

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В. П. Астафьева»

Филологический факультет
Кафедра современного русского языка и методики

Сильвестрова Анастасия Борисовна

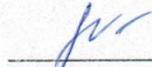
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Тема: «**Модель коммуникативной ситуации
в предметном поле «русский язык как неродной»
(на материале современной русской детской литературы)**»

Направление: 44.04.01 – Педагогическое образование
Магистерская программа: Русский язык и литература
в поликультурной среде

Допускаю к защите:

Заведующий кафедрой
канд. филол. наук, доцент Бебриш Н.Н.

 «31» мая 2017 г.
Руководитель магистерской программы
докт. филол. наук, доцент Осетрова Е.В.

 « 31 » мая 2017 г.
Научный руководитель
докт. филол. наук, доцент Осетрова Е.В.

 « 31 » мая 2017 г.
Обучающийся
Сильвестрова Анастасия Борисовна
 « 31 » мая 2017 г.

Красноярск 2017

РЕФЕРАТ

Реферируемая выпускная квалификационная работа содержит 100 страниц; его теоретическую и материальную базу составили 72 источника (монографии, диссертации, научные статьи, учебные пособия, художественные издания), оформленные в виде библиографического списка.

Диссертация состоит из введения, двух глав (включающих 9 разделов и 10 подразделов), в том числе выводов по главам, заключения, списка библиографических источников.

Объектом исследования является модель коммуникативной ситуации и ее составляющие. **Предметом** же исследования становятся случаи отклонения от коммуникативной нормы в ситуации общения, связанные с нарушением того или иного ситуативного элемента, влияющие на процесс и исход общения.

Цель исследования – создание типологии коммуникативных моделей в детском / подростковом общении, содержащих отклонения от коммуникативной нормы, и отсюда – разработка методических рекомендаций по работе с соответствующими нарушениями в рамках обучения русскому языку как неродному (далее в тексте – РКН).

Вследствие этого внимание автора сосредоточено на диалогах из современной русской детской литературы, реализующих различные модели коммуникативных ситуаций. Собранные в период с 2015 г. по 2017 г., они и послужили **материалом** диссертационного исследования.

В данной работе использовались общенаучные **методы** исследования – анализ и синтез, а также обобщение и классификация; методы сплошной выборки при отборе материала для анализа, наблюдения и сопоставления с целью обеспечения первичного уровня обработки материала; методы лингвопрагматического и контекстуального анализа, текстовой интерпретации.

Полученные результаты:

- актуализирована проблематика феномена модели коммуникативной ситуации, разрабатываемая современной коммуникативистикой, относительно цели магистерского исследования; в частности, выделены некоторые параметры, составляющие модель коммуникативной ситуации;
- определено место и значение тематического блока «правила речевого поведения» как специфического параметра модели коммуникативной ситуации в научном контексте вышеназванной проблематики;
- актуализированы понятия «норма» и «отклонение от нормы» в рамках коммуникативистики и речеведения с точки зрения последствий коммуникативных нарушений для ситуации общения;
- выявлена коммуникативная составляющая в методике обучения русскому языку как неродному в соответствии с требованиями коммуникативного метода, а также уровневого подхода к преподаванию РКН;
- разработана типология отношений автора и адресата как основных участников коммуникативной ситуации в рамках соблюдения или нарушения коммуникативных норм и правил речевого поведения;
- реконструированы коммуникативные модели детского общения в условиях равенства автора и адресата; выявлены сценарии их реализации в рамках отклонения от коммуникативной нормы, а также причины коммуникативных нарушений;
- разработаны методические рекомендации по работе с коммуникативными отклонениями в рамках обучения РКН; в частности, предложена система упражнений и учебных текстов в соответствии с уровневым подходом.

Научная новизна результатов, полученных в ходе анализа, состоит в том, что различные коммуникативные нарушения в детском общении

впервые исследованы на материале текстов русскоязычной детской литературы, близком к реальной речевой практике. Были выделены характерные для детской / подростковой коммуникации модели и сценарии общения, а также выявлена типология причин коммуникативных отклонений.

Практическая значимость проведенного исследования состоит в возможности использовать его результаты в обучении русскому языку как неродному детей мигрантов и детей русских соотечественников, проживающих за рубежом. Примеры упражнений по профилактике и исправлению коммуникативных ошибок в детском общении позволят создать различные учебные и дополнительные – элективные – курсы в рамках коммуникативных и речеведческих дисциплин на актуальном для адресной аудитории материале текстов современной детской литературы.

Апробацию полученных научно-исследовательских результатов подтверждает научная публикация:

Сильвестрова А.Б. Детский диалог как коммуникативная ситуация: методический потенциал "детской" литературы в преподавании русского языка как иностранного // Русское культурное пространство: сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции. Вып. 5. М., 2016. 785 с. - С. 761-767.

Кроме того, автор диссертации принял участие с докладами в 4 научных конференциях и форумах международного уровня (см. разд. Введение).

ABSTRACT

The reported graduate qualification work contains 100 pages, its theoretical and material base has 72 sources (monographs, dissertations, scientific articles, teaching aids, fiction publications), prepared in the form of a bibliographic list.

The dissertation consists of introduction, two chapters (including 9 sections and 11 subsections), among them summaries of the chapters, conclusion, list of bibliographic sources.

The **object** of the study is the model of communicative situation and its components. The **subject** of the study is the cases of deviation from the communicative norm in the situation of

communication connected with violation of some situational elements, influencing on the process and the outcome of communication.

The **purpose** of the study is the creation of typology of communicative models in children / teenagers communication which contain deviations from the communicative norm, and hence - the development of methodological recommendations for dealing with relevant violations in the terms of teaching Russian language as non-native language.

Therefore the author's attention is focused on dialogues from contemporary Russian children literature implementing various models of communicative situations. Collected in the period from 2015 to 2017, they served as the material for dissertation research.

The general scientific methods of research used in this work are the following: analysis and synthesis, as well as generalization and classification; methods of continuous sampling in the selection of material for analysis, observation and comparison to ensure a primary level of material processing; methods of linguopragmatic and contextual analysis, textual interpretation.

Obtained results

- updating of the problem of the communicative situation model phenomenon developing by the modern communicativistics regarding to the purpose of the master's research. In particular, some parameters forming the model of the communicative situation are highlighted;
- determination of the place and meaning of the thematic block "rules of speech behavior" as a specific parameter of the communicative situation model in the scientific context of the above-mentioned problem;
- updating of the terms «norm» and «deviation from the norm» in the context of communicativistics and speech study in terms of communicative violations outcome for communication situation;
- revealing of communicative component in the methodology of teaching Russian language as non-native in accordance with the requirements of the communicative method, as well as the level approach to teaching Russian language as non-native;
- development of typology of relations between the author and the addressee as the main participants of communicative situation in the framework of observance or violation of communicative norms and rules of speech behavior;
- reconstruction of communication models of children communication in conditions of equality between the author and the addressee; revealing of scenarios of their implementation in the framework of deviation from the communicative norm, as well as the causes of communicative violations;

- development of methodical guidelines for working with communicative deviations in the framework of teaching Russian language as non-native; in particular, proposal of the exercises and training texts system in accordance with level approach.

Scientific novelty of the results obtained during analysis is the first research of various communicative disorders in children communication on the base of materials of the Russian-language children literature, close to the real speech practice. The communication models and scenarios typical for children / teenage communication were identified, as well as typology of communicative deviation causes.

The practical significance of the research concerns the ability of using its results in teaching children of migrants and children of Russian compatriots living abroad Russian language as non-native. Examples of exercises for the prevention and correction of communicative errors in children communication allow to create various educational and additional elective courses within the frames of communicative and speech study disciplines at the actual material of modern children literature texts for the targeted audience.

Approbation of the obtained research results is approved by the scientific publication:

Silvestrova A.B. Children dialogue as a communicative situation: the methodical potential of «children» literature in teaching Russian language as a foreign language // Russian cultural space: a collection of materials of the XVII International Scientific and Practical Conference. Issue. 5. M., 2016. 785 p. - P. 761-767.

In addition, the author of the dissertation participated in 4 scientific conferences and international forums (see section Introduction) with reports.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. ФЕНОМЕН КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ В ЛИНГВО-КОММУНИКАТИВНОМ КОНТЕКСТЕ.....	8
1.1. Модель коммуникативной ситуации	8
1.2. Правила речевого поведения как специфический параметр коммуникативной ситуации	11
1.3. Норма и отклонения от нормы как проблема коммуникативистики	17
1.4. Выводы.....	22
Глава 2. ОТКЛОНЕНИЯ ОТ НОРМЫ В КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ ДЕТСКОГО ОБЩЕНИЯ	24
2.1. Типология отношений Автора и Адресата как участников коммуникативной ситуации	24
2.2. Типология коммуникативных моделей в ситуации равенства Автора и Адресата	29
2.2.1. Толерантная коммуникативная модель	30
2.2.2. Корректирующая коммуникативная модель	44
2.2.3. Конфликтная коммуникативная модель	51
2.2.4. Этикетная коммуникативная модель	54
2.3. Типология причин коммуникативных отклонений.....	57
2.3.1. Коммуникативная ошибка	58
2.3.2. Воздействие на адресата.....	60
2.3.3. Манипуляция	64
2.4. Коммуникативная составляющая в методике обучения русскому языку как неродному.....	66
2.4.1. Основные принципы коммуникативного метода обучения иностранному языку	66
2.4.2. Методика и практика коммуникативного обучения русскому языку как неродному.....	67
2.4.3. Уровни владения русским языком как иностранным / как неродным ...	74
2.4.4. Система упражнений по работе с коммуникативными отклонениями ..	76
2.5. Выводы.....	86
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	90
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	93

ВВЕДЕНИЕ

Процесс коммуникации, и в частности его важнейшая единица – ситуация общения (коммуникации), в последние десятилетия привлекают лингвистов, развивающих самые разные направления языкознания: культуру речи, прагматику, риторiku, речеведение, лингвокультурологию, коммуникативную лингвистику и многие другие. В этот ряд можно также смело вписывать области «русский язык как иностранный» (далее РКИ) и «русский язык как неродной» (далее РКН). Специалисты, занимающиеся обучением русскому языку иностранцев, развитием соответствующих методик и теории в рамках господствующего сейчас когнитивно-коммуникативного подхода, четко осознают важность освоения не только языкового механизма, но и ситуативных условий его применения. Понятно, что неучет места, времени или адресата коммуникации может привести к коммуникативному провалу или ошибке, даже при хорошем знании иностранцем системы изучаемого языка.

Таким образом, **актуальность** предпринятого исследования, посвященного лингвистическому анализу коммуникативной ситуации и использованию полученных данных в области “русский язык как неродной” будем считать определенной.

Тема данной магистерской диссертации – «Модель коммуникативной ситуации в предметном поле «русский язык как неродной» (на материале современной русской детской литературы)».

Имея в виду актуальность исследования и предлагаемых в диссертации методических рекомендаций в рамках обучения РКН для адресной аудитории (детей мигрантов / билингвов), **материалом** для наблюдений были избраны тексты современной русской литературы для детей. На их основе возможно создание упражнений для работы с различными параметрами коммуникативных ситуаций, хорошо понятными детской и подростковой

аудитории. Книги К.В. Драгунской, С.Г. Георгиева, А.А. Гиваргизова, М.Д. Яснова, О.В. Колпаковой, В.П. Крапивина и др. писателей рубежа XX–XXI веков, отражают современное состояние русской речи, описывают российский быт и традиции, что позволяет с успехом адаптировать их для занятий лингвокультурологической направленности.

Исходя из сказанного, в качестве **объекта** исследования принята модель коммуникативной ситуации и ее составляющие. **Предметом** же исследования становятся для нас случаи отклонения от коммуникативной нормы в ситуации общения, связанные с нарушением того или иного ситуативного элемента, влияющие на процесс и исход общения.

Цель исследования – создание типологии коммуникативных моделей в детском / подростковом общении, содержащих отклонения от коммуникативной нормы, и отсюда – разработка методических рекомендаций по работе с соответствующими нарушениями в рамках обучения русскому языку как неродному.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

1. Актуализировать проблематику феномена модели коммуникативной ситуации, разрабатываемую современной коммуникативистикой, относительно цели магистерского исследования; в частности, выделить некоторые параметры, составляющие модель коммуникативной ситуации.
2. Определить место и значение тематического блока «правила речевого поведения» как специфического параметра модели коммуникативной ситуации в научном контексте вышеназванной проблематики.
3. Актуализировать понятия «норма» и «отклонение от нормы» в рамках коммуникативистики и речеведения с точки зрения последствий коммуникативных нарушений для ситуации общения.

4. Выявить коммуникативную составляющую в методике обучения русскому языку как неродному в соответствии с требованиями коммуникативного метода, а также уровневого подхода к преподаванию РКН.
5. Обозначить типологию отношений автора и адресата как основных участников коммуникативной ситуации в рамках соблюдения или нарушения коммуникативных норм и правил речевого поведения.
6. Реконструировать коммуникативные модели детского общения в условиях равенства автора и адресата; выявить сценарии их реализации в рамках отклонения от коммуникативной нормы, а также причины коммуникативных нарушений.
7. Разработать методические рекомендации по работе с коммуникативными отклонениями в рамках обучения РКН; в частности, составить систему упражнений и учебных текстов в соответствии с уровневый подходом.

В данной работе использовались общенаучные **методы** исследования – анализ и синтез, а также обобщение и классификация; методы сплошной выборки при отборе материала для анализа, наблюдения и сопоставления с целью обеспечения первичного уровня обработки материала; методы лингвопрагматического и контекстуального анализа, текстовой интерпретации.

Научная новизна результатов, полученных в ходе анализа, состоит в том, что различные коммуникативные нарушения в детском общении впервые исследованы на материале текстов русскоязычной детской литературы, близком к реальной речевой практике. Были выделены характерные для детской / подростковой коммуникации модели и сценарии общения, а также выявлена типология причин коммуникативных отклонений.

Практическая значимость проведенного исследования состоит в возможности использовать его результаты в обучении русскому языку как

неродному детей мигрантов и детей русских соотечественников, проживающих за рубежом. Примеры упражнений по профилактике и исправлению коммуникативных ошибок в детском общении позволят создать различные учебные и дополнительные – элективные – курсы в рамках коммуникативных и речеведческих дисциплин на актуальном для адресной аудитории материале текстов современной детской литературы.

Результаты научно-исследовательской работы автора диссертации были доложены на нескольких конференциях, чтениях и форумах международного уровня:

1. XVII Международная научно-практическая конференция «Русское культурное пространство»: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Институт русского языка и культуры, Москва, 21 апреля 2016 г.; доклад Сильвестровой А.Б. на тему «Детский диалог как коммуникативная ситуация: методический потенциал «детской» литературы в преподавании русского языка как иностранного».

2. XVII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века», Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск, 19-20 мая 2016 г.; доклад Сильвестровой А.Б. на тему «Параметры детского диалога как коммуникативной ситуации в контексте преподавания РКН (на материале современной русской детской литературы)».

3. Международная научно-практическая конференция «Русский язык и русская литература как фактор культурной интеграции Русского мира»: Сибирский федеральный университет, Институт филологии и языковой коммуникации, Красноярск, 14-16 сентября 2016 г.; доклад Сильвестровой А.Б. на тему «Правила речевого поведения в современной русской детской литературе: методический потенциал в преподавании РКИ».

4. XVIII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века», посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск, 26-28 апреля 2017 г.; доклад Сильвестровой А.Б. на тему «Работа по предупреждению коммуникативных ошибок у детей-билингвов в ситуации неравенства автора и адресата».

Апробацию полученных научно-исследовательских результатов подтверждает, кроме того, научная публикация:

Сильвестрова А.Б. Детский диалог как коммуникативная ситуация: методический потенциал "детской" литературы в преподавании русского языка как иностранного // Русское культурное пространство: сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции. Вып. 5. М., 2016. 785 с. - С. 761-767.

Структура работы обусловлена сформулированными целью и задачами и включает введение, заключение, две главы, список научных источников и литературы. Первая глава – «Феномен коммуникативной ситуации в лингво-коммуникативном контексте» – теоретическая: в ней рассмотрена интересующая нас проблематика в контексте современного лингвистического знания. Во второй главе собственно исследовательского характера – «Отклонения от нормы в коммуникативной ситуации детского общения» – представлен анализ ситуаций детского общения, содержащих отклонения от коммуникативной нормы и правил речевого поведения в условиях равенства Автора и Адресата. Список научной литературы включает 72 источника, на которые автор данной работы ссылался в своем тексте.

Глава 1. ФЕНОМЕН КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ В ЛИНГВО-КОММУНИКАТИВНОМ КОНТЕКСТЕ

1.1. Модель коммуникативной ситуации

В последние десятилетия внимание лингвистов с завидной регулярностью оказывается сфокусированным на явлениях разговорной речи, на поведении «человека говорящего и слушающего». Сотни работ в области коллоквиалистики, речеведения, жанроведения, коммуникативной лингвистики, прагматики являются свидетельством этой научной направленности [Арутюнова, Падучева 1985; Богданов 1990; Винокур 2009; Гак 1982; Ключев 2002; Осетрова 2005, 2015; Рождественский 1979, 1996; Сперанская 1999; Супрун 1996; Формановская 1989; 2012; Шмелева 1983, 1988, 1995, 1997, 2006].

Общая тенденция перехода от изучения языковой системы к анализу ее речевого функционирования так же актуальна для современной теории и методики русского языка как иностранного / как неродного. Известно, что, обучая иностранным языкам, аудиторию активно знакомят с нормами и узусом общения, коммуникативными ситуациями и речевыми жанрами, типичными ошибками и стандартами общения [Бердичевский 2015; Хамраева 2015; Голубева 2015].

Коммуникативная ситуация – универсальное понятие для многих гуманитарных наук. В зависимости от методологических целей ученые по-разному обозначают структуру коммуникативной ситуации и выделяют различные ее параметры, сужая или расширяя набор составляющих.

Между тем, очевидно, можно свести все это разнообразие к оптимальной модели с обозримым набором параметров.

Условно модель коммуникации можно представить в виде схемы:

Схема 1



Повторимся, что данный набор параметров коммуникативной ситуации является минимальным. Каждая из лингвистических теорий привносит новые элементы в данную структуру в зависимости от собственной проблематики и предмета исследования.

Так, в теории массовой коммуникации принято дополнять эту модель такими элементами, как канал, по которому передается сообщение, транслятор и приемник (средство передачи и приема сообщения), а также учитывать помехи, вызванные несовершенством этих составляющих и оказывающие значительное влияние на адекватность восприятия информации и исход диалога [Супрун 1996]. В свою очередь, лингвистическая прагматика обращает внимание на такие аспекты ситуации общения, как намерения и цель собеседников [Арутюнова, Падучева 1985], речезанровая лингвистика — на обстоятельства, предшествующие коммуникации и последующие за ней (коммуникативное прошлое и будущее) и стиль общения [Бахтин; Шмелева], а речеведение обращается к правилам речевого поведения [Шмелева 1983].

Итак, в качестве рабочей модели коммуникации, оптимальной для реализации задач настоящего исследования, мы принимаем модель, образуемую следующими девятью элементами:

- 1, 2 – участники коммуникации - автор и адресат;
- 3, 4 – текст (или сообщение) как двуединство содержания и языковой формы;
- 5 – цель общения;
- 6, 7 – место и время как обстоятельства общения;
- 8 – стилистический регистр общения;
- 9 – правила речевого поведения как набор предписаний эффективной коммуникации.

