

УДК 81'42:81'243=161.1

Самойлова Инна Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно, Беларусь
Электронная почта: *samina2004@mail.ru*

Samojlova Ina, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Belarus
e-mail: *samina2004@mail.ru*

КОММУНИКАТИВНАЯ СИТУАЦИЯ *ОПРАВДАНИЕ* В ДИДАКТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ В ПРОСТРАНСТВЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В фокусе нашего внимания речевая реализация ситуации оправдания, осуществляемая на практических занятиях по русскому языку. Внимание будет акцентировано на приемах, используемых обучающимися в ситуации неподготовки к уроку или отсутствия на предыдущих занятиях.

Ключевые слова: дидактический дискурс; коммуникативная ситуация оправдание; межкультурная коммуникация.

COMMUNICATIVE SITUATION *JUSTIFICATION* IN DIDACTIC DISCOURSE IN THE SPACE OF NATIONAL AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

The focus of our attention is the speech implementation of the situation of justification, carried out in practical classes in the Russian language. Attention will be focused on the techniques used by students in situations of unpreparedness for a lesson or absence from previous classes.

Key words: didactic discourse; communicative situation justification; intercultural communication.

Национально-культурная специфика речевого поведения проявляется в не-тождественности коммуникативной, дискурсивной, социолингвистической и культурной компетенции разноязычных личностей, что объясняется сложившимися национально-культурными стереотипами в коммуникации (И. А. Стернин, Н. П. Шумарова).

По словам Кена Хайленда, «академический дискурс относится к образу мышления и речепроизводства в рамках учебного учреждения. Его значимость заключается в комплексности видов общественной деятельности: в виде обучения обучающихся, демонстрирования обучения, распространения идей и формирования знаний, которые осуществляются с помощью языка» [1, с. 1].

В прототипической ситуации оправдания перед преподавателем студент, совершивший проступок, испытывает чувство вины (в разной степени), а также осознание возможных санкций за проступок (в виде неудовлетворительной оценки, отсутствия допуска к зачету и экзамену или исключение из списка группы), что обуславливает формирование у него определенного интенционального состояния, ведущего к вербализации речевой интенции извинения за проступок и объяснения причин своего поведения.

Иначе говоря, адресант, осознавая свою вину и потребность (формальную или эмоциональную) объяснить свой проступок, вербально 1) просит у адресата прощения (факультативный элемент), 2) аргументированно или суггестивно толкует причины поступка / поведения (обязательный элемент) и 3) промесив – обещание исправиться, предложение по корректировке ситуации (факультативный элемент) [2, с. 17].

Ключевым аспектом речевой реализации оправдания является то, что говорящий (в нашем случае – студент) не только выражает соответствующую речевую интенцию, но и демонстрирует свое отношение к собеседнику, к ситуации в целом, представляет, конструирует образ себя в определенном свете.

В целях изучения характера обоюдного речевого воздействия в научно-дидактическом дискурсе в аспекте национальной и межкультурной коммуникации было проведено анкетирование, в котором приняли участие представители семи национально-культурных сообществ, изучающие русский язык, суммарно 300 человек.

Участие в исследовании респондентов из семи регионов мира позволило выявить различия в понимании отношений коммуникантов в академической среде при речевом взаимодействии. Это обусловлено не столько существующей разницей в самой системе образования, сколько традиционными представлениями о взаимоотношениях на линии учитель – ученик (студент – преподаватель) в отдельных национальных сообществах.

На наш взгляд, оправдание не может быть охарактеризовано вне учета его связи с ценностными ориентациями личностей и установленными в обществе морально-этическими нормами.

Как выяснилось, все корейские студенты (100 %), большинство китайских (80 %), иранских (50 %), польских (44 %), часть туркменских (40 %), белорусских (31 %), российских (26 %) респондентов при пропуске занятия или неподготовленности к нему признают свою вину. Это объясняет цель оправдания: желание избежать конфликта и способствовать достижению взаимопонимания. Студенты не снимают с себя ответственности за проступок, что свидетельствует о понимании неблагоприятности поступка. Вероятно поэтому при построении высказывания они используют глагольную форму 1-ого лица единственного числа (*говорю прямо, что я не готов/-а; не оправдываюсь*) и синтаксический маркер *прямо*, использующийся, согласно словарям С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, в значении ‘правдиво, откровенно, нелицемерно’.

Полагаем, что в некоторых случаях возрастной фактор и/или социальный статус преподавателя способен блокировать интенцию оправдаться.

Часть других респондентов тоже не оправдывается, откровенно заявляя о своей низкой работоспособности и депрессивном состоянии (*лень берет надо мной верх; у меня депрессия; я проспал/-а; лень*). При этом вину они ни на кого не перекладывают, а лишь объясняют свое бездействие. Речевая тактика приз-

нения вины, как правило, выражается вводными конструкциями (*к сожалению, меня часто одолевает прокрастинация*). Весьма интересным является факт, что оправдываясь, российские студенты никогда не заявляют о своем депрессивном состоянии.

Все студенты, вне зависимости от национальной и гендерной принадлежности, оправдывая свое отсутствие и/или неподготовленность к занятиям, ссылаются, прежде всего, на плохое состояние своего здоровья, объясняя этим невозможность выполнять академические обязанности на должном уровне. Это является важным пунктом в ответах поляков (87 %), белорусов (81 %), русских (86 %), корейцев (100 %), китайцев (60 %), иранцев (100 %), туркмен (74 %).

