

BOHDANA KRAVCHENKO

„Ненормативные” средства выражения адресованности в школьной практике, или игра с нормой

“Non-normative” means of expressing addressing in school practice, or playing with the norm

Abstract. The article consists of several parts: an introduction, theoretical and practical parts, and the conclusion. This work touches upon several directions in linguistics. First of all, attention is paid to the concept of addressing, namely the terms addressee (Listener) and addresser (Speaker) and their interrelation at the moment of communication. The author provides a definition of human speech behavior, which at the present stage is usually considered in pragmalinguistics. The article focuses on the factor of the addresser in pedagogical discourse (the speech of a Russian language teacher at a secondary school in Slovakia is analyzed) from the point of view of observing the normativity of speech. In this regard, special attention is paid to the culture of speech and the concept of literary language. The work shows the varieties of norms of literary language, but the emphasis is on stylistic norms. The author focuses on the search for violations of stylistic norms in a scientific style. The article provides the author's classification of selected language violations and characterizes the speech behavior of the Speaker.

Keywords: addresser, addressee, literary language, stylistic norm, scientific style

Bohdana Kravchenko, Constantine the Philosopher University in Nitra, Nitra – Slovak Republic,
bohdana.kravchenko@ukf.sk, <https://orcid.org/0009-0001-6036-3845>

Введение

Как известно, в настоящее время в современной лингвистике в центре внимания находится человек как носитель языка. Именно субъект речи становится главным объектом изучения, оказывает влияние на доминирование коммуникативной и функционально-прагматической парадигм в языке. Соответственно, объединяются прагматика, занимающаяся исследованием отношения знаков к их пользователям, и лингвистика под общими названиями „прагмалингвистика” и „лингвопрагматика”. Представители названной дисциплины, как правило, анализируют явные и скрытые цели высказывания

адресанта, его внутренние убеждения. Причем прагмалингвистика нацелена рассматривать вопросы, связанные со взаимодействием адресанта и адресата в процессе коммуникации (Norman 5). Современные исследования по лингвопрагматике изучают язык как средство общения, используемое человеком в его жизнедеятельности. Как видно, употребление в научной литературе одного из вышеперечисленных терминов зависит от выбора главного направления изучения: прагматики, сосредоточивающейся на проблемах коммуникации, или лингвистики, центральным предметом анализа которой является непосредственно язык. В нашем случае варианты названия дисциплины мы будем считать синонимичными, но не дублетными, и в своей работе сосредоточимся именно на лингвопрагматическом аспекте.

Теоретической базой нашего исследования считаем теории лингвистики текста и дискурса, в частности работы ученых в области семантики, прагмалингвистики и стилистики текста. Объектом нашего изучения является педагогический дискурс, а именно педагогический процесс, главными участниками которого выступают учитель (адресант) и его ученики (адресат). Предметом же анализа – вербальные „ненормативные”¹ средства выражения категории адресованности, отражающие речевое поведение адресанта в процессе обучения. Каждый урок представляется отдельным текстом, адаптируемым к ситуации (вначале созданным в письменной форме и затем в реальных условиях коммуникации реализующимся в речи учителя и учащихся). В теории текста включенный в ситуацию текст предлагают называть межтекстом, основным признаком которого является его „адаптивная потенция” (Zemská et al. 95). Таким образом, текст рассматривается по отношению к действительности, при этом изучается его вовлечение в коммуникативный акт.

Методологической базой исследования являются описательный метод и компонентный анализ текста, в которых рассматривается категория ситуативности, а вместе с ней факторы сферы и среды, как пишут исследователи в области лингвистики текста и дискурса (Zemská et al. 18–27; Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 74–79), будут основополагающими. Кроме того, в работе используется когнитивный анализ, посредством которого выявляются социальные и личностные характеристики адресанта, качественным образом воздействующие на процесс текстопорождения. С целью же точного отображения результатов исследования собранный фактографический материал подвергается статистическому анализу.

¹ В статье употребление понятия „ненормативности” является довольно условным, поэтому оно взято в кавычки. Это связано не только с текстовой гетерогенностью, но и с ориентацией на коммуникативную модель, которая подразумевает преподавание РКИ через создание реальной ситуации общения: взрослый человек общается с детьми (подростками), поэтому выбирает соответствующие грамматические и лексические средства.