Важно учитывать, что реализация этих правил зависит от работы определенных механизмов. В исследовании Е.В. Осетровой и Чжан Бо на основе анализа русскоязычной переписки в социальных сетях описаны такие типичные режимы воплощения коммуникативных правил (шире - норм), как их “соблюдение”, “нарушение”, а также вербально выраженная “профилактика” как способ предотвращения или смягчения конфликта [Осетрова, Чжан Бо 2015]. Добавим к этому списку также режим “утрирования” как преувеличенного, чрезмерного соблюдения нормы.

Учитывая коммуникативные последствия выбранного говорящим режима реализации нормы, на основе анализа текстов детской литературы нами были выделены следующие сценарии (или цепочки коммуникативных ходов) ситуации общения:

- а) соблюдение говорящим коммуникативных норм (с возможной профилактикой нарушения) – продолжение и благоприятный исход общения;
- б) соблюдение говорящим коммуникативных норм без учета узуса определенной социальной среды – эксплицитная негативная реакция слушающего – прекращение коммуникации;
- в) нарушение говорящим коммуникативных норм – игнорирование слушающим нарушения – продолжение и благоприятный исход общения;
- г) нарушение говорящим коммуникативных норм – эксплицитная негативная реакция слушающего – прекращение коммуникации;

д) нарушение говорящим коммуникативных норм – эксплицитная негативная реакция слушающего – исправление недочета говорящим – благоприятный исход общения;

е) нарушение говорящим коммуникативных норм – имплицитная негативная реакция слушающего – игнорирование автором реакции адресата – продолжение коммуникации с нарушением норм (в случае неравенства автора и адресата).

Особо отметим, что хотя в процессе анализа мы обращаем внимание и на нормативные примеры и описываем коммуникативные ситуации с благоприятным исходом, – тем не менее, объектом преимущественного интереса являются именно случаи отклонения от коммуникативной нормы, нарушающих функционирование одного или нескольких перечисленных выше элементов ситуации.

Анализ так называемых «отрицательных примеров» позволяет нам наиболее выпукло обозначить саму норму на основе различных отступлений от нее, а, следовательно, эффективно обучать соответствующим коммуникативным умениям и навыкам.

1.2. Правила речевого поведения как специфический параметр коммуникативной ситуации

Внимание современных лингвистов все чаще фокусируется на речевом функционировании языковой системы. Одна из популярных тем в этой связи – тема “постулаты речевого общения” (англо-американская традиция, связанная с именами Д. Гордона и Дж. Лакоффа [Gordon D., Lakoff G. 1975], Г.П. Грайса [Grice H.P. 1975] и Дж.Н. Лича [Leech G. 1983]), позже трансформированная в проблематику правил речевого поведения (российская традиция, нашедшая начало в трудах Ю.В. Рождественского [Рождественский 1979], развитая Т.В. Шмелевой и их последователями).

Поскольку правила речевого поведения включены нами в модель коммуникативной ситуации, рассмотрим их содержание более подробно.

Впервые статья Т.В. Шмелевой «Кодекс речевого поведения» была опубликована в 1983 г. в журнале «Русский язык за рубежом» [Шмелева 1983]. Перевод на русский язык работ зарубежных ученых, описывающих постулаты речевого общения, был сделан несколькими годами позже [Гордон, Лакофф 1985; Грайс 1985]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что изучение неписаных законов, которыми руководствуются участники общения для достижения своей целей, параллельно велось в России и за границей. Развитие этой тематики в целом отвечало современным требованиям анализа реальной коммуникативной практики.

Несмотря на некоторое сходство исследований российского ученого и англоязычных изысканий в области максим и постулатов речевого общения, выводы Т.В. Шмелевой оригинальны и являются самостоятельной научной теорией, построенной на русском языковом материале и отражающей закономерности русской коммуникации.

Развив опыт Ю.В. Рождественского по изучению восточных паремий и извлечению из них правил речевого поведения [Рождественский 1979], Т.В. Шмелева предположила, что носители любого языка, помимо грамматики и словаря, подсознательно осваивают некие неписанные законы речевой деятельности. Исполнение этих условных законов и предписаний обеспечивает успешность коммуникации, нарушение же правил влечет за собой непонимание, затруднение общения или даже его прекращение. Ученый отмечает, что эти правила речевого поведения не равны этикетной норме, их невозможно вычлениить из грамматик или пособий по риторике и ораторскому искусству. Носитель языка овладевает ими интуитивно и использует эти правила неосознанно, регулируя с их помощью свое повседневное речевое поведение. Вскрыть и сформулировать принципы, которыми регулируется русскоязычная коммуникация, возможно

следующими путями:

а) исследуя фольклорные тексты – паремии, фразеологизмы о речи, процессе говорения и восприятия информации;

б) анализируя семантическую структуру предложения, а именно модус как отражение в языке информации об авторе высказывания и его отношении к собственному продукту – тексту [Шмелева 1983].

Как пишет Т.В. Шмелева, большая часть модусных метасмыслов выражена в тексте имплицитно, скрыта в семантике высказывания, внутри речевого жанра, коммуникативных интенций говорящего. Исследователю бывает трудно восстановить эти метасмыслы, поскольку «все перечисленные значения – цель речевого акта, его жанр, место в тексте – очевидны для всех участников общения и потому не требуют специального выражения» [Шмелева 1983]. Участники общения замечают зависимость коммуникации от неких закономерностей, только если она дает сбой, затрудняется или прекращается. Поэтому, как пишет Т.В. Шмелева, «выражение такого рода смыслов модуса (метасмыслов) производится при каких-то отклонениях от обычного, стандартного хода коммуникации, когда говорящий вынужден комментировать свою речевую деятельность, мотивировать свое поведение как автора высказывания. Так, когда говорящий осознает, что нарушает правила речевого поведения под воздействием особых обстоятельств, в его высказывании появляются своеобразные пометки, суть которых состоит или в объяснении мотивов отступления, или в извинениях по этому поводу. Наблюдения над такими экспликациями метасмыслов в предложении дают возможность выявить кодекс речевого поведения по его "нарушениям"» [Шмелева 1983].

Таким образом, методологической основой теории Т.В. Шмелевой о Кодексе речевого поведения стал анализ модусных значений высказывания, выраженных в языке посредством метатекстовых ремарок, описывающих процесс говорения, манеру речи автора сообщения, и другими «речевыми

экспликациями модуса» [Шмелева 1983]. Материалом для исследований были примеры из русской художественной, периодической и научной литературы, отражающие современную речевую практику.

Важно отметить, что анализу подвергались монологические тексты, содержащие эксплицитные выражения модусных значений: различные вводные слова и вставные конструкции, обозначающие отношение автора к собственному речевому произведению (*откровенно говоря, пожалуй, видимо, как известно*); наречия, описывающие манеру речи (*серьезно, образно*) и другие языковые средства [Шмелева 1983].

Будучи эксплицитно выражены лексическими и грамматическими средствами языковой системы, требования регулируют именно речевую деятельность. Это сближает Кодекс речевого поведения с понятием «узуса», повседневной реализацией языка в речи его носителей [Костомаров, Леонтьев 1966; Крысин 2005]. Успешность общения в узусе определяется, условно говоря, категорией уместности и коммуникативной значимости того или иного языкового средства в конкретной ситуации, применительно к избранному функциональному стилю общения, «номинативным привычкам» собеседников.

Итогом наблюдений ученого над русскоязычной речевой практикой явилось формулирование ряда предписаний и запретов, регулирующих коммуникацию и необходимых для того, чтобы общение состоялось. Эти правила речевого поведения условно разделены на три группы:

- а) «в интересах слушателя»;
- б) «в интересах говорящего»;
- в) «относящиеся к отбору языковых средств для предложения».

[Шмелева 1983]

Всего в Кодекс речевого поведения вошло тринадцать правил, однако этот список не является окончательным и представляет собой скорее минимум требований, соблюдение которых обеспечивает успешность

русскоязычной коммуникации. Как пишет Т.В. Шмелева, «13 правил "элементарной" части Кодекса речевого поведения, не исчерпывающих ее, но представляющих, думается, с самых существенных сторон, можно сформулировать в виде предписаний и запретов:

- 1) сообщай информацию, содержащую известное для слушателя;
 - 2) сообщай информацию, не расходящуюся с житейской логикой слушателя и его представлениями об обычном ходе событий;
 - 3) не сообщай общеизвестного, банального;
 - 4) не сообщай неприятного для собеседника;
 - 5) говори точно, стремясь найти единственно верные слова;
 - 6) придерживайся одного способа ведения беседы, одного жанра;
 - 7) будь искренен и правдив;
 - 8) не будь излишне откровенен;
 - 9) не преувеличивай;
 - 10) не используй языковых средств, которые могут быть не известны слушателю;
 - 11) говори согласно норме и как принято;
 - 12) избегай штампов;
 - 13) выбирай номинации в соответствии с номинативными привычками:
 - а) своими, б) слушателя и в) в соответствии с предметом речи»
- [Шмелева 1983].

Как подчеркивает исследователь, Кодекс речевого поведения является рекомендательным и необязательным к исполнению. Он справедлив для стандартной и наиболее часто реализуемой на практике коммуникативной ситуации с участием двух собеседников – диалога, в котором оба участника заинтересованы во взаимодействии и готовы пожертвовать частью своих интересов для достижения взаимопонимания. Соблюдение правил в интересах слушающего здесь будет выгодно самому говорящему, поскольку оно упрощает процесс коммуникации и позволяет быстро добиться целей

общения.

Разумеется, это утверждение верно только при условии, что происходит прямая коммуникация в реальной модальности, а участники диалога преследуют очевидные и однозначные цели, понятные для обоих. Можно выделить ряд коммуникативных ситуаций, которые развиваются иначе: контекст общения может быть игровым или ирреальным; говорящий может использовать манипулятивную речевую тактику; слушающий может намеренно затруднять коммуникацию, разыгрывая непонимание, и т.д. В таких случаях общение может оказаться неуспешным даже при внешнем соблюдении речевого стандарта и Кодекса речевого поведения. Для обнаружения причин коммуникативного затруднения или провала здесь будет необходим широкий анализ речевого акта с точки зрения прагматики, а именно, изучение коммуникативных интенций собеседников, прошлого и будущего данной ситуации общения.

В общем, с одной стороны, соблюдение Кодекса речевого поведения не всегда гарантирует благоприятный исход коммуникации, а с другой, – не всегда нарушение правил приводит к катастрофическим для общения последствиям.

Статья Т.В. Шмелевой «Кодекс речевого поведения» и более поздние переводы работ зарубежных ученых по проблематике постулатов речевого общения вызвали широкий научный интерес к проблемам закономерностей речевой деятельности и стали методологическим источником многих исследований. Современные лингвисты изучают реализацию правил речевого поведения в различных текстах, как художественных, так и аутентичных, отражающих реальную речевую практику.

Значительная часть современных исследований посвящена паремиям, на основе которых выделяются принципы коммуникации и особенности картины мира носителей разных языковых систем. В последние десятилетия опубликован ряд научных работ, посвященных анализу малых фольклорных

текстов. В частности, отметим диссертацию А.Н. Сперанской, развивающей идеи Ю.В. Рождественского по изучению правил речевого поведения в паремиях на материале русского языка [Сперанская 1999].

Одним из значимых источников для настоящего исследования послужили работы Е.В. Осетровой, касающиеся реализации Кодекса речевого поведения в непосредственном русскоязычном общении: в СМИ, сети Интернет, политической, публицистической и бытовой коммуникации [Осетрова 2005; 2015]. Важность этих публикаций для нас определяется тем, что материалом для исследования Е.В. Осетровой, в отличие от многих работ, явились диалогические тексты, речевые акты прямой коммуникации с немедленной, непосредственной и эксплицитно выраженной реакцией адресата на речевое поведение автора.

1.3. Норма и отклонения от нормы как проблема коммуникативистики

Проблема определения «правильного», «красивого» – нормативного в языке издавна интересует ученых. Языковая норма – одно из центральных понятий в лингвистике, существует множество ее определений. В «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой языковая норма определяется как «принятое речевое употребление языковых средств, совокупность правил (регламентации), упорядочивающих употребление языковых средств в речи индивида» [Ахманова 1966 : 261].

Л.П. Крысин в одной из статей отмечает, что современные ученые придерживаются широкого и узкого толкования языковой нормы [Крысин 2005]. Широкое понимание данного понятия связано с отличием одной разновидности языка от другой, с различием территориальных, социальных диалектов. Эти разновидности языка складывались спонтанно, в течение долгого времени под влиянием речи их носителей и регулировались

также стихийно, не будучи закреплены или регламентированы в словарях или грамматиках. Языковые явления, характерные для одного жаргона, совершенно нетипичны для другого, а в целом диалекты могут противоречить норме русского литературного языка.

Узкое значение категории нормы в современной лингвистике связано, в первую очередь, с понятиями литературного языка, его грамматической, лексической, фонетической и др. кодификации, а также противопоставления нормы с узусом как повседневной реализацией в речи носителей языка.

Кодификация представляет собой целенаправленный отбор правильных языковых явлений и фиксацию, закрепление их в нормативных словарях: орфографических, орфоэпических, грамматической и лексической сочетаемости и др. Упорядочением нормы занимаются профессионалы – лингвисты, а среди множества различных словарей нормативными, соответствующими принятым правилам литературного языка и законам его применения считаются издания Института русского языка РАН.

Таким образом, литературная норма представляет собой единство сложившихся на протяжении веков традиций употребления языка и результатов его научной кодификации [Костомаров, Леонтьев 1966; Крысин 2005; Костомаров 2014]. В связи с этим норма литературного языка обладает специфическими свойствами:

- она консервативна, так как направлена на сохранение языковых средств и правил их использования и обеспечивает сохранность, стабильность языковой системы;
- в силу своей традиционности норма настороженно относится к языковым новшествам, которые, прежде чем стать частью литературного языка либо исчезнуть даже из узуса, проходят тщательную проверку временем, а также анализируются учеными на предмет соответствия законам данного языка;
- она едина для всех носителей данного языка, независимо от их

социальной принадлежности; даже если в повседневной речи носители языка пользуются его различными разновидностями (жаргонами, диалектами и т.д.), литературный язык служит основой для этих разновидностей и позволяет говорящим на нем людям понимать друг друга, обеспечивает коммуникативные нужды общества;

- она жестка и общеобязательна для носителей языка; ошибки, игнорирование норм литературного языка в официальной и публичной речи обычно порицается, а знание или незнание нормы в той или иной степени в зависимости от ситуации влияет на социальный престиж говорящего;
- несмотря на консервативность, норма не статична, она вариативна и изменчива; она постоянно, хотя и постепенно, обновляется; источником ее обновления становится повседневная речевая практика носителей языка (узус).

Важнейшая для настоящего исследования характеристика языковой нормы – это способность воспринимать и принимать явления повседневной речевой практики носителей языка, а также ее функциональность, позволяющая обеспечивать коммуникативные нужды различных социальных групп.

В свете теории коммуникации принципиально значимыми для нас являются рассуждения В.Г. Костомарова и А.А. Леонтьева о коммуникативной целесообразности как одном из критериев литературной нормы [Костомаров, Леонтьев 1966], легшие в основу, в частности, теории речевого поведения и культуры русской речи. Эти ученые отмечали, что для определения литературного языка как средства общения необходимо «...построение типологии речевых заданий, разграничение форм языка и речи (устная и письменная, монолог и диалог и др.), речевых жанров и

стилей, а также выделение типовых ситуаций и типовых средств общения» [Костомаров, Леонтьев 1966 : 6].

Коммуникативная целесообразность литературной нормы, ее неразрывная связь с речевой практикой носителей языка обусловили актуальность изучения не только формальных правил функционирования языковой системы (грамматики, фонетики, лексики, синтаксиса), но и закономерностей употребления языковой системы в речи.

Одним из критериев выделения «правильных» языковых средств стала категория их вежливости, соответствия русскому речевому этикету. В настоящее время существует множество работ, посвященных русскому этикету. Классическими в этой области стали исследования Н.И. Формановской, И.А. Стернина, Е.В. Гольдина, В.В. Богданова и др. ученых.

Обобщая эти исследования, необходимо отметить несколько аспектов:

1). Речевой этикет определяют как совокупность правил речевого поведения, отражающих вежливые отношения между людьми [Стернин 1996 : 4].

2). Вежливость определяется как отведение адресату главной роли в коммуникации, регулирование речевого поведения говорящего в соответствии с интересами слушающего [Гольдин 1978; Шмелева 1983; Винокур 2009].

3). Речевой этикет ситуативен и имеет различные варианты реализации в зависимости от степени формальности коммуникативной ситуации, а также от составляющих коммуникативной рамки (участников и обстоятельств общения) [Гольдин 1978; Формановская 1989; Стернин 1996].

4). Речевой этикет реализуется посредством этикетных и фатических речевых жанров с целью установления и продолжения коммуникативного контакта, а также выражения собеседнику уважения, доброжелательности, приязни [Формановская 1989, 2012; Шмелева 1997].

5). Речевой этикет всегда национально обусловлен и является частью ментальности носителей того или иного языка; нормы вежливости различны для представителей разных культур [Гольдин 1978; Формановская 1989; Стернин 1996].

Тем не менее, важно иметь в виду, что речевой этикет и нормы вежливости не равны собственно коммуникативной норме как совокупности ситуативных вариантов нормы. Согласно теории Т.В. Шмелевой о Кодексе речевого поведения, основа для выделения предписаний и запретов в интересах слушающего – это не категория вежливости, а более широкое понятие возможного «коммуникативного ущерба и обиды», который автор может нанести адресату в случае неучета «номинативных привычек» последнего, его «представлений о нормальном ходе событий» [Шмелева 1983]. Это позволяет сделать вывод о том, что возможны такие ситуации, в которых вежливость и следование речевому этикету по отношению к адресату, не будет гарантировать коммуникативного успеха, поскольку тактика доброжелательности, ритуальности не входит в номинативные привычки слушающего, чужды его представлениям о нормативном речевом поведении.

Таким образом, обобщая рассуждения о норме и отклонении от нее в контексте коммуникативистики и речеведения, отметим следующие важные для дальнейшего исследования аспекты:

а) как норма литературного языка, так и речевая норма вариативны и могут трансформироваться с течением времени или в рамках реализации конкретных коммуникативных ситуаций;

б) понятия коммуникативной нормы и правил речевого поведения как частного случая ее реализации тесно связаны с понятиями вежливости и речевого этикета, но не идентичны им;

в) отклонения от коммуникативной нормы не сводится лишь к нарушению речевого стандарта вежливости и отсутствию этикетных речевых

жанров, а связано в первую очередь с нанесением коммуникативного ущерба адресату, причины которого могут различаться в зависимости от конкретной ситуации общения и номинативных привычек слушающего.

1.4. Выводы

В заключительном разделе данной главы представлены выводы, существенные для последующего анализа.

1.

Структуру коммуникативной ситуации как ситуации общения составляют определенные параметры. В качестве рабочей модели коммуникации, оптимальной для реализации задач настоящего исследования мы принимаем модель, образуемую следующими элементами: участники коммуникации — автор и адресат; текст как единство языковой формы и содержания; цель общения; обстоятельства места и времени общения; стилистический регистр общения; правила речевого поведения как набор предписаний эффективной коммуникации.

