



мах их действия. На материале синонимических подсистем (групп моделей) описываемой словообразовательной категории обнаруживаются два рода языковых факторов, управляющих их развитием: 1) факторы внешние по отношению к словообразовательной системе языка и данной семантико-словообразовательной категории – экспрессивная и коммуникативная целесообразность словопроизводства; 2) факторы внутренние (общие и частные), определяющие собственные закономерности функционирования словообразовательной системы и данной её подсистемы⁵.

Примечания

¹ Кузнецова Т. Лексико-семантический потенциал словообразовательных структур (на материале моделей

семантико-словообразовательной категории «становление / приобретение признака»): дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2004. С. 188.

² См.: Винокур Г. Заметки по русскому словообразованию // Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку. М., 1959. С. 426.

³ Кадьякалова Э. К изучению законов словопроизводства: Агентивные глаголы в русском языке. Саратов, 2007. С. 197.

⁴ Там же.

⁵ См.: Кузнецова Т. Лексические значения производных глаголов семантико-словообразовательной категории становление / приобретение признака // Язык и общество в синхронии и диахронии. Труды и материалы Международной конференции, посвящённой 90-летию со дня рождения проф. Лидии Ивановны Баранниковой. Саратов, 2005. С. 279–282.

УДК 821.111.09+821.161.1.09+929[Бронте+Чарская]

КОНФЛИКТНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ТАКТИКИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА (на материале произведений Ш. Бронте и Л. Чарской)



Л. В. Зоткина

Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю. А.
E-mail: lbilichenko@yandex.ru

В фокусе исследования, результаты которого представлены в данной статье, находятся конфликтные речевые тактики, используемые в русском и английском педагогическом общении первой половины XIX в. Анализ тактик проведен на материале произведений Ш. Бронте и Л. Чарской.

Ключевые слова: общение, педагогический дискурс, стратегии, конфликтные речевые тактики, дискурсивный анализ.

Conflict Speech Tactics in the Russian and English Pedagogical Communication in the First Half of the XIXth (on the Material of Ch. Bronte's and L. Charskya's Works)

L. V. Zotkina

The research focuses on the conflict speech tactics used in the Russian and English pedagogical communication in the first half of the XIXth century. The analysis has been held on the material of Ch. Bronte's and L. Charskya's works.

Key words: communication, pedagogical discourse, strategies, conflict speech tactics, discourse analysis.

Общение по праву признается одной из важнейших составляющих жизни человека. В процессе общения происходит социализация человека, формирование у него навыков взаимодействия с разными людьми и речевого поведения при возникновении конфликта. Большое влияние

на коммуникативную компетентность человека оказывает общение с педагогами.

В XIX в. педагогическое общение значительно отличалось от современного. В то время и в русских, и в английских школах учителя могли проявлять свою власть, не сдерживая грубости и не проявляя участия, внимания к чувствам учеников. Употребление конфликтных тактик кроме ситуации зависело от конвенций, принятых в этих этнокультурах в то время. В данной статье представлены результаты изучения конфликтных речевых действий и типичных для них языковых средств, широко распространенных в педагогическом общении XIX в. Используемый для этого дискурсивный анализ позволяет выявить общее и различное в конфликтных тактиках, используемых русскими и английскими учителями. В настоящей работе дискурс понимается как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими: прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами»¹. Педагогический дискурс рассматривается нами как особый вид институционального дискурса, представляющий собой общение учителя и ученика для достижения основной цели образования – социализации нового члена общества.

Педагогическое взаимодействие, как и любое другое, может быть кооперативным и конкурентным (конфликтным)². По мнению К. Ф. Седова, «коммуникативный конфликт – речевое столкновение, которое основано на агрессии, выраженной языковыми средствами»³. В. С. Третьякова уточняет, что «речевой конфликт имеет место тогда,



когда одна из сторон в ущерб другой сознательно и активно совершает речевые действия, которые могут выражаться соответствующими – негативными – средствами языка и речи. Такие речевые действия говорящего определяют речевое поведение адресата: он, осознавая, что указанные действия направлены против его интересов, предпринимает ответные, выражая негативное отношение к предмету речи или собеседнику. Эта противонаправленная интеракция и есть речевой конфликт»⁴.

