенка активизировать уже накопленный языковой и когнитивный опыт и способствуют его обогащению.

➤ **Стратегия «коррекции»** заключается в оценке «аномальных» фактов детской речи с позиций языковой нормы и их «исправления». Например, ребенок (мальчик 2-х лет), знающий уже

слово «машина», называет ее *бибикой*: – *Смотри, бибика стоит. – Не вижу* (добиваясь «правильного» слова, взрослый разыгрывает непонимание) – ССДР. Это одна из тактик, побуждающих ребенка к коррекции собственного высказывания. Однако в принципе возраст данного ребенка еще вполне «позволителен» для такого словоупотребления (использования слова из так называемого «языка нянь»).

Чаще всего коррекции со стороны взрослых подвергаются грамматические формы детской речи, ослышки и инновации, воспринимаемые как отклонения от правил узуального словообразования: – *А Шермухамеду (большому плюшевому медведю) двадцать года и четыре месяца. – Так неправильно! – Двадцать лет и двадцать месяцев* [м. 4 г.] – ССДР. В подобных случаях учет возраста ребенка тоже очень важен, поскольку когнитивное и формальное освоение грамматических категорий – не синхронные процессы. Ср. детские ослышки-контаминации: – *Не мешайте мне есть, я глухоем!* (влияние поговорки *когда я ем, я глух и нем*) и, например, словообразование как компенсацию номинативного дефицита (восполнение языковых лагун): *Парк у нас такой глухонутный, что ночью туда не пойдешь! Как в лесу, ночью в парке* [м. 9 л. 4 м.] – ССДР. Если в первом примере перед нами явная ошибка, требующая коррекции, то во втором случае – это детская словотворческая инновация, осознанно смоделированная ребенком применительно к ситуации, не имеющей в узусе однословного наименования. Возраст мальчика (9 л.) дает основания предполагать, что перед нами факт экспрессивного словообразования (возможно, даже проявленная ребенком интенция к языковой игре). Особый случай представляет собой образование детьми окказиональных грамматических форм (например, сравнительной степени от существительных, выражающей градуальные отношения): *У нас чуть-чуть похолодней (чем в Турции), поголодней* [м. 8 л. 9 м.] – ССДР; вряд ли такие факты детской речи можно и стоит корректировать – они сами уходят из речи ребенка по мере накопления речевого опыта и приближения к усредненной модели языковой компетенции. Вместе с тем детское формо- и словотворчество – это тот субстрат, который, очевидно, необходим для развития креативной языковой личности (следы «экспериментальных» прак-

тик детского возраста, безусловно, проявляются в разных видах лингвокреативной деятельности – ср. в этой связи интересные наблюдения над совпадением детских инноваций и единиц художественной речи; своеобразный рефлекс «детскости» проявляется и в разного рода жаргонах – молодежном, профессиональном, в частности, компьютерном, и т.п.). Коррекция «ошибок» – необходимый этап развития языковой компетенции ребенка, и взрослый, используя эту стратегию, обнаруживает я-состояние Родителя, передающего ребенку свой опыт. Продуктивность данной стратегии зависит от возраста ребенка и должна осуществляться с учетом той тонкой грани, которая отделяет ошибку ребенка от инноваций, выражающих специфическую детскую ментальность (ценностные ориентиры детского сознания и тот «языковой образ мира», воздействие которого ощущает на себе ребенок). Наиболее гибкой и эффективной в рамках стратегии коррекции является **тактика объяснения**, которая способствует более точному и полному пониманию ребенком содержания языковых единиц (в результате их толкования, уточнения, углубления их смысла, в том числе контекстуального).

Один пример: Ксюша (4 г.) смотрит, как мама готовит курицу для жарения:

- *Чем ты ее намазываешь, мамочка?*
- *Аджикой.*
- *А что это такое?*
- *Это перчик такой острый, доченька.*
- *Я знаю: обжига язычок обжигает.*
- *Ну, тогда мы совсем немножко курочку аджикой потрем, чтоб она не была обжигой (шутит мать).*

Тактика *объяснения* (в данном случае в сочетании со стратегиями *подключения* и *присоединения*) способствует «мягкой» коррекции, не отменяющей возможность взглянуть на «объект» глазами ребенка. Мать «принимает» созданную ребенком инновацию (*обжига*), используя ее в собственной речи; при этом намеренно сталкивает в контексте модифицированный и исходный варианты названия специи (*аджика* и *обжига*), что позволяет девочке сравнить собственную номинацию с прототипом. При этом развивается и способность ребенка к восприятию языковой игры. Взрослый, испытывающий я-состояние Родителя и вы-

полняющий функцию «корректора», не должен игнорировать право ребенка на «собственный язык».