Особое внимание в процессе анализа уделено следующим параметрам коммуникативной ситуации: отношениям Автора и Адресата и реализации в детском общении правил речевого поведения.

2.

Современные лингвистические дисциплины, изучающие функционирование языковой системы в речи ее носителей, определяют речевое поведение как речевую деятельность субъекта в процессе коммуникации.

Согласно теории Т.В. Шмелевой о Кодексе речевого поведения, коммуникация регулируется набором предписаний и запретов, условно разделенных на три группы: а) правила речевого поведения в интересах слушающего; б) правила в интересах говорящего и в) правила, касающиеся

выбора языковых средств в конкретной ситуации общения. Эффективная коммуникация предполагает соблюдение установок в интересах слушающего. Нарушение Кодекса речевого поведения нанесет слушающему «коммуникативный ущерб» и окажет негативное влияние на исход общения.

3.

Проблема нормы и отклонения от нее в коммуникативистике связана, во-первых, с общелингвистической теорией нормы литературного языка, и во-вторых, с частными исследованиями русского речевого поведения, речевых жанров, речевого этикета, категорий вежливости и коммуникативного контакта.

Хотя понятие коммуникативной нормы тесно соприкасается с понятием речевого этикета, они не идентичны. Определение коммуникативной нормы представляется более широким; она ситуативна, вариативна и зависит от множества параметров, в частности, степени формальности коммуникативной ситуации, характера отношений между коммуникантами, их целей и намерений и иных обстоятельств общения.

4.

В соответствии с режимами соблюдения и нарушения коммуникативной нормы и правил речевого поведения, были выделены благоприятные и негативные сценарии (или цепочки коммуникативных ходов) ситуации детского общения, значимые для дальнейшего анализа реализации коммуникативных моделей в условиях различных отношений Автора и Адресата.

Глава 2. ОТКЛОНЕНИЯ ОТ НОРМЫ В КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ ДЕТСКОГО ОБЩЕНИЯ

2.1. Типология отношений Автора и Адресата как участников коммуникативной ситуации

Общение начинают и организуют как минимум два участника: говорящий и слушающий или автор сообщения и его адресат.

Межличностная коммуникация – это диалог или полилог, в котором функции собеседников постоянно обновляются: говорящий, передав сообщение и ожидая реакции собеседника, сам становится слушающим и наоборот. Таким образом, происходит двусторонняя передача информации, в которой автор и адресат сообщения меняются функциями с каждой репликой. Здесь важно отметить следующее: для того, чтобы получить ответную реакцию на свое сообщение и добиться продолжения коммуникации, автор должен руководствоваться не только собственными интенциями и целями, но и интересами адресата. В противном случае коммуникация будет существенно затруднена или даже невозможна.

В исследованиях устной речи, тем более ориентированных на практику обучения, схематического рассмотрения автора и адресата как абстрактных участников общения, перебрасывающихся репликами в идеальном процессе общения, для понимания механизмов коммуникации недостаточно. За абстрактными коммуникативными ролями говорящего и слушающего в конкретной ситуации общения стоят определенные характеристики коммуникантов: возраст, пол, социальный статус, профессия, характер отношений между ними. Причем эти личностные параметры участников общения значимы для коммуникации не сами по себе, а в сопоставлении с характеристиками второго собеседника. Речевое поведение говорящего, выбор им языковых средств, речевого жанра, метатекстовых

параметров сообщения регулируется не только его собственными интенциями, но и социальной ролью адресата, его статусом по отношению к автору. Как отмечает Н.И. Формановская, в межличностной коммуникации «восприятие, оценка партнера, ориентация на его статус, роли, психическое состояние и т.д. предшествуют информационному обмену» [Формановская 2012 : 4].

Общественный статус собеседников оказывает непосредственное влияние на процесс коммуникации. Незнание или сознательное игнорирование этикетных и речевых норм может привести к ее прекращению, особенно в обществах с жесткой системой иерархии.

Например, в японском языке параллельно существуют варианты речевой нормы, которую должен соблюдать автор по отношению к адресатам разного пола, возраста, социального статуса и коммуникативной позиции к собеседнику, а также в зависимости от степени формальности ситуации общения. Так называемый «женский» язык более регламентирован, чем «мужской», диктуя интенсивное использование этикетной лексики и соответствующих грамматических форм. Даже в разговоре социально равных сверстников, например, одноклассников или коллег, японская женщина вынуждена более тщательно следовать речевой норме, соблюдать коммуникативные и этикетные нормы, тогда как мужчина более свободен в выборе языковых средств. При этом переход женщины на «мужской» язык (например, использование для самопрезентации разговорного мужского местоимения *boku*, *ore* вместо формального *watashi*) вызовет либо негативную реакцию собеседника, либо недоумение и будет являться неким стилистическим маркером, экспрессивным приемом. Таким образом, в культурах со строго определенной речевой и этикетной нормой подобные ошибки будут считаться коммуникативно значимыми [Алпатов 2011].

Русская речевая культура не является столь жестко регламентированной, как японская, и более терпима к отклонениям, однако и

в русскоязычной коммуникации игнорирование социальной роли собеседника может иметь отрицательные последствия. В частности, одной из самых распространенных ошибок, которую допускают иностранцы, изучающие русский язык, – это несоблюдение этикетной нормы при обращении к вышестоящему адресату.

Студенты-иностранцы могут обращаться к учителю, используя местоимение второго лица единственного числа «ты», не учитывая требования в данной ситуации использовать формы второго лица множественного числа «вы», а также смешивать в речи соответствующие личные формы глагола (например, спрашивать учителя *ты понимаешь? ты знаете?*). Подобное нарушение в некоторых случаях вызвано интерференцией нескольких языковых систем обучающегося и частотно, например, среди англоязычных студентов, которые в ситуациях как неформального, так и формального общения привыкли употреблять одно местоимение *you*.

Последствия этой ошибки могут быть различными. Неправильное употребление местоимений «ты» и «вы» будет являться коммуникативно значимым в ситуациях формального общения при обращении к вышестоящему собеседнику (в учебном, официально-деловом общении). Особенно данный недочет порицается в ситуациях контроля и оценивания коммуникативной компетенции инофона на сертификационном экзамене по русскому языку как иностранному на уровнях выше порогового, поскольку на уровне В1 (или ТРКИ-1, то есть первый сертификационный уровень) обучающийся должен решать коммуникативные задачи в различных ситуациях повседневной жизни, в том числе в профессиональной и учебной сферах.

Впрочем, возможна и обратная ситуация, в которой утрированное соблюдение этикетной нормы без учета субъективных характеристик адресата также может привести к затруднению коммуникации. Так,

недоумение собеседника зачастую вызывает неуместное обращение на «вы» в бытовом неформальном общении между равными по статусу, коротко знакомыми коммуникантами либо при обращении к младшему адресату. Однако важно иметь в виду, что подобные коммуникативные недочеты вполне поддаются исправлению без катастрофических последствий для исхода общения.

Ошибка, приведенная в качестве примера, является частным случаем из обширного ряда отклонений от коммуникативной нормы, которые Т.В. Шмелева объясняет нарушением предписания учитывать при общении интересы адресата. В Кодексе речевого поведения это требование сформулировано так: «Интересы слушающего состоят в том, чтобы ему, во-первых, была предложена информация, соответствующая его запросам и возможностям, а во-вторых, не были нанесены какой-либо коммуникативный "ущерб" или обида» [Шмелева 1983]. Опираясь на требование соблюдать интересы слушающего, Т.В. Шмелева выделяет ряд предписаний и запретов, регулирующих общение. На наш взгляд, коммуникативно значимыми при непосредственном взаимодействии автора и адресата являются нарушения следующих правил речевого поведения:

- а) «сообщай информацию, не расходящуюся с житейской логикой слушателя и его представлениями об обычном ходе событий»;
- б) «не сообщай неприятного для собеседника»;
- в) «не используй языковых средств, которые могут быть не известны слушателю»;
- г) «говори согласно норме и как принято»;
- д) «выбирай номинации в соответствии с номинативными привычками слушателя» [Шмелева 1983].

Итак, ожидания адресата, его способность воспринять и понять обращенный к нему текст, его коммуникативная реакция, как уже отмечалось выше, обусловлены его личностными характеристиками и социальным

положением. Для успешной коммуникации автор при выборе языковых средств должен руководствоваться этими параметрами и придерживаться соответствующей тактики общения: использовать привычные и понятные адресату номинации, говорить четко, ясно, однозначно, избегать двусмысленности и грубости.

Русская речевая норма, как уже отмечалось ранее, является чрезвычайно гибкой и определяется условной оппозицией уместности / неуместности употребления тех или иных языковых средств в определенной ситуации.

Анализ текстов современной русской детской литературы позволил выделить ряд типичных коммуникативных ситуаций, характеризующихся различными отношениями автора и адресата:

а) $Aut=Adr$, где автор и адресат равны по возрасту и социальному статусу; общение происходит в неформальной обстановке; соблюдение коммуникативных норм не обязательно; отклонения от Кодекса речевого поведения допускаются без катастрофических последствий для коммуникации; приоритетным является соблюдение принципа кооперации.

б) $Aut>Adr$, где автор старше адресата по возрасту или выше по социальному положению, что ставит его в более выгодную позицию, поскольку такой говорящий относительно свободен в выборе языковых средств; в ситуациях как формального, так и неформального общения соблюдение автором коммуникативных норм желательно, но не обязательно; нарушение правил речевого поведения может вызвать негативную реакцию собеседника, но лишь в некоторых случаях приведет к коммуникативному провалу.

в) $Aut<Adr$, где автор младше адресата по возрасту либо ниже по социальному статусу, что налагает на говорящего жесткие требования к соблюдению коммуникативных предписаний и запретов; нарушение правил

речевого поведения в интересах слушающего может привести к существенному затруднению коммуникации или даже к ее прекращению.

г) $Aut = />/ <Adr + Adr^1$, где коммуникация осложняется присутствием или упоминанием так называемого «косвенного» или «непрямого» адресата сообщения [Волынкина 2009], который может занимать различные позиции по отношению к активным участникам общения; требования, предъявляемые к коммуникации, так или иначе будут обусловлены характеристиками потенциального или реального косвенного адресата. Если они не будут учитываться автором, коммуникация может прекратиться. Примеры текстов с присутствием / упоминанием косвенного адресата позволяют в новом ракурсе увидеть стандартную коммуникативную ситуацию. Непрямая адресация меняет отношения автора и адресата, становясь дополнительной переменной в ролевом коммуникативном уравнении.

Имея в виду обозначенную типологию, сосредоточимся на типе (а), а именно, на коммуникативной ситуации равенства Автора и Адресата в соответствии с описанными выше сценариями ее реализации.

2.2. Типология коммуникативных моделей в ситуации равенства Автора и Адресата

Позиция равенства автора и адресата ($Aut = Adr$) является типичной для детской литературы, которая описывает взаимодействие и общение детей- сверстников, чаще всего в неформальной обстановке. Второй весьма распространенный тип отношений в произведениях детской литературы – это взаимодействие равных по возрасту и социальному статусу взрослых.

Отметим также, что равенство коммуникантов, как показывает анализ, может иметь более или менее широкие границы. Небольшая разница в возрасте собеседников либо незначительное различие в иерархии в определенной социальной группе существенно не влияют на ход общения,

если участники общения преследуют схожие цели, имеют схожие интенции и намерены взаимодействовать в соответствии с ситуативной нормой.

В результате анализа выделены четыре модельные ситуации, реализуемые в условиях относительного равенства автора и адресата.

2.2.1. Толерантная коммуникативная модель

Анализ текстов позволяет сделать вывод о том, что ситуация общения между детьми (одного возраста либо с небольшой разницей в возрасте) является в наименьшей степени регламентированной и формализованной. Автор и адресат сообщения чувствуют максимальную степень коммуникативной, поведенческой, вообще социальной свободы. Именно поэтому они практически не ограничены в выборе языковых средств, речевых жанров, часто игнорируют этикетные нормы и, что важно, нарушают правила речевого поведения без существенного ущерба для коммуникации.

Обсудим это в трех аспектах: а) правила речевого общения; б) обращения и в) «дразнилки».

А) Правила речевого поведения.

Рассмотрим пример, размещая собственные комментарии в квадратных скобках.

[Диалог между подростком и младшей девочкой]

[Нарушение говорящим запрета говорить неприятное]

– *Эй ты, рыжая,* – сказал хулиган *невоспитанным* голосом. –

А ну слезай с велосипеда <...>

[Невербально выраженная негативная реакция адресата; повторное отклонение говорящего от коммуникативной нормы (*чего вытаращилась*); и объяснение авторских намерений]

– *Ну, чего вытаращилась?* – спросил хулиган. – *Слезай живо, мне на море ехать надо.*

[Согласие адресата продолжать общение в избранном автором неформальном регистре и благоприятный исход коммуникации]

– *Хитренький!* – сказала я. – Я, чур, тоже на море хочу. Ты меня на багажнике повезешь. [Едут вместе к морю]

[Драгунская 2012 : 18].

Об отклонении от коммуникативной нормы в данном диалоге свидетельствуют, во-первых, экспрессивно маркированные «панибратские» лексемы (*рыжая; эй ты; вытаращилась*), приказания в глагольных формах императива и будущего времени второго лица единственного числа¹ (*слезай живо; ты меня повезешь*), а во-вторых, метатекстовые ремарки, описывающие, по Т.В. Шмелевой, «манеру общения» (*невоспитанный голос*).

Пример демонстрирует терпимость младшего (*рыжая* девочка) к нарушению старшим (*хулиган*) норм коммуникации. Заметим, что эта квалификация *хулиган* в детском общении фактически «предписывает» последнему следовать неформальной и вульгарной речевой тактике, оправдывая ее в глазах адресата как соответствующую предсказуемому ходу событий. Воспринимая собеседника в роли *хулигана*, адресат привычно настраивается на грубый стиль общения и не отвлекается на языковую форму, учитывая содержание сообщения, воспринимая интенцию автора (*слезай*) и стремясь реализовать свою (*я тоже на море хочу*).

Сначала грубое обращение вводит девочку-адресата в недоумение (*вытаращилась*), но после прояснения авторских намерений, она перестает обращать внимание на грубость, легко соглашаясь продолжить коммуникацию, более того, организовать совместное действие (*ты меня на багажнике повезешь*). Цель коммуникации и содержание сообщения оказываются важнее языковой формы, а принцип кооперации, по Г.П. Грайсу, – существеннее принципа вежливости. Даже императивная сила требования не отталкивает адресата, поскольку автор аргументирует его

¹ Важное уточнение в свете различения этикетного местоимения «вы» и неформального «ты».

необходимостью «поездки на море», восстанавливая тем самым пресуппозитивный фон ситуации.

Таким образом, в детском и подростковом общении продуктивно реализуется следующий сценарий: нарушение говорящим коммуникативных норм – игнорирование слушающим нарушения – продолжение и благоприятный / нейтральный / результативный исход общения.

Что касается собственно правил («Кодекса») речевого поведения, по Т.В. Шмелевой, то в этом диалоге прослеживается тенденция, характерная для значительной части собранного материала, а именно – соблюдение одной установки в интересах слушателя за счет нарушения другой. Очевидно, что обращение к маленькой девочке (*эй ты, рыжая*) может быть квалифицировано как грубость, нарушающая правило «не сообщать неприятного для собеседника». Однако нейтральная реакция адресата подразумевает, что подобная тактика общения не задевает ее, «совпадая с ее «житейской логикой», а выбранная номинация «соответствует номинативным привычкам» обоих детей-участников коммуникации. Следовательно, естественный детский диалог может одновременно соответствовать Кодексу и отступать от него, реализуя несколько сталкивающихся в границах одного диалога правил речевого поведения.

Разумеется, в детской и подростковой среде приветствуется соблюдение правил речевого поведения, однако участники детской коммуникации, по сравнению со взрослым общением, имеют значительно большую свободу реализации «Кодекса» в зависимости от коммуникативной ситуации.

В описываемом случае нарушение речевых, в частности, этикетных норм не считается коммуникативно значимым и не воспринимается адресатом как повод прекратить общение, потому что само отступление от речевой нормы является обычным для рассматриваемой возрастной и социальной группы: для детей и подростков. Мы можем условно обозначить

данную коммуникативную ситуацию как дружеское неформальное общение сверстников (часто с целью организации совместной деятельности).

Это замечание справедливо для большинства случаев, в которых отступление от коммуникативной нормы не связано с очевидной грубостью, оскорблениями, бранью.

Если вульгарные номинации или сленг в обращении к адресату не направлены на непосредственное оскорбление личности, слушающий воспринимает их как речевой маркер своей возрастной группы или неформального регистра общения и продолжит взаимодействие с автором. Таким образом, в терминологии П. Грайса, постулат кооперации окажется более значимым, чем постулат вежливости. В контексте правил речевого поведения, нарушение будет восприниматься как допустимое, поскольку автор изберет привычную для детской или молодежной среды тактику общения и использует соответствующие языковые средства.

Это демонстрирует ряд примеров.

[Диалог между старшим братом и сестрой]

– *Давай ты будешь фонарным столбом, а я – мотоциклом! Я стану вокруг тебя ездить! И чтобы не задеть!*

[Нарушение запрета сообщать собеседнику неприятное]

– *Дурацкая игра, – сказала умная Нина.*

[Игнорирование нарушения адресатом, его согласие продолжать общение и организовать совместную деятельность]

– *Согласен, – признал добрый третьеклассник Вася. – А ты знаешь хорошую?* [Георгиев 2007 : 27];

или:

[диалог между мальчиками-ровесниками]

[Нарушение запрета быть излишне откровенным]

– *А еще мне два коренных зуба удаляли. С уколами. А то иначе у вот этих вот, – опять показывает кошмарные зубы, –*

было бы «нёбное прорезывание», врачи сказали, прямо вот отсюда бы зубы стали расти, вот...

[Ответное нарушение запрета сообщать собеседнику неприятное]

– *Да ты мутант! – догадывается Костик.*

[Игнорирование нарушения, согласие продолжать общение]

– *Мутант, кто язык трубочкой сворачивать умеет, – авторитетно говорит очкастый. – Это признак мутации, мне дядя Алик сказал, а он антрополог, он знает* [Драгунская 2012 : 133].

Несмотря на явное нарушение правил речевого поведения в интересах слушающего, грубость автора в указанных примерах не интерпретируется адресатом как повод прекратить коммуникацию. Коммуниканты игнорируют экспрессивно окрашенную лексику (*дурацкая, мутант*), вполне лояльно воспринимая речевую тактику собеседника, о чем свидетельствуют нейтральные глаголы (*сказала, признал, догадывается, говорит*), и соглашаются продолжить общение и совместную деятельность.

Нарушение правил-запретов сообщать неприятное для собеседника (*дурацкая игра*) или быть излишне откровенным (*вот отсюда бы зубы стали расти*) не приводит к негативным последствиям, поскольку участники заинтересованы в продолжении коммуникации и совместной деятельности. Стремление к кооперации и терпимость к отступлению от норм вежливости оказывается характерным для детской среды, что предельно четко формулирует один из персонажей:

«Но с Костиком мы почему-то все равно дружим, хоть и череп у него дома, и дразнит он меня все время» [Драгунская 2012 : 132].