Участники педагогического общения используют разнообразные речевые стратегии и тактики. Коммуникативная стратегия, сравнительно недавно изучаемая, по-разному трактуется в работах многих лингвистов (Астафурова, 1997, 2003; Бондаревская, 1999; Клюев, 1998; Макаров, 2000). Так, Т. ван. Дейк и В. Кинг в своих работах определяют стратегию как глобальную ментальную репрезентацию средств, служащих для достижения цели. Стратегия представляется ими как когнитивный процесс, в котором говорящий соотносит свою коммуникативную цель с конкретным языковым выражением⁵. С. А. Сухих же указывает, что на структуру речевой стратегии влияют системы ценностей, принятых в обществе, убеждений, социальных норм и конвенций, составляющие в совокупности диспозицию⁶. О. С. Иссерс понимает речевую стратегию как планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана. По её мнению, речевая стратегия представляет собой комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели⁷. Ученая отмечает, что стратегии ориентированы на будущие речевые действия и связаны с прогнозированием ситуации.

Вслед за О. С. Иссерс, мы полагаем, что при определении той или иной стратегии главным считается «результативное воздействие на слушателя, трансформация его модели мира в желательном для говорящего направлении»⁸. Речевые средства такой трансформации могут быть различными: как вежливыми, так и грубыми. Соответственно, речевые стратегии могут быть двух типов: кооперативные и некооперативные (конфликтогенные). К первому типу, по мнению О. С. Иссерс, относятся стратегии одобрения, утешения, уговоров и т. д., ко второму – стратегии дискредитации, ссоры и др.⁹

Речевые стратегии реализуются посредством речевых тактик, которые мы будем понимать как «одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии»¹⁰. Материалом исследования конфликтных тактик и их языкового выражения является русское и английское педагогическое общение XIX в. (709 словоупотреблений), отраженное в художественных произведениях Шарлотты Бронте («Джейн Эйр») и Лидии Чарской («Записки институтки» и «Записки

маленькой гимназистки»), которые были изданы в 1847, 1902 и 1904 гг. соответственно. Несмотря на то что многое в художественном произведении определяется идиостилем писателя, в нем все же отражается языковая картина мира, сложившаяся в той или иной лингвокультуре в определенную эпоху.

Роман «Джейн Эйр» во многом является автобиографичным, так как, по биографическим данным, писательница Шарлотта Бронте в 1824 г. провела восемь месяцев в школе «Clergy Daughters», которая послужила прототипом школы «Ловуд», описанной в романе. Порядки в школе были суровыми, в ней практиковалось публичное битье и ношение таблички с надписью «неряха». Пища зачастую была несвежая и зараженная, и однажды это привело к вспышке эпидемии тифа. В июне 1825 г. Шарлотту и ее сестер забрали оттуда, однако Мария и Элизабет вскоре после этой поездки умерли. Условия в школе были ужасными, и многие ученицы заболели смертельными недугами¹¹.

Из биографии Лидии Чарской видно, что исследуемые в работе романы также автобиографичны. В ее памяти навсегда осталось тяжелое впечатление от первой встречи с обстановкой Павловского женского института, который жил по строгим, раз и навсегда установленным правилам. Для живой впечатлительной девочки институт показался казармой, тюрьмой, в которой ей предстояло теперь жить. Суровая дисциплина, постоянная зубрежка, скудная еда, грубая одежда – все поначалу отталкивало и возмущало ее. Но со временем отношение изменилось. Лидия Алексеевна признавалась впоследствии, что «впечатления институтской жизни стали материалом для ее будущих книг»¹².