В данной статье также обращаемся к понятию текстовой гетерогенности, употребляемому при изучении текстообразовательной модели, в частности при описании функционирования текста. Учитель, трансформируя конспект урока в устную речь, чаще всего адаптирует используемые языковые средства и учитывает уровень владения РКИ адресатом, который, как правило, мало знаком с особенностями книжной речи изучаемого языка. Поэтому в некоторых случаях учитель прибегает не только к языковому, но и к структурному и даже содержательному изменению конспекта урока. Кроме того, в своей работе опираемся на понятие речевого намерения (или интенции) адресанта, выступающего одной из базовых категорий текста и лингвопрагматического анализа.

Основной целью работы видится описание речевого поведения учителя, выявление языковых единиц, отнесенных к средствам выражения адресованности, объяснение применения разговорных стилообразующих единиц языка в реальных речевых ситуациях учебной деятельности. Данная цель подразумевает выполнение следующих задач: ознакомление с теоретическими источниками, посвященными данным вопросам; описание лингвопрагматических особенностей категории адресованности, закономерностей употребления данных языковых средств в научно-учебном подстиле речи; обработка и анализ использованных учителем языковых средств эгопрезентации; создание на их основе классификации, описывающей характеристику речевого поведения адресанта.

В статье концентрируемся именно на индивидуальных речевых проявлениях личности учителя, влияющих на его общее речевое поведение. В работе также затрагиваются проблемы успешности/неуспешности коммуникации между учителем и учащимися, в частности анализируется и описывается речевое поведение говорящего, проявляющееся в эксплицитных эгоцентрических средствах языка. Кроме того, акцентируется внимание не до конца разработанных вопросах функциональной стилистики русского языка, точнее, на особенностях устной формы существования научно-учебного подстиля, связанных с понятием „нормативности речи”. Именно интеграция вышеназванных аспектов изучения текста позволяет говорить об актуальности и новизне предлагаемого исследования.

Речевое поведение говорящего и слушающего

В современном обществе любой образованный человек вне зависимости от сферы его деятельности умеет грамотно общаться, вести гармоничный диалог, говорить доступно и выразительно, быстро ориентироваться в стремительно меняющемся информационном пространстве.

Во многих дисциплинах, в том числе и в лингвопрагматике, остается актуальным изучение речевого поведения человека. Существуют различные взгляды на определение понятия речевого поведения. Например, Татьяна Винокур под речевым поведением понимает „совокупность речевых поступков, с внутриязыковой стороны определяемых закономерностями употребления языка в речи, а с внеязыковой – социально-психологическими условиями осуществления языковой деятельности” (Vinokur 12). Наталья Формановская отмечает, что на речевое поведение человека влияет социальная и профессиональная группы, семья, регион проживания. Лингвист рассматривает речевое поведение на примере стереотипных высказываний, речевых клише, а также индивидуальных речевых проявлений личности (Formanovskaâ 1989: 28).

В современной лингвистической литературе „речевое поведение” отграничивается от понятия „речевая рефлексия”. Наталия Перфильева полагает, что речевая рефлексия – „это ментальная деятельность говорящего относительно своего речевого поведения или его составляющих” (Perfil’eva 27). Вслед за ученым, данную дефиницию интерпретируем как процесс наблюдения говорящего над собственным речевым поведением. Это трактование речевого поведения является довольно широким, поэтому в работе придерживаемся взгляда Формановской.

Речь учителя на конкретном уроке – подготовленная деятельность, базой которой можно считать разработанный конспект урока, то есть письменный текст, реализуемый в устной форме. Одним из первичных признаков текста Валерия Чернявская считает его адресованность (Černâvskaa 2016: 18) и относит к обязательным компонентам текстуальности.