Обозначенный коммуникативный сценарий реализуется и в следующем примере:

[полилог подростков]

[Нарушение запрета говорить неприятное]

– Ты, ты, **толстый!** – крикнул Змей. – Ну **чего сидишь, давай сюда!**

[Нейтральная реакция на нарушение, готовность вступить в контакт]

Лешка **спрыгнул с забора в глубокий снег, провалился, но почти бегом бросился к Змею.** <...>

Тяжело подкатился защитник.

– Ты **чего это, Змей?**

[Повторное нарушение запрета говорить неприятное]

– **Взгляни, если мы вот этот «сундучок» вместо Портного поставим? Он же половину ворот просто так закроем, не двигаясь даже.**

[Игнорирование нарушения, согласие начать совместную деятельность]

Впервые в жизни Лешка не обиделся, хотя разговор шел о его излишней полноте. Даже удивительное дело, как ему было приятно! Ну кто еще сможет почти полностью закрыть собой ворота сборной школы? [Георгиев 2012 : 54-55]

Здесь, как и в проанализированных выше текстах, нарушение коммуникативной нормы не является поводом прекратить коммуникацию. Невежливые обращения к Лешке – *толстый, сундучок* – не обижают его, как раньше, потому что его готовы принять в хоккейную команду именно благодаря его *излишней полноте*. Предвкушая свое участие в игре на позиции равного со старшими хоккеистами, Лешка прощает им нарушение запрета сообщать неприятное и гордится своей фигурой, как исключительной характеристикой: *кто еще сможет почти полностью закрыть собой ворота сборной школы?* Языковая форма не важна для него, за грубым обращением мальчик прогнозирует намерение Змея – принять его в команду. Поэтому законы детской кооперации здесь ценятся выше «взрослой» коммуникативной нормы.

Б) Обращения и личностные характеристики

Повторимся, в детской и, как следствие, в молодежной среде сознательное отступление от этикета в ряде случаев уместнее, чем тщательное соблюдение норм вежливости. Регулятивные функции установления и поддержания контакта с собеседником, как показывают примеры, часто реализуются через фамильярные, даже грубые обращения. Они не воспринимаются как сигналы к завершению общения, но, скорее, свидетельствуют о неформальной ситуации, являясь маркерами специфической детской / подростковой / молодежной среды, ее высокой степени свободы, в отличие от формализованной коммуникации со взрослыми.

Ориентируясь на опыт исследователей русскоязычного речевого поведения [Акишина, Формановская 2009; Земская 2004; Костомаров 2014; Прохоров 2006] и проведенный в настоящей работе анализ, выделим далее типичные для толерантной модели детского общения антропонимы, выступающие в качестве обращений.

1) Краткие формы личных имен и их производные с уменьшительными суффиксами (*Женя, Женька, Лоська, Лосенок* – от имени Всеволод, *Лешка, Витька, Костик* и т.п.).

Стандартные неформальные номинации демонстрирует следующий пример:

[диалог сверстников]

Серезжа и Юра не виделись два дня и очень обрадовались друг другу.

– *О-о-о! Серезжа! Друг! Ты ли это?* – *закричал Юра еще издали.*

– *Глазам своим не верю!* – *закричал в ответ Серезжа.* – *Неужели Юра?! Друг!* [Гиваргизов 2011 : 130];

Деминутив в обращении к детям более предпочтителен, чем полная форма, о чем свидетельствуют примеры самопрезентации подростков, которые часто негативно оценивают официальный вариант своего имени:

Полное имя [принцессы] Прозерпина-Пропорция, но все друзья звали ее Прошкой. И даже дед-король иногда. [Крапивин 2006 : 91];

или:

Ох... у меня имя длиннющее. Гииги Туттамяя-Гуллабум... А попросту Гига. [Крапивин 2006 : 94];

или:

– Ох... у меня такое дурацкое имя <...> Оно такое... несовременное. Отцу пришло в голову, чтобы я назывался Прохор. В честь какого-то его друга... [Крапивин 2006 : 21]

Использование полных форм имени для детского общения нехарактерно и нежелательно (что, кстати, подтверждает ироничный контекст утрированных «фантазийных» вариантов выше). Оно сигнализирует о смене регистра общения и является маркером речи вышестоящего адресата. Большинство серьезных, «воспитательных» бесед взрослых с детьми начинается именно с такого обращения.

[обращение мамы к грудному ребенку]

Женина мама считала, что с грудными детьми надо разговаривать как со взрослыми. И когда Женя произнес свое первое слово «дай», мама отложила вязание, надела очки, подошла к коляске и спросила:

– Евгений, уточни, пожалуйста, что именно ты хочешь получить? [Гиваргизов 2011 : 70]

или:

[обращение строгой мамы к девочке-подростку]

– *Посмотри на меня, Наталья, – говорила ей мама. – Я всю жизнь, с детства встаю ровно в семь утра и тружусь. Никогда я не тратила время на какие-то там прогулки, разговоры с девочками и другую вредную ерунду. Именно поэтому я окончила школу с золотой медалью, меня приняли в институт без экзаменов, я выучилась на врача, выбилась в люди, работаю в Москве, и мной гордится весь мой родной город Лысогорск.*
[Драгунская 2012 : 61]

Обращения *Евгений, Наталья* нарушают корпоративную детскую норму и часто воспринимаются подростками как угроза, поскольку за данной речевой тактикой вышестоящий автор обычно скрывает манипуляцию адресатом. Использование полных форм имени в общении между детьми сопровождается указанием на их несоответствие узусу и принадлежность к иной, формальной, «взрослой» среде коммуникации:

[обращение девочки к подруге]

Люка продолжала мое воспитание. Голосом нашей классной Олимпиады Адриановны:

[Нарушение корпоративной коммуникативной нормы и запрета сообщать неприятное]

– *Ты, Евгения, циничная особа. Несмотря на то, что из культурной семьи.*

[Нейтральная реакция адресата, возвращение к неформальному регистру и продолжение общения]

– *Не циничная, а прямолинейная. Сказано: «Не родись красивой, а родись правдивой»...* [Крапивин 2006 : 335]

Как демонстрирует последний пример, официальное наименование адресата (*Евгения*) служит для автора своеобразной речевой маской, позволяющей возвыситься над ровесником и изменить отношения равенства коммуникантов, присвоив «взрослую» тактику *воспитания*, даже учительские *голос* и снисходительную манеру речи. Важно отметить, что

нарушение корпоративной нормы здесь сопровождается отклонением от Кодекса речевого поведения. Люка игнорирует запрет сообщать слушающему неприятное (*ты циничная особа*). Адресат – Евгения – решает продолжить общение вопреки коммуникативному нарушению подруги, возвращая ее на позицию равенства. Отрицание и несогласие с собеседником (*не циничная, а прямолинейная*) по отношению к вышестоящему адресату грозит негативными последствиями, а в детском разговоре вполне допустимо.

2) Прозвища, образованные от фамилий или личных характеристик человека (внешности, поведения, привычек, манер и т.д.).

Данная группа личных имен также является языковым маркером детской и молодежной среды: *Змей Горыныч, Портной* – от фамилии Портнов, *Дохлый* – от фамилии Умрихин, *Шпуня, Король* – от фамилии Королев [Георгиев 2012]; *Словко* – от фамилии Словуцкий, *Крошка, Кролик, Мастер и Маргарита* – у мальчика Мишки Булгакова [Крапивин 2006]; *Виник* – от фамилии Винокуров, *Ксантиппа – рыжая лошадь* – по сходству имени Ксения и из-за цвета волос девочки [Драгунская 2012].

Несмотря на очевидную грубость некоторых из перечисленных прозвищ, их обладатели охотно, с гордостью идентифицируют себя с присвоенной им номинацией:

А на «Дохлого» он никогда не обижался. Между прочим, «Дохлый» звучит намного мужественнее, чем «Умрихин».

[Георгиев 2012 : 93].

Прозвища, имеющие распространение в узкой дружеской среде и непонятные посторонним, объединяют детскую и особенно подростковую группу, устанавливая границы между «своими» и «чужими». Поэтому наделение ребенка прозвищем равняется инициации, созданию новой личности. Этот коммуникативный ритуал демонстрируют следующие примеры:

[полилог подростков, выбор прозвища для нового члена группы]

– *Но если имя не нравится, можно придумать новое,* – сказала Ксения. <...> – *У нас это просто...*

Прохор смотрел недоверчиво и... с ожиданием. Будто надеялся, что новое имя ему тут же поднесут, как на блюдечке.

– *Хочешь быть Рыжиком?* – вдруг спросила Ксения.

Он заморгал. Не ожидал такого.

– *Но ведь... я же...* – он тронул свой искрящийся светлый ежик.

– *Ну да, волосы не рыжие,* – покивала Ксения. – *Зато свитер совсем рыжий. И сапоги... А то, что прическа русая, ну так что? Так даже интереснее.*

– *И вообще имя Рыжик славное такое,* – поддержал Словко Ксеню. [Крапивин 2006 : 21]

Инициатива выбора прозвища для Прохора исходит от подростков, старших участников коммуникации: *Хочешь быть Рыжиком?*. Необходимость поиска другой номинации объясняется просто: *если имя не нравится, можно придумать новое*. Адресат именованья – Прохор – готов принять прозвище – *надеялся, будто новое имя ему тут же поднесут, как на блюдечке,* – и выражает сомнения не в его целесообразности, а в том, что прозвище подходит ему по личностным качествам: *но ведь я же [не рыжий]*). Поэтому после обоснования уместности данного ему имени: *Зато свитер совсем рыжий. И сапоги,* – Прохор вполне удовлетворяется им и в дальнейшем тексте упоминается не иначе, как Рыжик.

Номинации *Дохлый, Рыжик* рассматриваемые вне контекста, обладают очевидными негативными коннотациями (рыжий цвет волос – визуальный признак «особости», основа множества «дразнилок»), однако в дружеском

детском общении данным лексемам присваивается новое значение (*звучит мужественно; славное имя*). Выразительное прозвище – знак отличия в подростковой среде, поэтому фамильярные, грубые и экспрессивные прозвища воспринимаются детьми вполне толерантно.

3) Стилистически сниженные, разговорные лексемы, просторечия (*дурень, дурак, балда, трусиха, чудака* и т.п.).

Все они типично используются в качестве характеристик в детской / подростковой / молодежной коммуникации и не воспринимаются адресатом как отклонение от коммуникативной нормы. Их употребление не служит поводом прекратить коммуникацию и игнорируется слушающим, чье внимание сосредоточено не на языковой форме сообщения, а на его содержании и авторских намерениях.

Рассмотрим ряд примеров.

[диалог девочки и младшего мальчика]

[фамильярное обращение, нарушение коммуникативных норм]

– **Обормотов** «вроде тебя» мне приходилось мочалить в лагере. Подшефных из младшего отряда. Они тоже собирали на себя пыль, песок и глину. И чуть что бежали ко мне, потому что свою возжатую боялись...

[Игнорирование нарушения, продолжение коммуникации]

– А я никогда не был в лагере... [Крапивин 2006 : 345]

или:

[диалог девочки и младшего мальчика]

[фамильярное обращение, нарушение коммуникативных норм]

– **Балда!** Больно мне надо разглядывать твои дырки... Ты вот что, давай штаны, а сам иди в ванную, как собирался, и оттирай суставы. <...>

[Игнорирование нарушения, продолжение коммуникации]

– Только ты не приходи меня опять мочалить... [Крапивин 2006 : 404-405]

или:

[диалог девочки и младшего брата]

Толик тетрадку мне сует:

– Смотри, правильно здесь? Нам в школе сказали, что эти задачи все решит, того отправят на городскую олимпиаду. А кто победит в олимпиаде, тому же можно будет поступить в гимназию...

[фамильярное обращение, нарушение коммуникативных норм]

– Дурень ты, – говорю. В гимназии трудно учиться.

[Игнорирование нарушения, продолжение коммуникации]

– И что? – как взрослый, отвечает Толик. Ты учишься, и Мишка учился. [Басова 2012 : 18]

Таким образом, фамильярные, вульгарные и порой грубые номинации при характеристике собеседника в детской и подростковой коммуникации являются элементом корпоративной нормы. Объект-адресат подобных характеристик не выказывает недоумения или возмущения использованию автором стилистически сниженных лексем и не прекращает общение. Примеры демонстрируют, что слушающий обычно вовсе игнорирует грубость говорящего и продолжает общение и взаимодействие, не отвлекаясь на языковую форму сообщения.

В) «Дразнилки»

В детском общении речевой жанр дразнилки, по утверждению Н.В. Васильевой, является одной из «форм вступления в контакт» в младшем школьном возрасте [Васильева 2013 : 87]. Типичность ситуации этого рода подтверждает следующий пример:

У нас, в 5-м «Б» классе, все дразнят Скамейкина Табуреткинъм, Кошкина – Мышкиным, Булкину – Колбаскиной, а иногда и Сосискиной, Лаптева дразнят Ботинкинъм, Волкова обязательно Крокодиловым, ну и так далее [Георгиев 2007 : 9].

Дразнилки, подобно фамильярным обращениям, прозвищам и отрицательным характеристикам собеседника, не являются поводом для прекращения детского диалога, а, напротив, часто представляют собой норму общения между детьми и подростками.

Следующие пример также демонстрирует частотность использования «дразнилок» в детском общении:

[полилог подростков]

– *Ох... у меня такое дурацкое имя <...> Оно такое... несовременное. Отцу пришло в голову, чтобы я назывался Прохор. В честь какого-то его друга...<...>*

– *Да ты что? Хорошее имя, – увесисто сказал Кирилл.*

– *Ага, «хорошее». Только и слышишь везде... и в школе, и на улице, и в лагере... «Прошка – окрошка, гнилая поварешка»... Или еще хуже.*

– *Это хоть с кем бывает. Про меня вот пели: «Кирилл – деда с бабкой уморил»...* [Крапивин 2006 : 21]

Как видно из данного полилога, не всегда «дразнилки» воспринимаются слушающим терпимо. Они могут причинять адресату номинации очевидные неудобства, наносить обиду и коммуникативный ущерб, настолько сильные, что ребенок даже готов отречься от своего имени, ставшего источником для «дразнилок». Однако в то же время подчеркивается повсеместность использования данного речевого жанра (*Только и слышишь везде... и в школе, и на улице, и в лагере; Это хоть с кем бывает*).

Итак, описанные нарушения правил речевого поведения и вежливости, используемые ребенком по законам «детской корпорации», помогают ему установить контакт со сверстниками и входить на правах «своего» в детскую или подростковую среду.

Отклонения от коммуникативной нормы в рамках толерантной модели обычно остаются незамеченными, игнорируются адресатом, поскольку для

участников детского общения кооперация оказывается важнее соблюдения Кодекса речевого поведения.

Описанная толерантная модель детского общения является самой мягкой среди коммуникативных ситуаций с отклонениями от речевой нормы и наиболее удобной, выгодной для обоих участников. Автор свободен в выборе языковых средств, поскольку адресат в равной степени заинтересован в общении и совместной деятельности и не требует соблюдения запретов и предписаний в интересах слушающего.

2.2.2. Корректирующая коммуникативная модель

Грань между допустимой грубостью и речевой агрессией, которая служит причиной затруднения или провала коммуникации, очень тонка. Нами обнаружен ряд примеров коммуникативных неудач, где нарушение речевых норм провоцирует негативную реакцию адресата, заметив которую, автор пытается исправить недочет и вернуть общение к нейтральным параметрам.

От уже описанных моделей эту отличает важная характеристика: ярко выраженная эмоциональность сообщения.

Говорящий, в экстремальных обстоятельствах испытывая отрицательные эмоции (страх, беспокойство, злость), эксплицирует их в речи, не особенно тщательно выбирая языковые средства. При этом автор может осознавать неправомерность собственного речевого поведения и заранее предсказать реакцию слушающего, тревожиться из-за нее. Обычно благоприятное продолжение коммуникации в таких случаях происходит после признания автором своего коммуникативного просчета в форме извинения, и часто сопровождается объяснением причин ненормативного речевого поведения.

Проанализируем типичный пример такого диалога; приводим его почти полностью, поскольку для анализа речевого поведения собеседников необходимо понимание контекста:

[диалог между девочкой-подростком и младшим мальчиком]

[– *Я сейчас постираю и поглажу. И штаны заодно...*

Он сморщил нос-картошку, а сосульки волос будто оцетинились еще больше.

– *Не...*

– *Почему «не»? Это же быстро.*

[Нарушение коммуникативных норм мальчиком – несоблюдение запрета говорить неприятное]

– *Потому что...]* ***чего ты со мной, как с приютским ребенком...***

[Негативная реакция девочки и, как следствие, нарушение ею запрета говорить неприятное]

Мне... будто холодный кисель на голову. <...> От неожиданности я брякнула самое глупое:

– *Лось! Ох и свинья же ты все-таки...*

[Негативная реакция мальчика, угроза прекращения коммуникации]

Он мигнул, округлил рот. Натянулся весь, будто у него сто струнок под кожей. И я вдруг поняла, что все может кончиться в один миг. Схватит свои защитные штаны, прыгнет в них на ходу и уйдет не оглянувшись. И ничто не поможет, никакой талисман с корабlichem...

«Господи, сейчас зареву... Что сказать?»

[Исправление нарушения девочкой]

– *Ты ненормальный какой-то... Я же с тобой... все равно как с Илюхой [братом], если бы он маленький был... а ты...*

В другое время я такое никогда не выговорила бы. Это ведь... почти что признание в любви. Но надо было как-то объяснить ему! Удержаться!

Он мигнул опять. Обмяк, ссутулился. Стал смотреть в угол. А я... тоже в угол, в другой. Потом Лоська с опущенной головой сделал шагжок, другой. И такими вот мелкими шагжками пошел ко мне по одной половице. <...> Лоська двигался набычившись, будто собирался уколоть меня волосами-сосульками. Я обмерла на стуле. Лоська остановился в полуметре, опустил руки, позабыв про дырку. Хлопнул толстыми своими губами, пробормотал:

[Исправление нарушения мальчиком]

– Жень... *не злись. Просто... я...*

[благоприятный исход общения]

Много ли надо человеку для счастья? [Крапивин 2006: 405-406]

При анализе данного фрагмента текста следует учитывать:

- а) ситуативный контекст диалога;
- б) языковые средства, которыми выражены речевая агрессия собеседников и попытки выхода из коммуникативного конфликта;
- в) вербальные маркеры поведенческой реакции коммуникантов на нарушение речевых норм;
- г) механизм развития диалога от первого коммуникативного недочета, спровоцировавшего последующие ошибки, через кульминацию к исправлению речевых ошибок и благополучному разрешению конфликта.

Рассмотрим эти составляющие.

Общение происходит между детьми в неформальной ситуации, в домашней обстановке. Собеседники давно знакомы и дружат, поэтому общение между ними происходит на равных и в нем возможны отклонения от речевой нормы, значительная коммуникативная свобода. Это

подтверждается частотностью использования императива обоими детьми в диалоге, предшествующем приведенному фрагменту, (*Подари мне иголку и нитку*, - говорит мальчик; *Снимай [штаны], давай штаны, а сам иди в ванную, как собирался, и оттирай суставы*., - говорит девочка), кратких форм личных имен и прозвищ (*Женя, Жень, Лоська*), а также разговорной и вульгарной лексики (*дурень, балда, свинья*).

При этом реакция на употребление стилистически маркированных языковых средств чаще всего оказывается нейтральной, поскольку оно соответствует номинативным привычкам коммуникантов и речевой норме их возрастной среды.