В рассматриваемых произведениях описываются особенности обучения в XIX в., когда были распространены закрытые школы-пансионы с авторитарным способом воспитания, считавшимся нормой. Изучая особенности педагогического дискурса в художественных произведениях, О. В. Толочко отмечает, что понятие «школа» в произведениях художественной литературы ассоциируется с войной, адом, посещением врача, каторгой, судом, духовной смертью¹³. Это подтверждается присутствием контролирующих органов (например инспектрисы), деятельность которых заключалась в поддержании порядка в школах и в компетенцию которых входило право исключения учащихся, что было постыдным для учеников и чего они очень боялись: *Фрейлейн Генинг, Булочка или Кис-Кис, как ее прозвали институтки, вышла из своей комнаты, помещавшейся на другом конце коридора, около девяти часов и, не дожидаясь звонка, повела нас, уже совсем готовых, на молитву. Дежурная пепиньерка Корсак, миниатюрная блондинка – «душка» Мани Ивановой, – особенно затянулась в свое серое форменное платье и казалась почти воздушной»¹⁴; «У-у, противная!»*



– мысленно бранилась попавшаяся шалунья, стараясь освободить свою руку из цепких пальцев **классной дамы**... – Я иду, – продолжала она, – **к инспектрисе**, доложить о случившемся. И, грозно потрясая тюрничком, она торжественно вышла из класса¹⁵; «*Silence!*» ejaculated a voice; not that of Miss Miller, but one of the upper teachers, a little and dark personage, smartly dressed, but of somewhat morose aspect¹⁶.

В то время существовала специальная номинация учителей: классная дама, в обязанности которой входило поддержание порядка в классе, фрейлейн, немец (учитель немецкого языка), пепиньерка, преподаватель, superintendent, mistress, lecturer и др. О. В. Толочко также отмечает, что пространство класса было семиотически распределено в виде территории учителя и территории учащихся¹⁷: *Испецирив четыре страницы неровным детским почерком, я раньше, нежели запечатать письмо, понесла его, как это требовалось институтскими уставами, m-lle Арно (классной даме), торжественно восседавшей на кафедре*¹⁸; «*Silence!*» ejaculated a voice; not that of Miss Miller, but one of the upper teachers, a little and dark personage, smartly dressed, but of somewhat morose aspect, who installed herself at the top of one table, while a more buxom lady presided at the other¹⁹.

У учеников была также специальная иерархия в соответствии с успехами в учебе, поведением и возрастом, например, воспитанница, monitor of the class, сливки, перфетки, мовешки и др.: *Да и потом ты у нас ведь из лучших, из «сливок», «парфеток», а не «мовешка» – тебе плохо будет, если тебя поймают. («Сливками» или «парфетками» назывались лучшие ученицы, записанные за отличие на красной доске; «мовешки» – худшие по поведению.)*²⁰; ... she cried out: **Monitors**, collect the lesson-books and put them away. Miss Miller again gave the word of command: **Monitors**, fetch the supper-trays²¹.

Для описываемого периода характерно отсутствие диалога между учителем и учениками, когда последние не имели права голоса и обязаны были беспрекословно всему подчиняться: ...the tall girls of the first class, rose **the whispered words**: – «*Disgusting! The porridge is burnt again!*» «*Silence!*» ejaculated a voice; not that of Miss Miller, ...²²; – У нас – новенькая, une nouvelle eleve (новая ученица. – Л. Ч.), – раздался среди полной тишины возглас Бельской. – Ah? – спросил, не поняв, учитель. – Taisez-vous, Bielsky (**молчите, Бельская**), – строго остановила ее классная дама²³. Это не могло не приводить к конфликтам. Анализ нашего материала подтверждает, что при обучении и воспитании учащихся по правилам того времени было допустимо агрессивное речевое поведение педагогов.

В результате анализа русского и английского педагогического общения XIX в. были выявлены разнообразные конфликтные речевые тактики и используемые в них языковые средства.