Здоровье, безусловно, общечеловеческая ценность. Используя этот аргумент, студенты надеются на сочувствие, жалость со стороны преподавателя, пытаются затронуть его чувства (скрыто воздействовать на эмоции) в надежде заблокировать критический рациональный анализ ситуации, помешать преподавателю строго взыскать за неподготовленность к занятию или его пропуск.

Многие обучающиеся ссылаются на чрезмерную занятость и нехватку времени. При этом конструкции с активными глаголами, сочетающимися с местоимением *я* или подразумевающими это местоимение в качестве грамматического субъекта единичны (*был занят*). Чаще используются безличные конструкции (*не было /мало времени/возможности подготовиться; мне нужно срочно ехать домой / в другой город*), что подчеркивает тенденцию к преувеличению значимости внешних факторов над внутренними.

Студенты пытаются найти причины слабой подготовленности к занятиям, и делают это по-разному. Все корейцы (100 %), значительная часть русских (42 %), поляков (44 %), туркмен (34 %) и белорусов (27 %) прибегают к экспрессивам и промиссивам, извиняясь и обещая исправиться в будущем: *Я извиняюсь, не было возможности подготовиться; приношу извинения и прошу «прикрыть глаза» и отнестись ко мне с пониманием; я сделаю это на следующее занятие; вышлю почтой, приду на консультацию* и т.п.

Ни один из азиатских студентов не пытается таким образом вызывать жалость у преподавателя, что можно объяснить особой конфигурацией доминант культурно-дискурсивного пространства Азии, в особенности Китая, как «почитание авторитета», «включение в отношения», «лицо», «вежливость» [3].

Осознавая нецелесообразность оправдания в случае пропуска занятия или неподготовленность к нему, некоторые белорусские и туркменские респонденты указывают на факты использования элементов речевой агрессии в таких случаях со стороны студентов.

Нами были зафиксированы случаи косвенной (*что материал неинтересен и мне не пригодится*) и прямой (*открыто критикую преподавателя*) речевой агрессии, используемой польскими и белорусскими студентами в качестве объяснения своей неподготовленности к занятиям или их пропусков, что является нарушением этических норм.

Туркменские респонденты считают возможным указать на наличие наиболее важных дел, чем посещение занятий и подготовка к ним (*говорю, что у меня свои проблемы*), что можно рассматривать как проявление реактивной агрессии, выполняющей функцию защиты от агрессора (реального или мнимого). Кроме того, были выявлены тексты, содержащие признаки пассивной речевой агрессии у туркменских респондентов, т.е. прекращение контакта или демонстрация нежелания в него вступать. Молчание может рассматриваться как крайняя форма пассивной речевой агрессии (*не хочу говорить это; не хочу говорить преподавателю; не объясняю, зачем?*).

В некоторых случаях говорящий-агрессор осознанно отдает предпочтение именно аффективным грубым приемам воздействия. Среди ответов туркменских респондентов зафиксирован случай сильной рациональной агрессии (*это вас не касается*), которая становится результатом речевого акта, способного повлиять на изменение эмоционального состояния коммуникативного партнера, вызвать у него сильную фрустрацию, чувство унижения и т.п. Несмотря на принятое в восточной культуре почитание старших и проявление уважения к ним, в т.ч. к учителю (преподавателю), респондент умышленно демонстрирует нарушение традиционных норм морали, принятых в восточном обществе. При этом говорящий пытается воздействовать на эмоциональное состояние не только преподавателя, но и присутствующих при разговоре студентов, возможно, рассчитывая на их поддержку и/или одобрение. По нашим многолетним наблюдениям, туркмены, в большинстве своем, закрыты, у них сильно развит так называемый *дух родства*, ощущение внутренней солидарности. Если учесть, что в стране проживают представители более ста наций и народностей, которые некогда вели кочевой образ жизни, то становится понятной существующая родовая общность, где принято доверять только своим. Учитывая статусную, ролевую и, наконец, национальную принадлежность, можно заключить, что преподаватель к *своим* не относится. Желание защититься и оправдать себя при группе, проявить независимость в полиэтнических коммуникативных отношениях может эксплицироваться в агрессивной форме речевого поведения.

Случаи оправдаться болезнью членов семьи со стороны иранцев, китайцев и корейцев невозможны, поскольку тема семьи и близких в разговоре с посторонними людьми табуирована.

При анализе ситуации оправдания нами были выделены коммуникативные стратегии а) признание вины коммуникантом, б) декларация искренности, в) апелляция к предшествующему позитивному опыту отношений, г) призыв к сочувствию со стороны собеседника, которые являются универсальными для белорусской, китайской, туркменской и иранской лингвокультур. Языковая реализация манипуляционных стратегий в значительной степени обусловлена спецификой культуры и менталитета участников коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. K. Hyland, *Academic Discourse: English in a Global Context*, London 2009. 256 p.

2. Лаврентьева Е. В. Речевые жанры обвинения и оправдания в диалогическом единстве: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Новосибирский государственный педагогический университет: Новосибирск, 2006. 24 с.
3. Нагибина И. Г. Формирование дискурсивно-коммуникативной парадигмы в китайском языкознании: от теории к социальной практике: автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Красноярск : СФУ, 2017. URL: <https://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/147268> (дата обращения: 28.04.2024).