Между друзьями и практически ровесниками отклонения от коммуникативного стандарта допустимы, равно как и невербальные проявления сужения дистанции, вторжения в личное пространство (*приказ чистить и ремонтировать одежду, умываться*). Кроме того, девочка подчеркивает свою близость с другом, сравнивая их отношения с родственными, упоминая о своем брате (*Я же с тобой... все равно как с Илюхой, если бы он маленький был...*) и ранее в тексте о маме (*чадо ты непутевое, - (это мамыны слова)*).

Речевой конфликт провоцирует мальчик, неожиданно переводя ситуацию из привычной дружеской в дистантную, пытаясь восстановить нарушенные с его точки зрения границы личного пространства и уменьшить коммуникативную и поведенческую свободу собеседника. Он неадекватно интерпретирует интенцию девочки, воспринимая заботу как покровительство, и нарушает предписание говорить в соответствии с представлениями слушающего о нормальном ходе событий, а также запрет говорить собеседнику неприятное (*чего ты со мной, как с приютским ребенком*).

Это вызывает крайнее недоумение адресата и спонтанную агрессию – *Ох и свинья же ты все-таки....* Таким образом, за коммуникативным

нарушением Автора следует другое, более грубое – Адресата. Коммуникация близка к провалу: *... все может кончиться в один миг*. Мальчик может физически покинуть пространство коммуникации, уйти, не оглянувшись. Именно описание невербальной реакции мальчика на оскорбление (*мигнул, округлил рот, натянулся весь*) является кульминацией конфликта.

Девочка, как старший и более заинтересованный в сохранении неформальных отношений участник общения, стремится загладить вину и примириться. Она напоминает собеседнику о близости их отношений и старается восстановить неформальный регистр общения.

Заметим, что и здесь девочка использует экспрессивные номинации, но поскольку острый момент конфликта преодолен, обращение к адресату – *Ты ненормальный какой-то* – уже не угрожает исходу коммуникации, а скорее служит лексическим маркером возвращения к дружескому стилю общения сверстников. Именно так оно воспринимается слушающим, поскольку тот, приняв объяснения девочки, осознает собственную ответственность за речевой конфликт и в свою очередь стремится завершить его (*Жень... не злись. Просто... я...*). Стыд и раскаяние мальчика проявляется как в словесном извинении, так и на невербальном уровне в комментариях автора: *Лоська с опущенной головой сделал шажок, другой. И такими вот мелкими шажками пошел ко мне по одной половице*.

Итак, в проанализированной коммуникативной ситуации работает следующий механизм: нарушение говорящим коммуникативных норм – эксплицитная негативная реакция слушающего – исправление недочета говорящим – благоприятный исход общения.

В затруднении общения и речевом конфликте виноваты оба собеседника. Они допускают грубые речевые недочеты, используют языковую агрессию, но вовремя осознают необходимость исправления коммуникативных ошибок, что приводит к благополучному разрешению ссоры, восстановлению неформальных дружеских отношений.

Данная модель разрешения конфликта характерна и для текстов других авторов. В следующем примере коммуникативный конфликт вызван несовпадением информационного фона собеседников:

[диалог между мальчиками-ровесниками]

Лешкин друг Витька долго и уважительно перебирал все это богатство, а южное небо отставил в сторону безо всякого интереса.

[Нарушение коммуникативных норм по причине непонимания информационного контекста]

– Банку-то пустую зачем привез?

[Нарушение предписания не сообщать собеседнику неизвестное и противоречащее его житейской логике]

– Это небо! – объяснил Лешка. – Южное небо!

– Чего? – ушам своим не поверил Витька.

– Южное небо, – повторил Лешка. – А вот это песок и галька... Вот здесь вода... А это небо...

[Нарушение запрета говорить неприятное]

Витька хохотал до слез. Потом вдруг замолчал и с жалостью посмотрел на друга.

– Ты там ничем не болел?

[Негативная реакция адресата]

– Ничем! – Лешка обиженно отвернулся к окну.

[Исправление коммуникативного недочета]

– Да нет, я же ничего такого!.. – Витька понял, что перегнул. – Леха, я вот о чем... Ну, воды ты зачерпнул в море... Гальки насобирал... А с небом-то как?

[Благоприятное продолжение коммуникации, восстановление информационного контекста]

– Да мы в поход ходили, – начал объяснять Лешка. – На гору Роман-Кош... Там на вершине уже небо! <...> Я и догадался –

банку помыл, просушил... А потом набрал немножко неба и завинтил крышкой!

[Георгиев : 2012 : 130]

Сталкиваясь с неизвестными обстоятельствами, не обладая сведениями о коммуникативном прошлом Лешки, Витька допускает грубую ошибку. Не понимая причин непривычной номинации обычного предмета (*банка – южное небо*), не будучи включенным в игровой контекст ситуации, Витька действует неадекватно ожиданиям собеседника. Косвенную ответственность за это несет Лешка, поскольку он игнорирует предписание «не сообщать слушающему неизвестное и противоречащее его житейской логике» [Шмелева 1983]. Затем Лешка терпеливо пытается восстановить пресуппозицию и восполнить недостающие факты (*объяснил, повторил*). Но Витька относится к новой информации недоверчиво (*ушам своим не поверил*) и в свою очередь нарушает запрет говорить неприятное (*Ты там ничем не болел?*). Его сомнение, выраженное к тому же невербально в уничижительной форме (*хохотал до слез; с жалостью посмотрел*), вызывает негативную реакцию собеседника и временный отказ того от коммуникации (*Лешка обиженно отвернулся к окну*). После чего Витька осознает ошибку (*понял, что перегнул*) и исправляет ее. Свое речевое поведение он оправдывает искренним непониманием и просит прояснить новую для него информацию более детально: *А с небом-то как?* Его собеседник соглашается продолжить общение.

Анализ приведенных примеров позволяет говорить о типичном развитии и разрешении конфликтной коммуникативной ситуации в русском речевом поведении.

В дружеском общении детей нарушение Кодекса речевого поведения в большинстве случаев является допустимым. Коммуниканты, будучи представителями одной возрастной и социальной группы, следуют соответствующей речевой норме, которая позволяет без значительного

ущерба для коммуникации продолжать общение даже после нарушений запретов и предписаний в интересах слушающего, если коммуникативные ошибки были вовремя исправлены.

2.2.3. Конфликтная коммуникативная модель

Частотны случаи, когда грубое нарушение коммуникативной нормы угрожает общению или взаимодействию детей. Речевая агрессия автора в неформальном общении враждебно настроенных друг к другу сверстников может иметь отрицательные последствия: незаинтересованный в дальнейшем взаимодействии адресат может либо совсем прекратить разговор, либо ответить на грубость собеседника собственным нарушением правил речевого поведения, что повысит напряжение и приведет к коммуникативному провалу. В отличие от предыдущих примеров неформального дружеского общения, этот тип коммуникативной ситуации мы можем рассматривать как агрессивное общение сверстников с целью оскорбления адресата.

Рассмотрим соответствующие примеры.

[Диалог мальчиков; адресат оскорбления боится пройти по бревну на детской площадке]

[Нарушение запрета сообщать неприятное]

– *Пропусти, – отпихнул Тимку малыш Денежкин, на голову ниже, и с легкостью пробежал от крокодильего хвоста до головы. Обернулся, показал на Тимку пальцем:*

– *Эх ты, слабак! Трус! Иди лучше домой, пили на своей виолончели!*

[Поведенческая негативная реакция адресата, отказ от общения]

Тимка молча спустился по детской лесенке. [Дашевская 2011 : 141]

Автор сознательно допускает нарушение коммуникативной нормы. Его агрессивное речевое поведение (*Эх ты, слабак! Трус!*) преследует очевидную

цель унижить адресата, что подчеркивается на невербальном уровне в описании его действий: *отпихнул, показал на Тимку пальцем*. Тимка устраняется от общения, *молча* покидая пространство коммуникации. Оскорбление оказывается для него тем более болезненным, что наносит его младший – *мальчи Денежкин, на голову ниже*.

Прежде чем выйти из пространства коммуникативной ситуации, адресат может продемонстрировать свое недовольство речевым поведением автора, призывая того изменить тактику и исправить ошибку:

[диалог мальчика и девочки; мальчик вернулся из космического путешествия]

[Я] приземлился где-то в парке возле нашего дома. А тут моя одноклассница Астя увидела меня и давай смеяться:

[Нарушение запрета говорить очевидное, банальное и «дразнилка»]

– Кимка в скафандре! Кимка в скафандре!

[Негативная реакция адресата]

Я вылез из скафандра и спрашиваю сердито:

– Чего смешного-то?

[Ответная негативная реакция]

А она надулась и говорит:

– Уже ничего.

А потом подумала немножко и добавила:

[Нарушение запрета говорить неприятное]

– Тебя, кстати, год не было. Теперь тебе по всем предметам нас догонять. Ха-ха-ха!

[Негативная реакция, отказ продолжать общение]

– Да ну тебя, – сказал я ей. – Пойду лучше спасу кого-нибудь. [Дубина 2011 : 163]

Важно отметить, что Астя сознательно провоцирует мальчика на негативную реакцию, нагнетая конфликт и повторяя «дразнилку» (*Кимка в скафандре!*), несмотря на стремление мальчика защититься от речевой

агрессии и указать на неуместность авторской тактики (*Чего смешного-то?*). Недовольство Кимки (*спрашиваю сердито*) не останавливает Астю в ее стремлении досадить мальчику, и она вторично нарушает Кодекс речевого поведения, открыто насмехаясь над адресатом: *Теперь тебе по всем предметам нас догонять. Ха-ха-ха!*. Тому не остается ничего другого, как в грубой форме выразить свое презрение (*Да ну тебя*) и заявить об отказе продолжать общение (*пойду лучше*).

Типичность конфликтной ситуации в детском общении иллюстрирует следующий текст:

[диалог одноклассников]

Мы сами не понимаем, как так получается, что мы всегда ссоримся. На всю школу. Каждый день. Из-за всякой ерунды ссоримся. Но кто-нибудь один начнет:

[Нарушение запрета говорить неприятное]

– Фу, у Катьки банты кривые!

[Негативная реакция адресата и ответное нарушение коммуникативных норм]

– Сам ты кривой! – отвечает Катька и рожу строит.

[Нарастание коммуникативного конфликта]

И поехало. Будто перестрелка. [Колпакова 2011 : 156]

Судя по данному примеру, речевой конфликт в общении детей трудно предотвратить, поскольку он является обычной составляющей их коммуникации (*мы всегда ссоримся; каждый день*). Особых причин для речевой агрессии нет (*из-за всякой ерунды ссоримся*). Хотя первоначальное нарушение правил речевого поведения в интересах слушающего происходит спонтанно (*кто-нибудь один начнет*), тем не менее, оно провоцирует последующие отклонения от Кодекса (*адресат отвечает*). Причем вербальная агрессия возрастает: если сначала оскорблению подвергается не сам слушающий (*Катька*), а принадлежащие ему вещи (*у Катьки банты кривые*), то в дальнейшем ущерб наносится непосредственно собеседнику

(*Сам ты кривой!*). Обмен грубостями и агрессивными высказываниями сравнивается здесь с *перестрелкой*.

Таким образом, если автор сознательно хочет унизить адресата, реакция последнего будет негативной. То есть в ситуации намеренного оскорбления автором адресата будет реализован следующий сценарий: нарушение говорящим коммуникативных норм – эксплицитная негативная реакция слушающего – прекращение коммуникации.

2.2.4. Этикетная коммуникативная модель

На фоне рассмотренных так называемых «отрицательных примеров» наиболее благоприятным механизмом реализации коммуникативной ситуации может показаться диалог с соблюдением принятых коммуникативных стандартов.

Однако, как демонстрирует анализ подобных текстов, коммуникативная норма, сформулированная в Кодексе речевого общения для взрослого, не всегда совпадает с ситуативными требованиями в интересах ребенка. Вежливое речевое поведение, употребление этикетных жанров может расцениваться детьми как отступление от принятого в детской и подростковой среде неформального грубовато-фамильярного стиля общения. Ошибочное использование автором непривычной для ровесников речевой тактики может не только вызвать удивление, но и повлечь за собой коммуникативную неудачу: по сути, в дружеском детском общении узус оказывается предпочтительнее общепринятой нормы.

Следующий полилог составляют три собеседника, один из которых вопреки ожиданиям двух других настойчиво соблюдает этикетные нормы, неуместные при неформальном общении.

[диалог между ровесниками]

[Этикетный вопрос как нарушение ситуативной нормы общения]

– *А как твой папа поживает?* – решает сменить тему очкастый.

[Негативная реакция адресата на неуместное речевое поведение автора]

Так. Вот это некстати. Меня часто спрашивают, как поживает мой папа. <...> И я стесняюсь сказать, ответить, признаться, что папа давно умер <...> Почему этот очкастый спрашивает про папу? Костик сказал, кто у меня папа? А может, что папа умер, он ему тоже сказал, и сейчас этот просто хитрит, чтобы вместе с Костилом поиздеваться надо мной.

[Отказ адресата продолжать общение]

Я не отвечаю [Драгунская 2012 : 134].

В формальном общении принято доброжелательно интересоваться здоровьем и благополучием близких адресата. Обычно подобный этикетный вопрос (*Как твой папа поживает?*) воспринимается слушателем не как признак излишнего любопытства говорящего, а как фатический речевой жанр, выражающий желание установить контакт с собеседником. Однако в ситуации дружеского общения сверстников использование данной ритуальной формулы излишне, поскольку мальчик уже принят в компанию как полноправный участник общения. Тем не менее, говорящий не учитывает ситуативных требований к «детской» неформальной коммуникации и ставит в крайне неловкое положение адресата вопроса. Очкастый «нормативист», не обладая необходимой фоновой информацией, допускает бестактность: девочка-адресат испытывает дискомфорт и отказывается продолжать общение, подозревая, что за этикетным вопросом (*А как твой папа поживает?*) скрывается подвох. Она ожидает оскорбления или насмешки, не веря в доброжелательность автора именно потому, что тот выбирает непривычную тактику вежливости, в дружеском разговоре следуя принципам формального общения.

Интенсивность негативных переживаний девочки подчеркивается градацией синонимов от нейтральных лексем «сказать» и «ответить» до

глагола «*признаться*», в семантике которого присутствует значение вины. То есть автор неосознанно наносит адресату коммуникативный ущерб, заставляя девочку чувствовать смущение и растерянность. *Некстати* заданный вопрос мешает адресату адекватно интерпретировать высказывание говорящего и правильно отреагировать на него. Общение находится под угрозой срыва, поскольку девочка *не отвечает*.

У *очкастого* еще есть возможность исправить коммуникативную ошибку и ликвидировать нанесенный адресату ущерб, извинившись или сменив тему разговора. Интересно, что девочка ожидает от третьего участника коммуникации – Костика – помощи в качестве посредника – восстановления информационного контекста и переключения на типичную тактику общения.

Сейчас Костик должен ему сказать:

[Призыв к изменению речевой тактики и восстановлению неформального регистра общения]

– Да очнись ты, нет у нее никакого папы, умер, когда ей шесть лет было, она и не помнит его...

[Устранение посредника от ответственности за исход общения]

Но тот, проявляя чудеса деликатности, вылезает из лодки и принимается крутить свой велосипед <...>

[Негативная реакция девочки, окончательное прекращение коммуникации]

Я улыбаюсь молча <...> Я киваю <...> Молчим [Драгунская 2012 : 134–135].

Костик, кажется, должен ликвидировать недопонимание, ввести «нормативиста» в общий информационный контекст ситуации – сообщить ему о смерти отца девочки, объяснить неуместность избранной темы. Причем в воображаемом диалоге Костик возвращает адресата к неформальному общению довольно грубо, следуя детскому узусу, используя стилистически маркированные лексемы, императив (*да очнись ты*) и инверсию (*нет у нее*

никакого папы, она и не помнит его). Однако этого не происходит, Костик *проявляя чудеса деликатности, молчит и самоустраняется от ответственности за исход коммуникации – вылезает из лодки и принимается крутить свой велосипед*. Разговор окончательно прекращается: *Я улыбаюсь молча; киваю; молчим*.

Таким образом, коммуникативная ситуация, в которой говорящий тщательно следует речевому этикету с целью установления либо продолжения контакта с собеседником, в неформальном общении детей – парадоксально, на первый взгляд, – может закончиться коммуникативной неудачей. Происходит это, на наш взгляд, потому что речевой этикет и коммуникативная норма, основанная на вежливости, доброжелательности не всегда соответствует узусу той или иной возрастной или социальной среды. В детском общении, в частности, обращение с Кодексом речевого поведения регулируется уместностью или неуместностью того или иного правила. Следование «взрослым» ритуалам противоречит детскому и особенно подростковому такту. Поэтому подобные диалоги реализуются в соответствии со следующей коммуникативной цепочкой: соблюдение говорящим общепризнанных коммуникативных норм без учета ситуативной («детской») нормы – эксплицитная негативная реакция слушающего – прекращение коммуникации.

2.3. Типология причин коммуникативных отклонений

Выделив типичные модели детского общения, целесообразно обозначить причины коммуникативных отклонений.

Как показывает анализ текстов, говорящий нарушает правила речевого поведения в интересах слушающего а) неосознанно, по ошибке либо б) сознательно, с определенной целью.

В процессе исследования были обнаружены следующие причины отклонений от коммуникативной нормы:

- а) ошибка;
- б) воздействие на адресата;
- в) манипуляция адресатом.

Подвергнем анализу каждый из этих случаев в рамках этикетной коммуникативной модели, которая, как обозначено выше, реализуется по следующему сценарию: соблюдение говорящим общепризнанных коммуникативных норм без учета ситуативной («детской») нормы – эксплицитная негативная реакция слушающего – прекращение коммуникации.

2.3.1. Коммуникативная ошибка

В случае коммуникативной ошибки ребенок неосознанно нарушает этикетные нормы и правила речевого поведения, не преследуя цели нанести адресату ущерб. Как было обнаружено в приведенных выше примерах, выявить отклонения от речевой нормы в ситуациях ошибки и коммуникативного недочета позволяет негативная реакция адресата.

Неуместность вежливой манеры общения иллюстрирует проанализированный выше пример, в котором фатический вопрос «*А как твой папа поживает?*», заданный по ошибке из-за незнания автором информационного фона ситуации (папа девочки давно умер), приводит к коммуникативному провалу [Драгунская 2012 : 134–135].

Ошибочно придерживаясь речевого этикета и норм вежливости, автор не предполагает, что адресат неадекватно воспримет его интенции, и не понимает причин негативной реакции последнего. Реализуя этикетные и фатические речевые жанры: задавая вежливый вопрос, делая комплимент, предлагая помощь, – он искренне желает сделать собеседнику приятное.

Следовательно, говорящий не может вовремя изменить неподходящую тактику общения и продолжает следовать этикетной модели, что провоцирует повторные нарушения, коммуникативные неудачи или, в крайнем случае, коммуникативный провал.

Источник ошибки в данном случае – это неучет автором требований в интересах слушающего, а именно, предписаний говорить в соответствии «с житейской логикой слушателя и его представлениями об обычном ходе событий», а также «выбирать номинации в соответствии с номинативными привычками слушателя» [Шмелева 1983].