Оскорбление – нанесение тяжелой обиды ученикам, их унижение²⁴ (английские тактики – 3 употребления, или 38% от 8 употреблений, русские – 3 употребления, или 30% от 10 употреблений) с использованием:

– бранной лексики, не свойственной речевому поведению педагогов того времени, и негативной оценочной лексики (английские тактики – 3 употребления, или 38%, русские – 1 употребление, или 10%): «**Hardened** (упрямая. – Л. 3.) **girl!**» exclaimed Miss Scatcherd, «nothing can correct you of your **slatternly habits**: carry the rod away. – Burns obeyed»²⁵; **You dirty, disagreeable girl!** ... Burns made no answer²⁶; **Стыд, срам, Петрушки этакие!** (Петрушки было самое ругательное слово на языке доброй немки) – Да мы знали, что вы не выдадите, фрейлейн..., – попробовала я оправдываться²⁷;

– местоимений «он», «она» в отношении лица, присутствовавшего при разговоре (в английском общении не выявлено; русские тактики – 2 употребления, или 20%): Японка грубо схватила меня за руку, вытащила на середину класса и, грозно потрясая пальцем над моей головой, прокричала во весь голос: – Это воровка! **Она** маленькая воровка, дети! ... **Она** – воровка!²⁸

Угроза – запугивание, обещание причинить вред, зло²⁹ (английские тактики – 1 употребление, или 12%, русские – 1 употребление, или 10%), иногда при:

– обращении к ученику только по фамилии для усиления воздействия, что характерно скорее для армии, но не для школы (английские тактики – 1 употребление, или 12%, русские – 1 употребление, или 10%): **Burns, if you don't go and put your drawer in order, and fold up your work this minute, I'll tell Miss Scatcherd to come and look at it!**³⁰; – **Бельская!** – окликивала ее, погрузившуюся в какую-нибудь фантастическую правду-сказку, всегда бдительно следившая за всеми нами фрейлейн. – **Ты останешься в классе на второй год, если не будешь учиться: у тебя двойка из географии!**³¹.

Обвинение – указание на провинность учеников³² (английские тактики – 1 употребление, или 12%, русские – 3 употребления, или 30%), часто включавшее:

– бранную и негативную оценочную лексику (английские тактики – 1 употребление, или 12%, русские – 3 употребления, или 30%): Японка грубо схватила меня за руку, вытащила на середину класса и, грозно потрясая пальцем над моей головой, прокричала во весь голос: – **Это воровка! Она маленькая воровка, дети! Сторонитесь ее! Она украла у меня маленькую красную книжку, которую мне подарила покойная сестра и по которой я вам делала немецкие диктанты. Не знаю, что побудило Иконину-вторую совершить такой нечестный, неблагородный поступок, но тем не менее она совершила его и должна быть наказана! Она – воровка!**³³; Next morning, Miss Scatcherd wrote



in conspicuous characters on a piece of pasteboard the word «Slattern», and bound it like a phylactery round Helen's large, mild, intelligent, and benign-looking forehead. She wore it till evening, patient, unresentful, regarding it as a deserved punishment³⁴.

Упрек – выражение недовольства, неодобрения по отношению к действиям учеников³⁵ (английские тактики – 3 употребления, или 38%, русские – 3 употребления, или 30%) с использованием:

– обращений-фамилий (английские тактики – 3 употребления, или 38%, русские – 1 употребление, или 10%): *Burns (such it seems was her name: the girls here were all called by their surnames, as boys are elsewhere), Burns, you are standing on the side of your shoe; turn your toes out immediately. Burns, you poke your chin most unpleasantly; drawn it in³⁶; – Стыдись, Бельская, так отзываются о mademoiselle Арно, твоей наставнице. Она заботится о вас не меньше меня. Она строгая – это правда, но добрая и справедливая, – усовершенствовала Кис-Кис³⁷;*

– негативной оценочной лексики (в английском не выявлено; русские тактики – 2 употребления, или 20%): *Скверно, достойно уличного мальчишки, а не благовоспитанной барышни! – ... я быстро сняла передник, сделала классной даме условный поклон и вышла из комнаты³⁸; Учитель, которого дети называли Василием Васильевичем, зажал уши, потом разжал их и спросил: – А кто из вас может сказать, когда благовоспитанные девицы бывают курицами?³⁹*

Таким образом, проведенный анализ показывает, что в речевом поведении и русских, и английских учителей в первой половине XIX в. было много общего: очень часто оно оказывалось конфликтным из-за применения конфликтных речевых тактик (18 употреблений, или 89% речи педагогов в проанализированных произведениях художественной литературы). По данным нашего материала, наиболее распространенными конфликтными речевыми действиями были упрек и оскорбление. Кроме того, и русские, и английские педагоги часто прибегали к обвинению и угрозе.