➤ **Стратегия игры** может проявляться в самых разных видах коммуникативного партнерства, но обязательно требует от участников диалога способности к использованию условного языкового кода и/или способности к его «прочтению» (разгадыванию). Данная стратегия стимулирует проявление лингвистической креативности ребенка в наиболее естественной для него форме игровой деятельности. И именно данная стратегия сотрудничества, актуализируя творческое начало детской речи, одновременно «проявляет» во взрослом я-состоянии Ребенка.

Приведем для примера следующий сюжет из детского журнала «Ералаш», героинями которого выступают две сестры, одной из которых примерно 10 лет, другой года четыре.

Младшая просит у старшей: – *Нарисуй мне автобус*. Та начинает рисовать. Младшая наблюдает за процессом: – *А почему автобус он не едет?* Старшая, пририсовывая колеса: – *Потому что у него колес нет*. – *А почему он сейчас не едет?* – продолжает допытываться ребенок. – *Потому что руля нет* (пририсовывает руль). Младшая девочка (эмоционально, с некоторым вызовом): – *Ну почему, почему он не едет?* И, выждав некоторое время, добавляет: – *А я знаю, почему он не едет*. Старшая: – *Почему?* – *Потому что он* (скандирует) *на-ри-со-ван-ный!!!*

Комичность этого диалога состоит в эффекте обманутого ожидания, который содержится в последней реплике. «Подвох» состоит в двусмысленности вопроса «*Почему автобус не едет?*» с учетом той ситуации, что он нарисованный, а не настоящий. Старшая девочка действует в соответствии с условной игровой логикой: нарисованный автобус «поедет», если его изображение ничем не будет отличаться от настоящего (у него будут колеса, руль и все необходимые детали). Младшая девочка следует другой (буквальной) логикой: нарисованный (ненастоящий) автобус не может ехать. Этот провокационный речевой ход (переключение восприятия ситуации в иное русло) спонтанно возникает у ребенка в процессе развития диалога и свидетельствует о креативном потенциале детского мышления.

Стимулирование лингвистической креативности при использовании данной коммуникативной стратегии весьма продуктивно

в том случае, когда взрослый предлагает ребенку определенный алгоритм языковой игры в расчете на способность ребенка к его тиражированию. Ср., например, игру в придумывание названий растений по образцу: Мама, обращаясь к восьмилетней Оле, шутит: *А если есть растение мать-и-мачеха, то должно быть дочь-и-падчерица, отец-и-отчим, сын-и-пасынок.* Оля продолжает: *А еще дед-и-баба-да-курочка-ряба.* Вполне «считанный» ребенком игровой алгоритм названия растений по принципу соединения терминов «кровного и некровного» родства получает неожиданно остроумное развитие на основе ассоциации с известной сказкой.

Выявленные стратегии сотрудничества, конечно, не исчерпывают всех возможных ситуаций конструктивного диалога взрослого с ребенком, однако, как нам представляется, свидетельствуют о необходимости пристального внимания к данному источнику формирования языковой и коммуникативной компетенции ребенка. Для успешности общения важна и его психологическая составляющая, в нашем случае это умение взрослого взглянуть на ситуацию глазами ребенка в любом из переживаемых я-состояний: *Взрослый* апеллирует к рефлексивному компоненту детского языкового сознания, используя в основном стратегии выяснения, оппонирования; *Родитель* регулирует и стимулирует нормальный ход речевого развития ребенка на основе стратегий коррекции, объяснения; я-состояние *Ребенок* ставит взрослого в ситуацию паритетного общения, которое реализуется с помощью стратегий присоединения, подключения, игры. Разумеется, чистота выделенных стратегий и их конгруэнтность соответствующим я-состояниям взрослых коммуникантов относительна (как видно из примеров, разные стратегии сотрудничества могут действовать в сочетании друг с другом). Специального исследования заслуживают я-состояния ребенка как зависимого или самодостаточного коммуниканта и партнера взрослого по диалогу.

Литература

Берн Эрик. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Пер. с англ. Общая редакция М.С.Мацковского. – СПб.-М., 1996.

Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. – М., 1985.

500 золотых приколов (от двух до пяти) / сост. В. Коняхин. – М., 2001.

Харченко В.К. Словарь детской речи. – Белгород, 1994.

Харченко В.К. Словарь современного детского языка. В 2-х тт. – Т.1. – Белгород, 2002.

© Гридина Т.А., 2007