Понятия *адресант* и *адресат* в научной литературе не противопоставляются друг другу, а рассматриваются как взаимообусловленные и зависящие друг от друга категории, поэтому важно подчеркнуть роль их взаимодействия в коммуникации. Интеракция между участниками коммуникации, на наш взгляд, нашла отражение в основных функциях адресата, которые выделила Формановская: 1) адресат как соавтор текста адресанта, 2) адресат, интерпретирующий коммуникативный продукт адресанта, 3) адресат реагирующий (Formanovskaâ 2005: 234). В ситуации, когда адресат является соавтором, Формановская предлагает выделять: адресата внедиалогового, прогнозируемого, массового, персонального и косвенного (Formanovskaâ 2005: 238). В сфере педагогического дискурса адресат является прогнозируемым, поскольку речь идет об учащихся, уровень знаний и личностно-психологическая характеристика которых уже понятны учителю. Так, на каждом уроке учитель стремится вступить в диалогическое общение с учениками. Говорящий, выбирая слова, обязательно обращает внимание на индивидуальные

особенности слушающего (возраст, гендер, темперамент и др.) и в первую очередь на уровень его подготовленности.

Яна Соколова приводит несколько определений понятия *говорящий*, однако остановимся на следующем: „Говорящий – это тот, кто создает содержательную и иллокутивную сторону речи, решает вопрос о том, какой смысл он придаст речи, и в процессе взаимодействия передает прагматически значимые знания” (Sokolova 15). Лингвист предлагает классификацию адресантов, в которой в зависимости от степени проявленности говорящего в конкретной ситуации общения выделяет формально невыраженного (*implicitný hovoriaci*), скрытого (*tacitný hovoriaci*) и формально выраженного говорящего (*explicitný hovoriaci*). Согласно данной классификации, избранный нами адресант является формально выраженным. На основании критерия детерминации Соколова различает конкретного (*konkrétny hovoriaci*) и обобщенного говорящего (*generalizovaný hovoriaci*). Адресант педагогического дискурса является конкретным (личность говорящего идентифицирована). В классификации по количеству участников коммуникации выделяются индивидуальный (*individuálny hovoriaci*) и групповой (коллективный) (*kolektívny hovoriaci*) говорящий. В соответствии с количеством участников общения выбранный нами адресант именуется индивидуальным, так как представляет самого себя (Sokolova 18). Поскольку в статье анализируемый говорящий – представитель конкретной профессии, считаем, что для него характерно переплетение личного „я” и „я” учителя. Полагаем, что профессионал своего дела часто абстрагируется от собственного „я”, чтобы достичь высокого служебного положения и/или стать хорошим специалистом.

Борис Норман замечает, что „подобранное адресантом слово может многое сказать не только об адресате речи, но и о самом говорящем” (Norman 25). Учитель во время раскрытия темы урока употребляет те или иные языковые средства, учитывая, какими исходными знаниями обладает предполагаемый адресат. Таким образом, можно согласиться с тем, что фактор адресата определяет динамику самого процесса текстообразования (Важенцова 3).

Для того, чтобы показать влияние ситуации общения на педагогический дискурс, осложненный фактором среды, необходимо выявить „ненормативные” средства выражения категории адресованности.

Гетерогенность текста как вариант нормы

Одним из основных направлений в современной лингвистике текста является рассмотрение гетерогенности, которая подразумевает соединение нескольких текстовых моделей в структуре одного текста (в языковом оформ-

лении). Чернявская данную особенность в текстообразовании называет смешением текстотипов или монтажом и отмечает, что гетерогенность текста в условиях коммуникативно-речевой практики безусловна (Černâvská 2009: 81). Речь учителя на уроке, опираясь на концепцию этого ученого, относим к классу текстов открытого типа, которым свойственна вариативность, то есть неоднородность (Černâvská 2009: 113).

Евгения Анисимова также рассматривает концепцию неоднородности текстотипов, которую понимает как „способность сочетать в себе стилистически разнородные элементы, признаки разных типов текста” (Anisimova 76). Считаем, что смешение текстотипов является результатом осознанной интенции говорящего.