В русских и английских языковых способах выражения агрессии в конфликтной ситуации также много общего: в обоих языках часто использовалась бранная и негативная оценочная лексика. Различие же в использовании языковых средств заключается в том, что в английском конфликтном общении учителя часто обращались к ученикам только по фамилии, а в русском – они часто употребляли местоимения «он», «она» в отношении ученика, присутствовавшего при разговоре.

Применение учителем конфликтных тактик не предполагало выражения своего мнения учеником. Ответной реакцией, как видно из исследуемого материала, было лишь беспрекословное подчинение.

Таким образом, анализ нашего материала, хотя и немногочисленного, но типичного для конфликтного общения педагогов с учениками в первой половине XIX в., позволяет сделать первоначальный вывод: для русских и английских педагогов использование конфликтных речевых тактик в общении с учениками было нормой, что характеризует педагогический дискурс исследуемой эпохи в этих странах как авторитарный и часто агрессивный. Даже языковое выражение оскорблений, угроз, обвинений и упреков в этих речевых культурах во многом было сходным, хотя отмечены и некоторые этнокультурные различия.

Примечания

- ¹ Арутюнова Н. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 136.
- ² См.: Смирнов С., Котова И., Шиянов Е. [и др.]. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М., 2000. С. 69. URL: <http://bibl.tikva.ru/base/V352/V352Content.php> (дата обращения: 21.01.2013).
- ³ Горелов И., Седов К. Основы психолингвистики : учеб. пособие. М., 2001. С. 148.
- ⁴ Третьякова В. Прагматика речевого конфликта // Проблемы лингвистического образования школьников : материалы науч.-практ. конф. Екатеринбург, 25–26 марта 1999 г. Екатеринбург, 1999. С. 78.
- ⁵ См.: Dijk T. A. van, Kintsch W. Strategies of Discourse Comprehension. N. Y., 1983. P. 65.
- ⁶ См.: Сухих С. Речевые интеракции и стратегии // Языковое общение и его единицы : сб. ст. Калинин, 1986. С. 73.
- ⁷ См.: Иссерс О. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М., 2008. С. 54.
- ⁸ Там же. С. 70.
- ⁹ Там же.
- ¹⁰ Там же. С. 109–110.
- ¹¹ См.: Брокгауз Ф., Ефрон И. Энциклопедический словарь. URL: http://slovar.coolreferat.com/словарь/словарь=Энциклопедический_словарь_Ф.А._Брокгауза_и_И.А._Ефрона_слово=Бронте_Шарлотта (дата обращения: 18.02.2013).
- ¹² Путилова Е. Чарская Лидия Алексеевна // Большая энциклопедия русского народа URL: <http://www.rusinst.ru/articletext.asp?rzd=1&id=5317&searchword=%F7%E0%F0%F1%EA%E0%FF> (дата обращения: 18.01.2013).
- ¹³ Цит. по: Карасик В. Языковой круг : личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002. С. 303.
- ¹⁴ Чарская Л. Записки институтки. URL: <http://knigosite.ru> (дата обращения: 14.02.2013).
- ¹⁵ Там же.
- ¹⁶ Bronte Ch. Jane Eyre. M., 1952. P. 63.
- ¹⁷ Цит. по: Карасик В. Указ. соч. С. 303.
- ¹⁸ Чарская Л. Записки институтки.
- ¹⁹ Bronte Ch. Op. cit. P. 62.



20 Чарская Л. Записки институтки.
 21 Bronte Ch. Op. cit. P. 61.
 22 Ibid. P. 63.
 23 Чарская Л. Записки институтки.
 24 См.: Ожегов С. Толковый словарь русского языка. URL: <http://www.ozhegov.org/index.shtml> (дата обращения: 27.02.2013).
 25 Bronte Ch. Op. cit. P. 65.
 26 Ibid. P. 75.
 27 Чарская Л. Записки институтки.
 28 Чарская Л. Записки маленькой гимназистки. URL: <http://knigosite.ru> (дата обращения: 18.02.2013).