Исход коммуникации в случае неуместного следования автором речевому этикету и чуждым детскому общению «взрослым» номинативным привычкам зависит от степени близости отношений коммуникантов и терпимости адресата, его желаний продолжать общение вне зависимости от нарушений. Не всегда утрированное нормативное речевое поведение говорящего приводит к коммуникативному провалу.

Выше нами были проанализированы примеры крайне негативной реакции адресата на соблюдение автором норм вежливости, приведшей к коммуникативному провалу. Далее рассмотрим пример мягкого выхода из конфликтной ситуации:

[диалог девочки-подростка и младшего мальчика]

[Следование этикетной норме вопреки номинативным привычкам адресата, речевой жанр комплимента]

Лоська вдруг сказал:

– **Женя, ты сегодня красивая.**

[Изумление, недоумение как реакция адресата]

Я чуть палец ножом не отхватила.

– **Ну, Лось! Высказался!**

[Объяснение автором своих намерений]

– **Женя, я говорю серьезно.**

[Анализ адресатом коммуникативной ситуации, решение продолжить коммуникацию]

Кстати, он всегда говорит серьезно и правдиво. И я... сперва я хотела ответить, что, сколько ни обматывай швабру мишурой, новогодней елкой она не станет. Но спохватилась. Что делать, если я и правда кажусь Лоське такой... <...>

«Ладно, пусть», - вздохнула я. [Крапивин 2006: 311]

Коммуникативного провала в данном примере удастся избежать благодаря терпимости адресата. Хотя изначально нормативное речевое поведение Лоськи, скорее, неприятно изумляет Женю (*Я чуть палец ножом не отхватила*), дальнейшее следование мальчиком выбранной тактике вежливости (*Женя, я говорю серьезно*) заставляет девочку изменить свою оценку диалога. Здравомысленно проанализировав интенции мальчика – искренне сделать комплимент, – Женя *спохватилась* и не стала углублять конфликт, смирившись с непривычным ходом событий.

Однако важно отметить, что реализация «взрослой» этикетной модели в детской коммуникации неизбежно затрудняет ее, ставит адресата в неловкое положение, заставляя анализировать причины речевого поведения автора, искать в них скрытые смыслы, вскрывать истинные намерения говорящего. Таким образом, естественный ход общения приостанавливается, что позволяет говорить о коммуникативном нарушении.

2.3.2. Воздействие на адресата

Переключение стилистических регистров общения может использоваться автором высказывания как инструмент прямого воздействия на адресата. Нами был обнаружен ряд диалогов, в которых соблюдение коммуникативной нормы или ее соблюдение не является неосознанным, а, в отличие от коммуникативной ошибки, совершается говорящим вполне сознательно, с определенным намерением.

Анализ примеров общения враждебно настроенных друг к другу коммуникантов: детей и подростков, принадлежащих к различным социальным группировкам и находящимся в пассивном или активном противостоянии, позволяет сделать интересные выводы.

Нарочитое следование этикетным нормам при встрече сверстников из разных компаний является сигналом приближающегося конфликта и представляет собой ритуальное воздействие на адресата. Оба участника коммуникации осознают этот сигнал и, совершая этикетный ритуал, внутренне готовятся к агрессивным физическим действиям – потасовке, драке, преследованию.

Ритуал «начала конфликта» реализуется в детской литературе вполне продуктивно. Рассмотрим соответствующий пример.

[полилог подростка и компании хулиганов]

[Утрированное радостное приветствие, внешняя доброжелательность автора]

– О, кого я вижу! Да это же мой лучший друг! – писклявый голосок догнал его[Витальку] уже на выходе.

Виталька оглянулся. Трое парней – один, похоже, ровесник, двое чуть старше – не спеша приближались к нему. Вид у парней был самый добродушный.

[Утрированное радостное приветствие при очевидном несоответствии реальному ходу событий: коммуниканты не знакомы]

– О, мой друг, как мы давно не виделись! – Это говорил самый младший, хлипенький парнишка. <...> Ребят этих Виталька никогда раньше не встречал.

[Интенсификация ритуала: переход от вербального к физическому воздействию, пока внешне доброжелательному]

Неожиданно хлипкий раскинул руки и бросился обнимать Витальку, противно гундося:

– Ну зачем же ты нас покинул?!

[Настороженность адресата, попытка сохранить дистанцию; со стороны автора – ограничение физической свободы адресата при внешнем соблюдении норм]

Виталька хотел отстраниться, но «друг» оказался цепким, а парни смотрели миролюбиво, но как-то сонно.

[Вежливая попытка адресата прекратить коммуникацию]

– ***Ребята, я тороплюсь... – спокойно*** сказал Виталька.

[Негативная реакция собеседника]

– ***Ты уходишь?! – почти прорыдал хлипкий.***

[Внешнее недоумение по поводу отказа Витальки продолжать общение]

– ***Буча, твой друг уходит... – удивленно пробасил один из парней.***

[Кульминация ритуала: прояснение истинных коммуникативных намерений Бучи]

– ***У него нет времени! – всхлипнул тот, кого называли Бучей. – Он и приходил-то сюда, чтобы только вернуть мне должок...***

[Подтверждение подозрений адресата о враждебности ситуации и намерениях автора]

– ***Какой должок? – насторожился Виталька.***

[Агрессивное воздействие на адресата, внешне выраженное с соблюдением речевых норм]

– ***За мороженое! – улыбаясь, «напомнил» Буча. – Помнишь, я угощал тебя мороженым? Ореховым пломбиром? Верни мои денежки! <...>***

[Настойчивые попытки адресата прекратить общение и покинуть пространство коммуникации]

– ***Пусти! – нахмурившись, проговорил Виталька. – Пусти!***

[Негативная реакция хулиганов на стремление Витальки прекратить общение]

– *Нехорошо грубить маленьким, – обиженным голосом отозвался третий, молчавший до сих пор, парень.*

[Завершение вербального ритуала, сигнал для перехода к физической агрессии]

– *А Буча еще терпит...*

[Речевой конфликт перерастает в драку]

И Буча, словно дожидаясь этих слов, сразу же «не вытерпел». Он внезапно ударил Витальку снизу в подбородок, неожиданно сильно для такого хлипака. [Георгиев 2012 : 77-78]

На протяжении всего полилога нетипичной и неуместной в данной ситуации речевой тактикой нарочитой доброжелательности хулиганы провоцируют Витальку на эксплицитную речевую агрессию.

Мальчик пытается выяснить намерения незнакомых людей, но по внешним признакам не может догадаться об их истинных целях (*Вид у парней был самый добродушный; ... парни смотрели миролюбиво*). Тем не менее Виталька ведет себя настороженно, поскольку замечает, как хулиганы ограничивают его физическую свободу и игнорируют его попытки прекратить общение: сначала вежливые (*Ребята, я тороплюсь*), а затем настойчиво-агрессивные (*Пусти!*).

Ритуальное воздействие на адресата достигает кульминации в тот момент, когда слушающий вынужден применить речевую агрессию и тем самым спровоцировать изначально запланированный конфликт. Хотя драка начинается вдруг (*Он внезапно ударил Витальку снизу в подбородок*), сигнал для нее подается вербальный (*Буча, словно дожидаясь этих слов, сразу же «не вытерпел»*).

Эксплицитная речевая агрессия, как мы отмечали выше, обычно воспринимается подростком как нечто привычное и соответствующее его номинативным привычкам. Излишняя же вежливость и церемонность разговора в глазах адресата может подразумевать враждебные намерения

автора, поэтому слушающий в таких случаях ожидает подвоха, неприятностей.

Инициировавшие ритуал и последовавший за ним конфликт хулиганы в проанализированном примере сознательно выбирают тактику речевого воздействия на адресата и поэтому изначально находятся в более выгодном положении. Адресат же вынужден действовать в соответствии с навязанными ему ритуальными правилами и не может ни изменить ход коммуникации, ни самостоятельно выйти из нее.

2.3.3. Манипуляция

Внешне соблюдая нормы вежливости, автор может манипулировать адресатом и провоцировать его на необходимые действия, используя в качестве инструментов правила речевого поведения и этикетные речевые жанры. Ребенок-адресат в свою очередь отдает себе отчет в нетипичности, даже подозрительности, такой тактики, именно в силу того, что в детской неформальной среде соблюдение Кодекса речевого поведения воспринимается как отклонение от корпоративной нормы. Но в целом манипулятивная модель не является такой жесткой, как описанное выше речевое воздействие.

В следующей ситуации адресат (девочка) недоумевает именно потому, что автор (старший мальчик) отказывается от привычной агрессивной тактики, активно соблюдая нормы общения. Объясняется это истинной целью автора: многословное вежливое приветствие по сути является средством манипуляции:

[диалог между ровесниками]

– *Привет! За земляничкой ходила? Молодец. Как живешь вообще? Горло не болит?*

Не дразнится и не обзывается... Вот чудеса!

– *Нет, горло не болит.*

– *Тогда пошли <...>*

– *Давай тоже ори, раз горло не болит, – велит Костик. –*

Или боишься?

– *ЗЫКИНА – ДУРА!!! – с восторгом громче всех ору я.*

[Драгунская 2012 : 128].

Императивы в форме требования (*Тогда пошли; Давай тоже ори*) адресат принимает как должное. Он с готовностью вовлекается в игру, но проясняет ситуацию только после того, когда понимает истинное намерение автора – добиться исполнения конкретного действия. Недоумение адресата (*Не дразнится и не обзывается... Вот чудеса!*) вызывает как раз не само воздействие, а непривычная этикетная оболочка, в которую оно первоначально помещается. После выяснения интенций говорящего адресат не просто выражает готовность подчиниться автору, но включается в требуемые действия с энтузиазмом (*с восторгом громче всех ору я*).

Таким образом, манипуляция характерна для дружеского общения детей. Автор реализует ее сознательно, намереваясь спровоцировать или принудить адресата к выполнению определенных действий. Манипулятивная тактика воспринимается адресатом настороженно, вплоть до выяснения истинных намерений автора. Однако, несмотря на императивный характер авторских высказываний, в случае совпадения интенций обоих участников общения коммуникативное нарушение игнорируется в пользу кооперации.

2.4. Коммуникативная составляющая в методике обучения русскому языку как неродному

2.4.1. Основные принципы коммуникативного метода обучения иностранному языку

Основы современных методов обучения иностранному языку были положены Е.И. Пассовым, который в 1968 г. на Первом конгрессе Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) сформулировал принципы коммуникативного обучения речи. В дальнейшем эти идеи оформились в полноценную научно-методическую концепцию коммуникативного иноязычного образования, пришедшую на смену бытовавшим ранее сознательным методам обучения. В настоящее время подход Е.И. Пассова, развитый его последователями и трансформированный в когнитивно-коммуникативный метод, является господствующим в преподавании русского языка как иностранного и как неродного.

Ключевые идеи коммуникативного метода иноязычного образования состоят в следующем:

1) цель обучения иностранному языку – сформировать у инофона коммуникативную компетенцию, которая складывается из системы речевых умений и навыков, необходимых для речевой деятельности; в частности, способности свободно и произвольно общаться на иностранном языке в различных реальных коммуникативных ситуациях, занимая различные коммуникативные позиции и роли в соответствии с собственными интенциями и целями, уметь инициировать и продолжать общение, адекватно реагировать на реплики собеседника, владеть диалогической и монологической формами речи;

2) единицей обучения является речевая модель, единицей коммуникативности – речевые акты (утверждение, просьба, вопрос и т.д.), что сближает концепцию Е.И. Пассова с теорией речевых жанров;

3) принцип организации учебного материала ситуативно-тематический и функциональный; речевые акты отбираются с учетом речевых интенций говорящего, выражающих его коммуникативные намерения; факты языка представлены с точки зрения их необходимости для выражения мысли в определенной коммуникативной ситуации;

4) в коммуникативной модели урока обучающимся сначала предлагается текст с речевой моделью, а затем на основе данного речевого образца посредством системы языковых, условно-речевых и речевых упражнений формируются умения имитировать, варьировать, репродуцировать данную речевую модель, а в дальнейшем – создавать собственные высказывания по речевому образцу в учебной ситуации и, на более высоком уровне владения языком, в реальной коммуникации [Пассов 1989; Пассов, Кузовлева 2010; Крючкова, Мощинская 2011; Щукин 2015].

2.4.2. Методика и практика коммуникативного обучения русскому языку как неродному

Анализ проблемы, обозначенной в названии данного раздела, следует начать с определения «инофона» и «билингва» по отношению к детям трудовых мигрантов, проживающих на территории Российской Федерации, а также детей российских соотечественников, живущих за рубежом, – главной адресной аудитории предлагаемой в диссертации методики.

Среди исследователей нет единого мнения о различии понятий «инофон» и «билингв» в отношении детей, изучающих русский язык как неродной. Тем не менее, большинство методистов сходятся в суждении о том, что эти термины не являются полными синонимами. Если инофоном

называют всякого, кто говорит на иностранном языке, то определение билингвизма несколько сложнее.

Существует узкое и широкое толкование данного термина. Согласно первому, билингв – это человек, одинаково свободно владеющий двумя языками и способный быстро переключаться с одного языка на другой в широком спектре коммуникативных ситуаций. Однако таких «чистых» билингвов не так много, по сравнению с двуязычными людьми в широком смысле слова, которые используют «две языковые системы выражения» [Хамраева 2015 : 7], первичную и вторичную, причем к последней человек обращается лишь в отдельных социально обусловленных случаях. Современные ученые придерживаются именно этого широкого толкования билингвизма, предложенного в свое время Е.М. Верещагиным [Верещагин 1969].

Е.А. Хамраева отмечает, что в случае билингвизма первым языком является тот, который «вызвал эмоциональное реагирование младенца и лег в основу его эмпатии» [Хамраева 2015: 8], тем самым запустив механизмы когнитивного развития ребенка. Это родной язык ребенка, семейный язык, которым он овладевает на основе подражания речи взрослых. С вторичной языковой системой выражения ребенок-билингв сталкивается при социализации: в дошкольном учреждении или в школе. Попадая в отличную от семейной языковую среду, билингв вынужден выбирать, какой язык использовать для успешной коммуникации в зависимости от ситуации общения. Определяющую роль в этом выборе играет социальный статус языковой системы: если родной язык не обладает высоким статусом, он может быть вытеснен более престижным и даже утрачен.

Коммуникативный подход в преподавании РКН предполагает овладение диалогической формой речи, а значит, речевыми моделями различных коммуникативных ситуаций.

Поскольку при коммуникативном подходе к преподаванию РКН важно комплексное освоение языковой системы в соответствии с коммуникативными потребностями обучающегося, развитие речи билингва, кроме вышесказанного, предполагает:

- «овладение умением слушания, говорения, чтения, письма;
- практическое овладение диалогической формой речи <...>, нормами речевого этикета в ситуациях учебного и бытового общения <...>;
- развитие речевых способностей учащихся, умения создавать речевое произведение на русском языке» [Хамраева 2015 : 38].

Если учесть, что ребенок встречается с иной языковой средой в социально обусловленном пространстве (в детском саду, школе, на курсах выходного дня), то на начальном этапе важнейшими для него будут ситуации неформального равного общения со сверстниками в рамках игрового и учебного сотрудничества, а также формального общения с учителем, в которых автор сообщения (ребенок) и адресат (учитель) будут находиться на неравных позициях.

Для успешной коммуникации билингву необходимо научиться производить отбор языковых средств, выбор стиля общения в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации: например, использовать формальное обращение к педагогу на «вы» вместо семейного местоимения «ты», уметь задавать вопросы, обращаться с просьбой. Поэтому на уровнях А1 (элементарное владение иностранным языком) и А2 (базовое, или предпороговое, владение иностранным языком) чрезвычайно важно познакомить учащихся с русскими нормами речевого общения и этикета и помочь им овладеть речевыми и коммуникативными навыками, необходимыми для учебного сотрудничества с педагогом и сверстниками.

Для достижения этих целей методисты используют различные средства. Разрабатываются учебно-методические комплексы, интерактивные

курсы, сертификационные системы тестирования по русскому языку для детей-билингвов, обучающихся в русских школах за рубежом, и для детей-мигрантов, приехавших в Россию. При создании учебников, пособий и игр учитываются возрастные и психологические особенности детей. Таким образом, применительно к обучению двуязычных детей русскому как неродному целесообразно говорить о комплексном когнитивно-коммуникативном подходе [Бердичевский 2015; Хамраева 2015], поскольку речевой онтогенез ребенка на начальном этапе происходит параллельно его когнитивному и психофизиологическому развитию.

При обучении РКН психологи советуют использовать различные игры (пальчиковые, спортивные, ролевые), аудиовизуальные средства, а также, что особо важно в рамках данного диссертационного исследования, адаптированные и аутентичные тексты русской детской литературы: стихи, песни, сказки, короткие рассказы, скороговорки и потешки [Баженова 2016]. В частности, для отработки фонетических умений, навыков звукоподражания на уроках РКН с дошкольниками и младшими школьниками активно используются стихотворения советских и современных российских поэтов: К. Чуковского, А. Барто, М. Яснова, А. Усачева, Г. Остера и нек. др.

На основе коротких аутентичных или адаптированных текстов (в зависимости от уровня владения языком и образовательных задач) возможна работа над формированием грамматических, лексических, речевых навыков и умений. Кроме того, методика РКН предоставляет педагогу широкие возможности профилактики речевых и коммуникативных ошибок и недочетов за счет многократного воспроизведения речевых образцов, моделирования коммуникативных ситуаций на основе нормативных примеров, имитации речевых моделей. Важно, что производство собственных реплик инофоном осуществляется только после предварительной работы с речевой моделью, учебным текстом, а сопоставление своего высказывания с образцом позволяет диагностировать и

исправить ошибку. Имитационный метод предупреждения речевых недочетов в совокупности с серьезной притекстовой лексической работой (введение новых единиц, их актуализация и самостоятельное использование при создании новых предложений и микротекстов), в частности, описан в статье Н.П. Чаптыковой [Чаптыкова 2014: 197]

Анализируя существующие учебные пособия и курсы по РКИ и РКН для аудитории разного возраста, призванные обучать инофона различным видам речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению и письму, – мы обратили особое внимание на комплексные методические разработки сотрудников Института русского языка им. А.С. Пушкина (Москва), в частности на курс «Уроки чтения» Н.В. Кулибиной. Построенный в соответствии с уровневый подходом к преподаванию РКИ и РКН, этот интерактивный курс содержит обширный раздел для работы с детьми-билингвами (как мигрантами, так и русскоязычными), основанный на текстах современной русской литературы для детей [Кулибина 2016], что особенно важно в свете настоящего диссертационного исследования.

Один из возможных путей обучения нормам коммуникации – это использование учебных текстов, содержащих речевые образцы вежливого общения. Чтение, воспроизводство таких нормативных речевых образцов и продуцирование на их основе этикетных высказываний поможет ребенку-билингву овладеть соответствующими коммуникативными навыками. Причем, как показывает практика, этой цели могут служить как специальные адаптированные тексты, так и тексты аутентичные, например, фрагменты из детской литературы, песни, стихи или сценарии мультипликационных фильмов. Решение о том, с каким текстом работать на уроке РКН, очевидно, принимает учитель, исходя из уровня обучающихся, их коммуникативных потребностей и интенций.

На элементарном уровне обучения русскому как неродному (A1) использование аутентичных текстов из детской литературы или фольклора не

целесообразно, поскольку обилие незнакомой лексики, грамматических форм и непривычных синтаксических конструкций будет затруднять понимание ребенком целого текста. Это негативно отразится как на процессе обучения, так и на мотивации билингва: неуспешность и ошибки будут снижать заинтересованность ученика в изучении языка.