В статье основное внимание уделяется именно функционально-стилистической гетерогенности, существующей в текстовом пространстве. В зависимости от функции, которую выполняет язык в разных коммуникативных ситуациях, принято выделять и разновидности литературного языка. Считаем необходимостью обратиться к основным положениям функциональной стилистики. В зависимости от сферы, которую обслуживает функциональный стиль, Дитмар Розенталь выделяет разговорный, научный и официально-деловой, публицистический и литературно-художественный стили (Rozental' 23). Научный стиль, как правило, делится на подстили, то есть собственно научный, научно-учебный, научно-технический, научно-популярный (Kožina, Duskaeva, Salimovskij 128). Речевая деятельность научного стиля может быть выражена как в письменной, так и устной форме, каждой из которых характерны свои особенности (Evtûgina 52). Наталья Корина при этом подчеркивает, что „в русской стилистике устные формы коммуникации не выделяются в самостоятельный стиль, а рассматриваются в рамках того стиля, черты которого в них преобладают, и считаются его устной формой” (Korina 103). Соответственно, речь учителя в процессе обучения должна обладать критериями правильности и нормативности, а именно быть точной, логичной, обобщенной, сдержанной (Evtûgina 53). Опираясь на классификацию Маргариты Кожиной, Лилии Дускаевой, Владимира Салимовского, относим процесс школьного образования к научной сфере, которую обслуживает научно-учебный подстиль.

Как известно, для каждого подстиля характерны свои стилистические нормы, диктующие правила употребления языковых средств. Группа авторов полагает, что стилистические нормы – „это правила наиболее целесообразных в каждой сфере общения реализаций принципов отбора и сочетания языковых средств, создающих определенную стилистикоречевую организацию” (Kožina, Duskaeva, Salimovskij 154). Стилистические ошибки, как правило, возникают при ненормативном употреблении в речи слов

с отличительной стилистической окраской. Одним из показателей нормы является их распространенность в речи большинства людей, то есть общепотребительность. Вместе с понятием нормы в языкознании употребляется термин „вариант нормы”, который объясняется Чернявской следующим образом: „Норма предполагает варианты потому, что она живая” (Černâvskaâ 2016: 65). Ученый отмечает, что возможность нарушения стандартов и игры с нормой в коммуникативном пространстве способствует налаживанию результативного общения (Černâvskaâ 2009: 81).

В статье акцентируем внимание именно на устной форме речи, поэтому обратимся к ее особенностям. Ежи Бартминьский и Станислава Небжеговска-Бартминьска разделяют экстралингвистические (невербальные) и внутрилингвистические свойства устных форм текстов. К ним ученые относят качество произношения слов, жестикуляцию, категорию ситуативности, синхронность речемыслительной деятельности, диалогичность (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 74–79). Далее они отмечают, что текст в устной форме всегда ориентирован на слушающего, а ситуация общения может менять смысл высказывания. Важно, что на формирование устной речи влияет и фактор среды, к которой Крыстына Писаркова относит физические (время и место, участников коммуникации, сопутствующие действия), социальные (возраст и гендер, образование, профессию) и содержательные (заданную тему коммуникации) показатели (Pisarkowa 9–15). Полагаем, что устная речь говорящего под влиянием как внутрилингвистических, так и экстралингвистических факторов, прежде всего категории ситуативности и среды, адаптируется к условиям коммуникации, следовательно, от них зависит.

Устную форму выражения научного стиля (речь учителя словацкой средней школы на каждом уроке) понимаем как текст, который под влиянием внутрилингвистических и экстралингвистических особенностей устной речи приспособляется к условиям коммуникации и тем самым отступает от предписанных норм „для того, чтобы привлечь внимание потенциального адресата, информировать, поучать его, поощрять к посткоммуникативным действиям и, вообще, в целях оригинального, броского, выделяющего из общей массы самовыражения” (Černâvskaâ 2009: 115). Лев Щерба также замечает, что устная речевая деятельность иногда грешит отступлениями от нормы (Šerba 37). На устную форму научно-учебного подстиля накладываются модели коммуникации межличностного общения, которые становятся приоритетными в педагогическом дискурсе, и, соответственно, происходит трансформация общепринятых норм научного стиля, в данном случае находящихся в прямой зависимости от стратегии учителя.

В анализируемой речи были выявлены отклонения от нормы, связанные преимущественно с употреблением разговорной лексики в условиях протек-

кания педагогического процесса. Отметим, что для научной речи не характерно, а значит, и не нормативно употребление разговорных слов и выражений. Однако предполагаем, что, используя подобные языковые средства, адресант позиционирует себя как учитель, способный на уроке создавать реальные ситуации непринужденного общения.