Однако, начиная с уровня А2 (базового или, иначе, предпорогового), когда обучающийся уже способен устанавливать и поддерживать межличностные контакты, а также решать стандартные коммуникативные задачи в бытовом общении, как отмечают методисты, работа с аутентичными текстами может принести свои плоды, особенно при отработке учебных речевых образцов и профилактике коммуникативных ошибок [Алиева 2015; Баженова 2016; Голубева 2015].

Современная детская русская литература является чрезвычайно богатым источником учебных текстов, которые после небольшой адаптации на первом этапе возможно использовать для введения и воспроизводства нормативных речевых моделей.

Рассмотрим пример вежливого общения из книги С.Г. Георгиева «Собаки не ошибаются».

[Диалог между ребенком и взрослым – ситуация знакомства]

– *Вы что же, любому незнакомому человеку ключ от квартиры доверяете?*

[Соблюдение коммуникативных норм, речевой жанр знакомства]

– *Ох, извини, пожалуйста, – мужчина протянул руку. – Давай знакомиться! Молчанов Валерий Алексеевич, инженер.*

[Положительная реакция адресата, ответное использование этикетных языковых средств]

– *Снегирев Валерий, ученик шестого «Б», - с достоинством ответил Валерка.*

[Благоприятное завершение коммуникации]

– *Очень приятно!* [Георгиев 2012 : 142]

При работе с данным фрагментом необходимо обратить внимание билингва на всю коммуникативную ситуацию в целом, а именно, предложить ребенку ответить, кто является участниками общения, каковы различия собеседников (возраст, социальный статус), с какой целью происходит общение и в каком жанре (знакомство), какие этикетные формулы использованы в тексте. После того, как ребенок освоит этот фрагмент, можно продолжать работу и в игровой форме воспроизводить и продуцировать речевую модель вежливого знакомства со взрослым, например, познакомить со взрослым игрушку, представить учителю друга.

Вторым этапом обучения на основе аутентичных текстов может стать работа с так называемыми «отрицательными» примерами, содержащими отклонения от коммуникативных норм и стандартов вежливости.

Следующий пример демонстрирует нарушение ребенком норм общения со взрослым и прекращение коммуникации как неизбежное последствие грубости.

[Диалог между ребенком и взрослым – подопечным и гувернанткой]

Однажды я совсем разозлилась и подумала:

[Мысленное нарушение запрета говорить собеседнику неприятное, приведшее к реальному коммуникативному конфликту]

«Надоела до чего, Энгельсинище свиноподобное, забирай свой колбасный нос и уходи отсюда, чтобы ноги твоей слоновой не было в нашем доме...»

[Эксплицитная негативная реакция адресата, прекращение общения]

И она тут же сказала:

— Не груби мне! [Драгунская 2012 : 55]

Комментированное чтение этого фрагмента вместе с ребенком-билингвом открывает широкие возможности для интерпретации коммуникативных нарушений. Во-первых, необходимо обсудить с учеником, почему взрослый участник общения рассердился, воспринял слова девочки как грубость, а значит проанализировать выбранные языковые средства,

обозначить морфологические и стилистические особенности выделенных слов. Далее, когда поняты причины ошибки, уместно исправление нарушения и производство нормативного высказывания на базе вариативных речевых моделей, позволяющих выйти из коммуникативного конфликта.

Одной из причин коммуникативных ошибок инофонов может быть неподготовленность их к реальной ситуации общения, непонимание коммуникативных ролей собеседников, незнание пресуппозиции. Как отмечает А.В. Голубева, «некритично воспринятый инпут рождает у учащихся, не имевших «прививки» аутентичных речевых ситуаций, вполне объяснимые проблемы при продукции собственных текстов – и неизбежные проблемы при коммуникации» [Голубева 2015 : 95].

Поэтому, на наш взгляд, именно а) анализ «отрицательных» примеров и активное исправление ошибок в совокупности с б) имитацией нормативных речевых образцов поможет ребенку-билингву овладеть правильными речевыми моделями и в будущем сформировать и развить коммуникативную компетентность. Анализ ошибочных высказываний героев детской литературы, кроме того, позволит ребенку-билингву дистанцироваться от нарушения, видеть последствия ошибки и оперативно исправлять ее, участвуя в диалоге с соблюдением норм русского речевого поведения.

2.4.3. Уровни владения русским языком как иностранным / как неродным

В зависимости от уровня владения инофонами русским языком как иностранным / неродным методисты рекомендуют применять различные типы упражнений в соответствии с общедидактическими принципами последовательности, системности и доступности при необходимой степени трудности с учетом зоны ближайшего развития ребенка [Бердичевский 2015;

Пассов 1989; Пассов, Кузовлева 2010; Крючкова, Мощинская 2011; Хамраева 2015; Щукин 2015].

В Государственном образовательном стандарте по русскому языку как иностранному (1999–2001) определены 6 уровней владения языком для иноязычного обучающегося: элементарный, базовый, 1–4 сертификационный (предпороговый, пороговый, постпороговый и совершенный). Они соответствуют уровням А1, А2, В1, В2, С1 и С2, выделенным в Шкале уровней владения иностранными языками, предложенными Советом Европы (1997) [Щукин 2015 : 30].

Кратко охарактеризуем принятые в современной методике РКН уровни владения русским языком с точки зрения требований к сформированности речевой и коммуникативной компетенций:

1) элементарный уровень, называемый еще уровнем «выживания», начальное владение языком (А1): обучающийся «понимает и может употреблять в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных речевых задач»; «может представиться / представить других, задавать / отвечать на вопросы с использованием пройденного на занятиях материала»; «может участвовать в несложном разговоре» [Щукин 2015 : 31];

2) базовый, предпороговый уровень, начальное продвинутое владение языком (А2): обучающийся «понимает часто встречающиеся высказывания, связанные с основными сферами повседневной жизни и учебы»; может «выполнять задачи, связанные с обменом информацией на знакомые темы бытового и учебного характера»; «описать основные стороны повседневной жизни и учебного процесса» [Щукин 2015 : 31];

3) пороговый, первый сертификационный уровень, продвинутое владение языком (РКИ-1 или В1): обучающийся «понимает основные идеи сообщения в среднем темпе носителей языка на разные темы, хорошо известные по работе, учебе, касающиеся досуга и т.п.»; может «общаться в

большинстве ситуаций», которые возникают в стране изучаемого языка»; «составить связное сообщение на известные и интересующие темы» [Щукин 2015 : 31-32].

Отметим, что здесь мы не рассматриваем уровни РКИ-2, РКИ-3, РКИ-4, предполагающие продвинутое и профессиональное владение русским языком как иностранным и неродным, поскольку оно достигается в высшей школе.

2.4.4. Система упражнений по работе с коммуникативными отклонениями

Система упражнений обучения РКН должна соответствовать уровневому подходу к преподаванию языка. А.Н. Щукин отмечает, что «при обучении говорению используются языковые и речевые упражнения. Первые являются подготовительными к овладению умению говорения и предназначены для формирования навыков говорения (фонетических, лексических, грамматических). Речевые упражнения предназначены для формирования умений говорения на основе сформированных навыков» [Щукин 2015: 425].

В числе языковых упражнений выделяют имитативные, подстановочные, трансформационные, на составление предложений и переводные.

Речевые упражнения (или условно-речевые, поскольку речь идет об искусственно созданной учебной коммуникативной ситуации) способствуют формированию умения выражать свои мысли в условиях, близких к естественной ситуации общения: «последовательно излагать свои мысли, соотносить высказывание с ситуацией общения, прогнозировать реакцию партнера по общению и адекватно реагировать на его реплики» [Щукин 2015 : 428]. Последнее речевое умение представляется нам особенно важным

в свете работы по профилактике и коррекции коммуникативных отклонений по причине неучета интересов слушающего.

Рассмотрим примеры применения указанных типов языковых и речевых упражнений при работе с коммуникативными отклонениями на уроках РКН для младших и средних школьников в соответствии с уровнями владения языком.

1) Элементарный уровень (А1) – знакомство и имитация нормативных речевых образцов на основе текстов с соблюдением коммуникативных норм и правил речевого поведения.

Работа с предложенным текстом должна сопровождаться средствами наглядности для облегчения перевода и понимания незнакомой лексики (изображениями червяка, форели, рыболовного крючка – для этой цели могут подойти иллюстрации из процитированной книги).

Задание 1. Слушайте текст и повторяйте его за учителем

[языковое имитативное упражнение]:

Очень вежливый разговор

– Висеть на крючке –

Неприятный обычай:

Я мог был для вас

Оказаться добычей!

Спасибо, –

Червяк

Поклонился форели, –

Спасибо за то,

Что меня вы не съели!

– Пожалуйста, –

Скромно ответила рыба, –

И мне разрешите

Сказать вам

Спасибо! [Яснов 2003 : 29]

Задание 2. Выделите «вежливые» слова в предложении. Как вы думаете, почему это стихотворение называется «Очень вежливый разговор»? [языковое лексическое упражнение]

Задание 3. Составьте в паре диалог, используя данные слова, вежливо поблагодарите друг друга и ответьте на благодарность. Сначала представьте, что вы говорите с учителем, а потом – со своим другом. В чем разница? [языковое имитативное, подстановочное и трансформационное упражнение]:

<p>а)</p> <p>Спасибо за то, что вы помогли мне...</p>	прочитать рассказ
	перевести эти слова
	найти ответ в учебнике
	исправить ошибку
	решить задачу
	нарисовать рисунок
<p>б)</p> <p>Спасибо за то, что ты помог мне...</p>	прочитать рассказ
	перевести эти слова
	найти ответ в учебнике
	исправить ошибку
	решить задачу
	нарисовать рисунок

Задание 4. Составьте предложения по образцу. Придумайте, за что можно поблагодарить учителя и друга [условно-речевое упражнение]:

Спасибо за то, что вы.....

Спасибо за то, что ты.....

Задание 5. Дополните диалог, работайте в парах [условно-речевое упражнение]:

– Спасибо за то, что вы.....

– Пожалуйста. И мне разрешите сказать вам спасибо за то, что вы.....

– Спасибо за то, что ты.....

– Пожалуйста. И мне разреши сказать тебе спасибо за то, что ты.....

Задание 6. Когда вы в последний раз благодарили кого-нибудь за помощь? Повторите, что вы сказали? Какие вежливые слова использовали? Что вам сказали в ответ? Было ли этому человеку приятно слышать благодарность? [условно-речевое упражнение, приближенное к естественной коммуникации, спонтанное производство своего высказывания].

2) Базовый предпороговый уровень (A2) – анализ и исправление коммуникативного отклонения, трансформация ошибочного высказывания и создание на его основе нормативного.

Работа с предложенным текстом должна сопровождаться средствами наглядности для облегчения перевода и понимания незнакомой лексики (изображением спортивного бревна – крокодила, изображением детской площадки с различными спортивными и игровыми снарядами, а также карточками с изображениями «страшных» предметов).

[Диалог мальчиков; адресат оскорбления боится пройти по бревну на детской площадке]

Задание 1. Слушайте учителя и читайте текст про себя [языковое имитативное упражнение]:

Тимка не умел ходить по крокодилу. В этом не было ничего особенного – не такое уж важное в жизни умение. Но когда все вокруг ходят по этому дурацкому крокодилу, а ты нет...

Крокодил, собственно, был бревном. Довольно толстым таким бревном; оно висело на цепях между двумя башенками на детской площадке. Малышня возилась на горках и всяких там лесенках, а бревно было для больших – сильно качалось, опасное. <...> Идешь по нему, а крокодил качается, как живой. Все Тимкины друзья ходили по нему и даже бегали, а Тимка не мог.

<...>

– Пропусти, – отпихнул Тимку малыш Денежкин, на голову ниже, и с легкостью пробежал от крокодильего хвоста до головы. Обернулся, показал на Тимку пальцем:

– Эх ты, слабак! Трус! Иди лучше домой, пили на своей виолончели!

Тимка молча спустился по детской лесенке. Подошел к перекладине, подпрыгнул и подтянулся одиннадцать раз. Потом повисел немного и добавил еще один, двенадцатый. [Дашевская 2011 : 141].

Задание 2. Прочитайте текст еще раз, подчеркните непонятные слова, спросите у учителя их значение или проверьте в словаре [языковое лексическое переводное упражнение].

Задание 3. Посмотрите на изображение детской площадки. Назовите, какие предметы вы видите? Подпишите их на картинке [языковое лексическое упражнение].

Задание 4. Ответьте на вопросы [условно-речевое вопросно-ответное упражнение на понимание текста и актуализацию его содержания]:

1. Чего не умел делать Тимка?

2. *Что такое «крокодил»?*
3. *Почему только большие могли ходить по крокодилу?*
4. *Где играли маленькие дети?*
5. *Почему Тимка боялся ходить по бревну?*
6. *Как назвал Тимку малыши Денежкин?*
7. *Почему Тимка промолчал и ушел?*
8. *Какими обидными словами обозвал Тимку малыши Денежкин?*
9. *Тимка на самом деле трус и слабак?*
10. *Что хорошо умеет делать Тимка?*
11. *Хорошо ли поступил малыши Денежкин?*

Задание 5. *Слушайте и повторяйте диалог [языковое имитативное упражнение; диалог составлен нами на основе проанализированного текста]:*

– Знаешь, Денежкин, я боюсь ходить по крокодилу. Он так страшно качается. Я думаю, это опасно.

– Нет, Тимка, это не опасно. Смотри, все твои друзья умеют ходить и бегать по крокодилу. Даже я не боюсь, а я младше тебя!

– Значит, я трус и слабак?

– Конечно, нет. Ты просто не пробовал. Давай я помогу тебе пройти по крокодилу первый раз, а потом ты сможешь сделать это сам.

– Да, я очень хочу научиться. Помогите мне, пожалуйста!

Задание 6. *Ответьте на вопросы [условно-речевое вопросно-ответное упражнение на понимание текста и актуализацию его содержания]:*

1. *Чем отличается этот диалог от первого текста?*
2. *Как разговаривает Денежкин с Тимкой теперь?*
3. *Что предлагает Денежкин Тимке?*
4. *Как отвечает на это предложение Тимка?*
5. *Почему этот разговор похож на разговор хороших друзей?*
6. *Сделайте вывод: как нужно разговаривать с друзьями, чтобы не обидеть их?*

Задание 7. Дополните предложение, используя слова с из таблицы. Расскажите, чего бы боитесь или не умеете делать, по образцу [языковое имитативное, подстановочное упражнение]:

Я боюсь ...	лазать по канату
	кататься с горки
	подниматься по лестнице
Я не умею ...	прыгать через скакалку
	играть в футбол
	ездить на велосипеде

Задание 7. Дополните диалог, работайте в парах. Расскажите, чего вы боитесь, выслушайте вежливый ответ друга [условно-речевое упражнение].

– Знаешь, я боюсь _____ . Я думаю, это опасно.

– Нет, это не опасно. Все умеют это делать.

– Значит, я трус и слабак?

– Конечно, нет. Ты просто не пробовал. Давай я помогу тебе _____ в первый раз, а потом ты сможешь сделать это сам.

– Да, я очень хочу научиться. Помогите мне, пожалуйста!

Задание 7. Дополните диалог, работайте в парах. Расскажите, чего вы боитесь, используя картинки и слова с карточек. Выслушайте вежливый ответ друга [условно-речевое упражнение, приближенное к естественной коммуникации, спонтанное производство своего высказывания].

3) Пороговый уровень (B2) – продвинутое владение РКН, усложненный анализ коммуникативного отклонения с целью агрессивного воздействия, его коррекция, анализ и воспроизведение нормативного употребления этикетных жанров. Работа с учащимися средней школы.

[полилог подростка и компании хулиганов]

Задание 1. Слушайте учителя и читайте текст про себя
[языковое имитативное упражнение]:

– О, кого я вижу! Да это же мой лучший друг! – писклявый голосок догнал его[Витальку] уже на выходе.

Виталька оглянулся. Трое парней – один, похоже, ровесник, двое чуть старше – не спеша приближались к нему. Вид у парней был самый добродушный.

– О, мой друг, как мы давно не виделись! – Это говорил самый младший, хлипенький парнишка. <...> Ребят этих Виталька никогда раньше не встречал.

Неожиданно хлипкий раскинул руки и бросился обнимать Витальку, противно гундося:

– Ну зачем же ты нас покинул?!

Виталька хотел отстраниться, но «друг» оказался цепким, а парни смотрели миролюбиво, но как-то сонно.

– Ребята, я тороплюсь... – спокойно сказал Виталька.

– Ты уходишь?! – почти прорыдал хлипкий.

– Буча, твой друг уходит... – удивленно пробасил один из парней.

– У него нет времени! – всхлипнул тот, кого называли Бучей. – Он и приходил-то сюда, чтобы только вернуть мне должок...

– Какой должок? – насторожился Виталька.

– За мороженое! – улыбаясь, «напомнил» Буча. – Помнишь, я угощал тебя мороженым? Ореховым пломбиром? Верни мои денежки! <...>

– Пусти! – нахмурившись, проговорил Виталька. – Пусти!

– *Нехорошо грубить маленьким, – обиженным голосом отозвался третий, молчавший до сих пор, парень.*

– *А Буча еще терпит...*

И Буча, словно дожидаясь этих слов, сразу же «не вытерпел». Он внезапно ударил Витальку снизу в подбородок, неожиданно сильно для такого хлипака. [Георгиев 2012 : 77-78]

Задание 2. Прочитайте текст еще раз, подчеркните непонятные слова, спросите у учителя их значение или проверьте в словаре [языковое лексическое переводное упражнение].

Задание 3. Ответьте на вопросы [условно-речевое вопросно-ответное упражнение на понимание текста и актуализацию его содержания]:

- 1. Кто внезапно остановил Витальку?*
- 2. Как парни и Буча начали разговаривать с Виталькой?*
- 3. Действительно ли это были друзья Витальки?*
- 4. Почему Буча стал обнимать Витальку и крепко схватил его?*
- 5. Как сначала Виталька разговаривал с парнями?*
- 6. Что хотел Буча получить от Витальки?*
- 7. Правда ли то, что Виталька был должен Буче денег?*
- 8. Почему Виталька нахмурился и хотел уйти?*
- 9. Почему Буча начал драться?*
- 10. Буча ударил Витальку внезапно или он хотел драться с самого начала разговора? Почему?*

Задание 4. Найдите в тексте слова и выражения, которые использовал Буча, чтобы притвориться другом Витальки. Почему эти выражения кажутся странными и необычными в этой ситуации? [языковое лексическое и условно-речевое упражнение].

Задание 5. Как Виталька мог ответить хулиганам, чтобы прекратить разговор и уйти? Разделите предложенные выражения на вежливые и грубые.

<i>вежливые ответы</i>	<i>грубые ответы</i>

Отстаньте, дураки!

Простите, но мне нужно идти.

Я не могу говорить с вами.

Ребята, я тороплюсь.

Идите вы, буду еще я с вами время терять.

Все ты врешь, Буча, ничего я тебе не должен.

Боюсь, ты ошибаешься, мы не знакомы.

Пусти меня сейчас же, а то ударю, тебе же хуже будет!

Задание 6. Вспомните, были ли у вас подобные разговоры? Приходилось ли вам разговаривать с хулиганами? Как вы думаете, как нужно с ними говорить, чтобы избежать драки? Согласны ли вы, что грубость и агрессивное поведение не помогут избавиться от хулиганов?
[условно-речевое вопросно-ответное упражнение]

Задание 7. Попробуйте придумать вежливый или нейтральный ответ на грубость, произнесите его спокойно, вежливо, тихо.

– Эй ты, иди сюда, ты мне не нравишься, дай мне денег или я тебя ударю.

Ваш ответ: _____

Сыграйте в парах в такую игру: кто сможет тише и серьезнее произнести вежливые слова – вы или ваш партнер? [условно-речевое вопросно-ответное упражнение]

2.5. Выводы

Итак, подведем итоги анализа отклонений от нормы в коммуникативной ситуации детского общения.

1.

Проведенный анализ текстов современной русской детской литературы позволил выявить 4 типа отношений между автором и адресатом как главными участниками коммуникации. Это отношения а) равенства коммуникантов ($Aut=Adr$); б) превосходства автора над адресатом ($Aut>Adr$); в) превосходства адресата над автором ($Aut<Adr$); г) присутствие либо упоминание косвенного адресата ($Aut=/>/<Adr+Adr^1$).

Подробный анализ коммуникативной ситуации детского общения мы провели на материале текстов типа (а), реализующих отношения равенства автора и адресата ($Aut=Adr$).

2.

Наиболее частотными коммуникативными ситуациями в условиях равенства автора и адресата, описанными в детской литературе, являются ситуации:

а) дружеского неформального общения детей с целью обмена информацией или организации совместной деятельности, в которых соблюдение Кодекса речевого поведения не является принципиально значимым и зависит от требований детского и подросткового узуса;

б) агрессивного неформального общения враждебно настроенных друг к другу ровесников с целью оскорбления, унижения собеседника, где нарушение Кодекса речевого поведения влечет коммуникативный провал;

в) дружеского общения ровесников, в котором один из собеседников неосознанно или намеренно изменяет регистр коммуникации (от неформального к формальному) и утрированно соблюдает Кодекс речевого поведения, что провоцирует негативную реакцию адресата и коммуникативный конфликт.

3.

На основе анализа сценариев реализации диалогов, содержащих отклонения от коммуникативной нормы, были выделены следующие **коммуникативные модели**, распределившихся по градации последствий нарушения – от наиболее мягких (коммуникативная ошибка, недочет, поддающийся коррекции) до наиболее грубых (коммуникативная неудача, провал):

1) **толерантная** коммуникативная модель: нарушение говорящим коммуникативных норм – игнорирование слушающим нарушения – продолжение и благоприятный исход общения;

2) **корректирующая** коммуникативная модель: нарушение говорящим коммуникативных норм – эксплицитная негативная реакция слушающего – исправление недочета говорящим – благоприятный исход общения;

3) **конфликтная** коммуникативная модель: нарушение говорящим коммуникативных норм – эксплицитная негативная реакция слушающего – прекращение коммуникации;

4) **этикетная** коммуникативная модель: соблюдение говорящим общепризнанных коммуникативных норм без учета ситуативной нормы – эксплицитная негативная реакция слушающего – прекращение коммуникации (в случае несовпадения двух стандартов).

4.

На основе этикетной коммуникативной модели детского общения как самой противоречивой и неоднозначной был проведен анализ причин коммуникативных отклонений и выявлена следующая типология:

а) коммуникативная ошибка как неосознанное нарушение ситуативной нормы, не имеющая целью нанести коммуникативный ущерб или обиду адресату; в зависимости от степени близости отношений участников общения может иметь различные последствия – спровоцировать коммуникативную неудачу, легко поддающуюся коррекции, либо – коммуникативный провал, категорический отказ адресата продолжать общение;

б) воздействие, в том числе ритуальное, реализуемое автором сознательно посредством этикетных и фатических речевых жанров с целью начать коммуникативный конфликт; утрированное соблюдение норм вежливости и доброжелательности воспринимается здесь как сигнал к проявлению речевой и физической агрессии; описанный ритуал «начала конфликта» характерен для враждебно настроенных друг к другу подростков, принадлежащих к различным группировкам;

в) манипуляция, характерная для дружеского общения; автор реализует ее сознательно, намереваясь спровоцировать или принудить адресата к выполнению определенных действий; манипулятивная тактика воспринимается адресатом настороженно, вплоть до выяснения истинных намерений автора; в случае совпадения интенций обоих участников общения коммуникативное нарушение игнорируется в пользу кооперации.

5.

Актуализировав основные аспекты коммуникативного метода обучения русскому языку как иностранному и неродному, а также уровневому подходу к иноязычному образованию, на основе типологии описанных коммуникативных отклонений мы предложили методические рекомендации по профилактике и коррекции нарушений коммуникативных норм в детском и подростковом общении. Использование аутентичных текстов современной русской детской литературы позволило разработать языковые и речевые упражнения для работы с учащимися начальной и средней школы.

Приведенные задания к учебным текстам призваны, во-первых, сформировать у обучающихся умения имитировать и воспроизводить нормативные речевые модели, а во-вторых, трансформировать и корректировать коммуникативные нарушения, чтобы впоследствии создавать собственные тексты с учетом и профилактикой возможных отклонений от норм русского речевого поведения. В конечном счете, рекомендуемая в настоящем исследовании методическая работа должна помочь обучающимся сформировать коммуникативную компетенцию и облегчить им естественное общение на русском языке в различных коммуникативных ситуациях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Кратко изложим основные результаты проделанного исследования.

1.

Типология коммуникативных моделей, характерных для детского общения, и анализ сценариев их реализации в режиме соблюдения или нарушения коммуникативных норм создаются на различных теоретических основаниях. Методологической базой исследования стали избранные аспекты современной коммуникативистики, затрагивающие изучение модели коммуникативной ситуации, сценариев ее реализации, а также отношений Автора и Адресата как главных участников ситуации общения.

2.

В качестве специфического параметра коммуникативной ситуации подверглись исследованию предписания и запреты в интересах слушающего, составляющие Кодекс речевого поведения, впервые сформулированный Т.В. Шмелевой.

Методическая идея исследования – создание типологии коммуникативных моделей, содержащих отклонения от правил речевого поведения, в детском общении в условии равенства Автора и Адресата – реализована на материале текстов современной русской детской литературы.

3.

В результате анализа реконструированы 4 типичные коммуникативные модели, распределившихся по градации последствий нарушения – от наиболее мягких (коммуникативная ошибка, недочет, поддающийся коррекции) до наиболее грубых (коммуникативная неудача, провал):

1) **толерантная** коммуникативная модель: нарушение говорящим коммуникативных норм – игнорирование слушающим нарушения – продолжение и благоприятный исход общения;

2) **корректирующая** коммуникативная модель: нарушение говорящим коммуникативных норм – эксплицитная негативная реакция слушающего – исправление недочета говорящим – благоприятный исход общения;

3) **конфликтная** коммуникативная модель: нарушение говорящим коммуникативных норм – эксплицитная негативная реакция слушающего – прекращение коммуникации;

4) **этикетная** коммуникативная модель: соблюдение говорящим общепризнанных коммуникативных норм без учета ситуативной нормы – эксплицитная негативная реакция слушающего – прекращение коммуникации (в случае несовпадения двух стандартов).

4.

В рамках наиболее неоднозначной по коммуникативным последствиям этикетной модели проведен анализ причин коммуникативных отклонений и выявлена следующая типология:

а) коммуникативная ошибка как неосознанное нарушение ситуативной нормы, не имеющая целью нанести коммуникативный ущерб или обиду адресату; в зависимости от степени близости отношений участников общения может иметь различные последствия – спровоцировать коммуникативную неудачу, легко поддающуюся коррекции, либо коммуникативный провал, категорический отказ адресата продолжать общение;

б) воздействие, в том числе ритуальное, реализуемое автором сознательно посредством этикетных и фатических речевых жанров с целью начать коммуникативный конфликт; утрированное соблюдение норм вежливости и доброжелательности воспринимается здесь как сигнал к проявлению речевой и физической агрессии; описанный ритуал «начала конфликта» характерен для враждебно настроенных друг к другу подростков, принадлежащих к различным группировкам;

в) манипуляция, характерная для дружеского общения; автор реализует ее сознательно, намереваясь спровоцировать или принудить адресата к

выполнению определенных действий; манипулятивная тактика воспринимается адресатом настороженно, вплоть до выяснения истинных намерений автора; в случае совпадения интенций обоих участников общения коммуникативное нарушение игнорируется в пользу кооперации.

5.

Актуализировав основные аспекты коммуникативного метода обучения русскому языку как иностранному и неродному, а также уровневому подходу к иноязычному образованию, на основе типологии описанных коммуникативных отклонений разработаны методические рекомендации по профилактике и коррекции нарушений коммуникативных норм в детском и подростковом общении.

Приведенные задания к учебным текстам призваны, во-первых, сформировать у обучающихся умения имитировать и воспроизводить нормативные речевые модели, а во-вторых, трансформировать и корректировать коммуникативные нарушения, чтобы впоследствии создавать собственные тексты с учетом и профилактикой возможных отклонений от норм русского речевого поведения.

Рекомендуемая в настоящем исследовании методическая работа должна помочь обучающимся сформировать коммуникативную компетенцию и облегчить им естественное общение на русском языке в различных коммуникативных ситуациях.

Вместе с тем настоящая работа может стать не только методическим подспорьем для преподавателей русского языка как иностранного / как неродного, но и источником дальнейших исследований по обозначенной проблематике.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акишина Н.А., Формановская Н.И. Русский речевой этикет: Практикум речевого общения. М., 2009. 184 с.
2. Алиева Г.А. Обучение РКИ на материале художественных текстов и фильмов // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года) / Ред. кол.: Л. А. Вербицкая, К. А. Рогова, Т. И. Попова и др. В 15 т. Т. 10. СПб.: МАПРЯЛ, 2015. 1204 с. – С. 36-39.
3. Алпатов В.М. Категории вежливости в современном японском языке. М., 2011. 152 с.
4. Арутюнова Н.Д., Падучева Е.В. Истоки, проблемы и категории прагматики // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1985. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. С. 3–42.
5. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966. 608 с.
6. Ашимихина В.Г. Японский кодекс речевого поведения (на материале котовадза и канъёку) // Лингвистический ежегодник Сибири. Вып. 7 / под ред. Т.М. Григорьевой; Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 2005. 204 с. – С. 168-174.
7. Баженова О.В. Билингвизм: Особенности двуязычного воспитания, или Как вырастить успешного ребенка. М.: Билингва, 2016. 352 с.
8. Балахонская Л.В., Сергеева Е.В. Лингвистика речевого воздействия и манипулирования. М., 2016. 350 с.
9. Басова Е. Уезжающие и остающиеся // Как хорошо: стихи, рассказы, сказки, повести для детей молодых писателей, участников фестиваля в ДЕТГИЗе / Сост. М.Д. Яснов, С.А. Махотин, А.Ю. Насонова. Вып. 3. СПб., 2012. – С. 5-74.

10. Бердичевский А.Л., Никитенко З.Н., Хамраева Е.А. Как преподавать русский язык двуязычным детям. М.: Фонд «Русский мир», 2015. 240 с.
11. Богданов В.В. Речевое общение. Л., 1990.
12. Васильева Н.В. Дразнилки на имена: от фатических мини-ритуалов к текстообразующим приемам // Ритуал в языке и коммуникации. М., 2013.
13. Верещагин Е.М. Психологическая и методологическая характеристика двуязычия. М.: Изд-во МГУ, 1969. 160 с.
14. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М., 2009. 172 с.
15. Волынкина С.В. Коммуникативные роли автора и адресата в ситуации оскорбления (на материале телевизионных ток-шоу) // Лингвистический ежегодник Сибири. Вып. 7 / под ред. Т.М. Григорьевой; Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 2005. 204 с. – С. 82-90.
16. Волынкина С.В. Речевые жанры похвалы и комплимента в бытовой сфере общения и коммуникативной среде телевизионного ток-шоу: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Красноярск, 2009.
17. Гак В.Г. Прагматика, узус и грамматика речи // Иностраный язык в школе. 1982. № 5.
18. Георгиев С.Г. Собаки не ошибаются. М., 2012.
19. Георгиев С.Г. Укротитель сиреневых бегемотов. М., 2007.
20. Гиваргизов А.А. Как со взрослыми. М.: Время, 2011. 144 с.
21. Голубева А.В. Аутентичные речевые ситуации как основа для коммуникативного преподавания РКИ // Мир русского слова. 2015. № 4. – С. 100.
22. Голубева-Монаткина Н.И. Вопросы и ответы в диалогической речи: Классификационное исследование. М, 2013. 200 с.
23. Гольдин В.Е. Этикет и речь. Саратов, 1978.

24. Гордон Д., Лакофф Дж. Постулаты речевого общения // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1985. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. С. 276–302.
25. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 16. Лингвистическая прагматика. М., 1985. С. 217–237.
26. Дашевская Н. Трус // Как хорошо: стихи, рассказы, сказки, повести для детей молодых писателей, участников фестиваля в ДЕТГИЗе / Сост. М.Д. Яснов, С.А. Махотин, А.Ю. Насонова. Вып. 2. СПб., 2011. – С. 141-143.
27. Дементьев В.В. Непрямая коммуникация и ее жанры. Саратов 2000.
28. Дементьев В.В. Непрямая коммуникация. М., 2006.
29. Драгунская К.В. Мужское воспитание. М.: Жук, 2012. 232 с.
30. Дубина Н. КМка и подопечные // Как хорошо: стихи, рассказы, сказки, повести для детей молодых писателей, участников фестиваля в ДЕТГИЗе / Сост. М.Д. Яснов, С.А. Махотин, А.Ю. Насонова. Вып. 2. СПб., 2011. – С. 161-211.
31. Ершова Н.А. Позиция адресата в ситуации коммуникативного конфликта (на материале телевизионного ток-шоу) // Актуальные проблемы литературоведения и лингвистики: Материалы конференции молодых ученых / под ред. А.А. Казакова. Вып. 12. - Томск: Издание ТГУ, 2011. - Том 1: Лингвистика. 330 с. – С. 112-117.
32. Ким Л.Г. Метаязыковая стратегия интерпретации текста в процессе его функционирования в пространстве адресата // Обыденное метаязыковое сознание и наивная лингвистика: сб. н. ст. Кемерово, 2012. 291 с. – С. 31-41.
33. Клюев Е.В. Речевая коммуникация: Успешность речевого взаимодействия: учебное пособие для студентов и преподавателей высших учебных заведений. М.: Рипол Классик, 2002.
34. Колпакова О.В. Дуэль наоборот // Как хорошо: стихи, рассказы, сказки, повести для детей молодых писателей, участников фестиваля в ДЕТГИЗе

- / Сост. М.Д. Яснов, С.А. Махотин, А.Ю. Насонова. Вып. 2. СПб., 2011. – С. 156-158.
35. Костомаров В.Г. Язык текущего момента: понятие правильности. СПб., 2014. 220 с.
36. Костомаров В.Г., Леонтьев А.А. Некоторые теоретические вопросы культуры речи // Вопросы языкознания. М., 1966. № 5. – С. 3-15.
37. Кочетков М.В., Сперанский А.В., Сперанская А.Н. Диагностика коммуникативных норм субъектов учебно-воспитательного процесса. Красноярск: Институт проблем непрерывного образования, 2010. 160 с.
38. Крапивин В.П. Рыжее знамя упрямства. М., 2006. 640 с.
39. Крысин Л.П. Языковая норма и речевая практика // Отечественные записки. 2005, № 2.
40. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М., 2011. 480 с.
41. Кулибина Н.В. Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой: [интерактивный курс обучения чтению художественной литературы]. М., 2016.
42. Ларина Т.В. Англичане и русские: Язык, культура, коммуникация. М.: Языки славянских культур, 2013. 360 с.
43. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М.: Рукописные памятники Древней Руси. 2009. – 512 с.
44. Осетрова Е.В. Сценарии властного общения // Лингвистический ежегодник Сибири. Вып. 7 / под ред. Т.М. Григорьевой; Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 2005. 204 с. – С. 22-30.
45. Осетрова Е.В., Чжан Бо. Русскоязычная интернет-переписка с участием студентов-иностранцев: правила речевого поведения // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Мат-лы XIII Конгресса

- МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 г.). В 15 т. Т. 13. СПб., 2015. С. 41–44.
46. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 277 с.
47. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 567 с.
48. Ритуал в языке и коммуникации: Сб. ст. / Сост. и ред. Л.Л. Федорова. М.: Знак; РГГУ, 2013. 512 с.
49. Рождественский Ю.В. Введение в общую филологию. М., 1979.
50. Рождественский Ю.В. Общая филология. М., 1996.
51. Сильвестрова А.Б. Детский диалог как коммуникативная ситуация: методический потенциал "детской" литературы в преподавании русского языка как иностранного // Русское культурное пространство: сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции. Вып. 5. М., 2016. 785 с. - С. 761-767. [электронное издание; режим доступа:
https://istina.msu.ru/media/publications/article/349/f9e/44663153/RKP_2016.pdf]
52. Сперанская А.Н. Правила речевого поведения в русских поговорках: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Красноярск, 1999.
53. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж, 2001.
54. Стернин И.А. Русский речевой этикет. Воронеж, 1996. 73 с.
55. Супрун А.Е. Лекции по теории речевой деятельности. Минск: БГУ, 1996.
56. Тахтарова С.С. Коммуникативное смягчение в директивных речевых актах // Лингвофутуризм. Взгляд языка в будущее / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. М., 2011. 520 с. – С. 277-287.
57. Формановская Н.И. Коммуникативный контакт. М., 2012. 200 с.

58. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. М., 1989.
59. Хамраева Е.А. Русский язык для детей билингвов: теория и практика. М.: Билингва, 2015. 152 с.
60. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов: Колледж, 1997. Вып.1. 212 с. С. 88-99.
61. Шмелева Т.В. Кодекс речевого поведения // Русский язык за рубежом. 1983. № 1. С. 72–77.
62. Шмелева Т.В. Семантический синтаксис: текст лекций. Красноярск, 1988. 54 с.
63. Шмелева Т.В. Субъективные аспекты русского высказывания: дисс. в виде науч. докл. ... докт. филол. наук. М., 1995.
64. Шмелева Т.В. Текст как объект грамматического анализа. Красноярск, 2006. 58 с.
65. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. М., 2015. 784 с.
66. Чабаненко М.Г. Молодежный дискурс как реализация метаязыкового потенциала участников коммуникации: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2007.
67. Чаптыкова Н.П. Предупреждение речевых ошибок у учащихся полиэтнических классов в процессе обучения полному изложению исходного художественного текста // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. – С. 195-199.
68. Яснoв М.Д. День открытых зверей: стихи. СПб., 2013. 48 с.
69. Gordon D., Lakoff G. Conversational Postulates // Syntax and semantics. V. 3. New York – San Francisco – London, 1975. P. 83-106.
70. Grice H.P. Logic and conversation // Syntax and semantics. V. 3. New York – San Francisco - London, 1975. P. 41-58.
71. Leech G. Principles of Pragmatics. London, New York, 1983.

72. Osetrova E. Being an Ethical Speaker Online: Correspondence with Foreign Partners // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2015, Vol. 8, Issue 11. P. 2561-2571. [электронное издание; режим доступа: <http://journal.sfu-kras.ru/series/humanities/2015/11>]