Анализ языковых средств выражения адресованности

Сбор данных осуществлялся нами в течение месяца во время посещения уроков русского языка в словацкой средней школе. Наше присутствие на уроках в качестве наблюдателя, конечно, могло опосредованно сказаться на поведении учителя, в частности на его речевом поведении, поэтому допускаем погрешность в исследовании. Выбранный нами учитель – женщина средних лет, носитель русского языка. Возрастной диапазон учащихся² варьировался от 16 до 19 лет. В общей сложности занятия русского языка посещало 49 учащихся из 4 разных классов (в средних школах в Словакии обучение длится четыре года).

Собранный фактографический материал представляет собой языковые единицы, отнесенные к средствам выражения категории адресованности, среди которых 31% единиц является ненормативным в научном стиле речи. В зависимости от уровня языкового анализа была создана собственная, представленная ниже, классификация данных выражений. Осуществленный анализ языковых средств адресованности указывает на речевое поведение учителя.

На словообразовательном уровне использования лексических средств эгопрезентации мы обнаружили, что учитель на уроках употребляет разговорные слова – диминутивы *глазки*, *рассказики*, *вопросики*, *прекрасненько*, *ладненько* и др. Они были замечены в следующих репликах:

- *Кто готов, глазки на меня.*
- *Он отправлял разные рассказики.*
- *Вот эти вопросики.*
- *Прекрасненько.*
- *Так, ладненько.*

К уменьшительно-ласкательной лексике мы так же относим слова *коротенький* и *бумажки*.

- *Давайте прочитаем коротенький текст.*
- *Просто у меня нет бумажки, поэтому я и спрашиваю.*

² С целью защиты персональных данных все имена вымышлены, любые совпадения случайны.

С помощью диминутивов учитель создает дружескую атмосферу в классе. Употребляя слово *рассказики*, адресант как бы дает понять, что с данными текстами учащиеся знакомы, рассказы являются короткими и нетрудными по содержанию, а значит, и ученикам не составит труда их прочесть и понять. Разговорное слово *ладненько* указывает на то, что в данный момент учитель снисходителен к ученикам и прощает им допущенные ошибки. Кроме того, данное слово является сигналом к тому, что учитель переходит к рассмотрению следующего вопроса.

Вместе с тем мы заметили, что учитель в своей речи часто употребляет пренебрежительную форму слова *словечки*:

- *Словечки вы посмотрите на странице 105.*
- *У нас тут простое словечко.*

Однако, на наш взгляд, в данном случае русскоговорящий учитель в условиях сферы педагогической коммуникации под воздействием интерференции неосознанно копирует словацкое слово *slovíčko*, являющееся уменьшительно-ласкательным вариантом слова *slovo*. Данный диминутив в русском языке имеет сниженный оттенок – пренебрежения. Закономерность употребления в речи адресанта уменьшительно-ласкательных слов доказывает, что учитель при общении с учащимися пытается построить теплые и доверительные отношения.

Кроме того, в своей речи учитель часто использует ласкательные формы обращений:

- *Так, Сашенька, читай последнее предложение.*
- *Адамко, расскажи, пожалуйста...*

Как видим, таким образом адресант выражает свое расположение к учащимся, ведет себя как хорошо знакомый и доброжелательный человек.

На уроках с целью усиления экспрессии говорящим не редко используется прием лексического повтора:

- *Читаем, читаем, читаем!*
- *Пишем, пишем, пишем.*
- *Ну давай, давай, мы хотим посмотреть, что у тебя там есть.*
- *Быстро, быстро.*

Данный способ очень похож на прием полной редупликации, который часто используют детские писатели и который, как правило, свойственен детской речи. Тем самым адресант пытается мотивировать учеников к активному выполнению упражнений. Следовательно, учитель проявляет свою заинтересованность в работе.

На морфологическом уровне лексических средств эгопрезентации в речи учителя нами было обнаружено употребление междометий:

- *Ну-ка вспоминайте!*
- *А ну-ка придумайте мне предложение!*

Междометие *ну-ка* используется говорящим с целью побуждения учеников к действию. Учитель таким образом проявляет свою заинтересованность в том, чтобы ученики были активными на уроке и хорошо учились.

Восклицательное междометие *ура*, скорее всего, употребляется для воодушевления класса и проявления радости учителя:

– *Вспомнили, ура!*

С помощью междометного выражения *слава Богу* адресант подчеркивает свое удовлетворение работой ученика и передает свое эмоциональное состояние облегчения, связанное с тем, что школьница, наконец, поняла, как нужно было выполнить задание:

– *Ты убрала слово ненужное, ну слава Богу!*

Согласно сказанному выше, учитель – эмоциональный человек, он радуется успехам своих учеников. По нашему мнению, когда школьники видят перед собой человека, умеющего выражать свои эмоции, то это помогает учителю расположить их к себе и создать непринужденную атмосферу в классе.

На лексико-грамматическом уровне употребления средств эгопрезентации замечено использование слов иностранного происхождения, ставших международными. Они в данном случае выполняют роль междометий и выступают в качестве отдельных предложений или их частей. К ним, например, относим:

– *Супер!*

– *Окей, согласна; Окей, хорошо.*

Используя данные выражения, учитель подтверждает свое согласие с ответом учеников, хвалит их за правильно выполненное задание. Поскольку данная лексика, как известно, активно используется в разговорной речи молодежи, то учитель тем самым уменьшает дистанцию между собой и учениками, сближается с их повседневным стилем общения.

Кроме того, в речи говорящего были замечены следующие разговорные лексические и грамматические средства:

– *Вот вам куча новых слов, все их нужно знать!*

– *Поехали проверять.*

– *Поехали, читаем по 3 слова...*

– *Так, дальше идем...*

– *Так, здравствуйте, приехали, а мы не помним ничего?*

В приведенных выше контекстах глаголы будущего времени употреблены в значении императивов и переносном значении. Таким образом говорящий отдает указания ученикам в мягкой форме, сообщает об изменении происходящих действий и о необходимости обратить внимание на предстоящее задание. Однако, как нам кажется, данные глаголы также являются сигналь-

ными языковыми средствами переключения на познавательную, в частности практическую, деятельность на уроке. Так учитель ненавязчиво проявляет свою значимость на занятиях. Последний пример в рассматриваемой группе указывает на экспрессивную форму выражения негодования по поводу того, что ученики не подготовились к уроку и не выучили ранее пройденный материал. Одним словом, глагол *поехать* в речи учителя используется не только в переносном значении, но и выполняет разнообразные функции – переключения внимания, выражения эмоции разочарования и установки на выполнение задания.

На фразеологическом уровне лексических средств эгопрезентации замечено использование широко употребляемых в разговорной речи выражений. Например:

– *Павел, ты от рук отбился!*

Александр Федоров приводит следующее толкование: „Отбиться от рук – переставать подчиняться кому-либо, вести себя независимо, непокорно” (Fedorov 441). Адресант с помощью данного экспрессивного выражения пытается сообщить о недолжном поведении ученика на уроке. Следует заметить, что школьник вряд ли понял смысл фразеологизма, значение которого сложно определить иностранцу с начальным уровнем владения языком. Скорее всего, оттенок неодобрения его поведения он определил по интонации учителя.

Говорящий использует в своей речи и крылатые выражения, которые также, скорее всего, были не поняты иностранными студентами:

– *Совместите приятное с полезным!*

Употребление устойчивых выражений, слов в переносном значении и русских междометий в речи учителя прежде всего идентифицируют его как носителя русского языка и культуры, что помогает школьникам быстрее адаптироваться к реальным ситуациям общения на иностранном языке. Таким образом, в речи данного конкретного учителя отражается языковая картина мира, типичная для представителя русской лингвокультуры. Перспективным направлением дальнейших исследований видится анализ языковой личности учителя с лингвокогнитивной точки зрения, которая предполагает рассмотрение процессов восприятия и продуцирования текста с помощью языковых единиц.

Заключение

Подводя итоги, следует подчеркнуть, что анализируемая устная речь учителя не соответствует общим нормам научного стиля. В речи говорящего выявлены языковые особенности, свойственные разговорному стилю, которые,

скорее всего, отсутствуют в плане-конспекте урока. Полагаем, что смешение текстотипов (гетерогенность) на том или ином уровне является результатом осознанной интенции говорящего. Оправданное целью и внутрилингвистическими критериями (сферой общения, фактором среды) изменение норм становится „специальной стратегией, которая позволяет автору осуществить воздействие на адресата, сформировать его оценки, мнения в своих интересах” (Černâvskáâ 2009: 131). Нарушение стилистических норм в речи учителя воспринимается как языковую особенность говорящего.

По речевому поведению учителя можно предположить, что он в первую очередь является носителем русского языка и культуры, который переживает с учениками каждую создавшуюся на уроке ситуацию. Говорящий достаточно активно выражает свои эмоции, создавая тем самым положительную атмосферу в классе, переживает за результаты обучения учеников и радуется вместе с ними достигнутому успеху, что говорит о равнодушном отношении к учащимся.

Осуществленный анализ показывает, что иногда отступление от норм оправдано и имеет большую эффективность в общении. Отобранные вербальные „ненормативные” средства выражения категории адресованности, отражающие речевое поведение адресанта и используемые в школьной практике русскоговорящим учителем, составляют 31% от общего количества иллюстративного материала, отнесенного к языковым средствам выражения категории адресованности. Замеченная тенденция употребления „ненормативных” конструкций в реальных коммуникативных ситуациях подтверждает суждение о нестабильности норм литературного языка, в нашем случае стилистических. Выделенная на словообразовательном уровне лексических средств эгопрезентации группа наиболее продуктивна в речи говорящего (53,6%), следующая по количеству примеров – лексико-грамматическая (25%). В состав морфологической (14,3%) и фразеологической (7,1%) групп входят менее частотные языковые единицы ввиду нераспространенности их применения адресантом.

Библиография

- Anisimova, Evgeniâ. „Paralingvistika i tekst (k probleme kreolizovannyh i gibridnyh tekstov)”. *Voprosy âzykoznanîâ*, 1, 1992, s. 71–79.
- Bartmiński, Jerzy, Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska. *Tekstologia*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Baženova, Elena. „Sredstva adresacii v naučnom tekste”. *Mediaskop*, 4, 2012, s. 1–14.
- Černâvskáâ, Valeriâ. *Lingvistika teksta. Lingvistika diskursa: učebnoe posobie*. Moskva, Flinta, 2016.

- Černávskaâ, Valeriâ. *Lingvistika teksta: Polikodovost', intertekstual'nost', interdiskursivnost'*. Moskva, Librokom, 2009.
- Evtûgina, Alla. *Funkcional'naâ stilistika*. Ekaterinburg, Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogičeskij universitet, 2018.
- Fedorov, Aleksandr. *Frazeologičeskij slovar' russkogo literaturnogo âzyka*. Moskva, Astrel', 2008.
- Formanovskaâ, Natal'â. „Adresat v âzykovej komunikacii”. *Stylistyka i Kožyna – Stylistics and Kozhina. Stylistyka XIV*, 14, 2005, s. 231–242.
- Formanovskaâ, Natal'â. *Rečevoj ètiket i kul'tura obšeniâ*. Moskva, Vysšaâ škola, 1989.
- Korina, Natal'â. *Funkcional'naâ stilistika russkogo âzyka*. Nitra, UKF, EQUILIBRIA, 2014.
- Kožina, Margarita, Liliâ Duskaeva, Vladimir Salimovskij. *Stilistika russkogo âzyka*. Moskva, Flinta, Nauka, 2008.
- Norman, Boris. *Lingvističeskaâ pragmatika (na materiale russkogo i drugih slavânskikh âzykov)*. Minsk, BGU, 2009.
- Perfil'eva, Nataliâ. *Metatekst v aspekte tekstovykh kategorij*. Novosibirsk, NGPU, 2006.
- Pisarkowa, Krystyna. „Zdanie mówione a rola kontekstu”. *Studia nad składnią polszczyzny mówionej. Księga referatów konferencji poświęconej składni i metodologii badań języka mówionego*. Red. Stanisław Grabias et al. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1978, s. 7–20.
- Rozental', Ditmar. *Praktičeskaâ stilistika russkogo âzyka*. Moskva, Vysšaâ škola, 1987.
- Sokolova, Âna. *Govorâšij v pragmatiko-smyslovom i komunikativnom kontekstah*. Nitra, UKF, 2021.
- Šerba, Lev. *Âzykovaâ sistema i rečevaâ deâtel'nost'*. Leningrad, Nauka, 1974.
- Vinokur, Tat'âna. *Govorâšij i slušaûšij. Varianty rečevogo povedeniâ*. Moskva, Nauka, 1993.
- Zemskaâ, Ŭliâ et al. *Teoriâ teksta*. Moskva, Flinta, Nauka, 2010.