29 Ожегов С. Указ. соч.
 30 Bronte Ch. Op. cit. P. 81.
 31 Чарская Л. Записки институтки.
 32 Ожегов С. Указ. соч.
 33 Чарская Л. Записки маленькой гимназистки.
 34 Bronte Ch. Op. cit. P. 99.
 35 Ожегов С. Указ. соч.
 36 Bronte Ch. Op. cit. P. 73.
 37 Чарская Л. Записки институтки.
 38 Там же.
 39 Чарская Л. Записки маленькой гимназистки.

УДК 821.161.109-31+929Рубина

ОБРАЗ ГОРОДА В ПОВЕСТИ ДИНЫ РУБИНОЙ «ВЫСОКАЯ ВОДА ВЕНЕЦИАНЦЕВ»

С. Б. Козинец

Саратовский областной институт развития образования
E-mail: kozinec74@mail.ru

В статье предпринята попытка анализа специфики организации пространства в повести Дины Рубиной «Высокая вода венецианцев». Венеция рассматривается как поле с ядерной и периферийными зонами. Полевая анализ языковых компонентов позволяет увидеть живой, развивающийся образ города в его непосредственной связи с внутренним состоянием героини.

Ключевые слова: Венеция, город, пространство, семантическое поле.

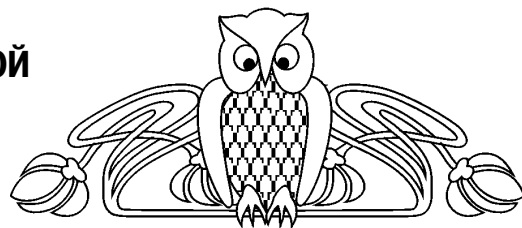
Image of the City in Dina Rubina's Story «High Water Venetians»

S. B. Kozinets

In the article an attempt is made to analyze the peculiarity of the structure of space in Dina Rubina's novel «High Water Venetians». Venice is viewed as a field with a nuclear and peripheral spheres. Field analysis of language components allows to see a live, evolving image of the city directly linked to the internal state of the main character.

Key words: Venice, city, space, semantic field.

Одной из фундаментальных категорий мировосприятия человека является пространство. Понятие сложное и спорное, оно и воспринимается неоднозначно. С одной стороны, оно осознается как всеобщая форма существования материи наряду с категорией времени, с другой – как множество объектов, между которыми установлены отношения, сходные по своей структуре с обычными пространственными отношениями типа окрестности, расстояния и т. д. (так называемое математическое или евклидово пространство). Следовательно, можно говорить об объективном, геометрическом восприятии категории пространства и субъективном, умозрительном. Но и в том, и в другом понимании пространство как одна из категорий познания мира, равно как и катего-



рия времени, находит свое отражение в языке, поскольку язык, в первую очередь, проецирует картину мира, именно он способен отразить представление человека о мире.

Ю. М. Лотман писал: «Язык художественного пространства не пустотелый сосуд, а один из компонентов общего языка, на котором говорит художественное произведение»¹. Само художественное пространство исследователь определял как «континуум, в котором размещаются персонажи и совершается действие. Наивное восприятие подталкивает к отождествлению художественного и физического пространства. В подобном восприятии есть доля истинности, поскольку даже когда обнажается его функция моделирования внепространственных отношений, художественное пространство обязательно сохраняет, в качестве первого плана метафоры, представление о своей физической природе <...> Художественное пространство не есть пассивное вместилище героев и сюжетных эпизодов»².

Изучение художественного пространства предполагает выяснение связей данной категории с героями, с жанровой природой произведения; делается акцент на ограниченности/неограниченности пространства, степени закрепления персонажей в нем (Ю. М. Лотман), взаимодействием между реальной действительностью и изображаемым пространством (М. М. Бахтин).

М. М. Бахтин, описывая хронотоп, отмечал, что в произведении «пространство интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета, истории»³, т. е. понимается в его неразрывной связи с сюжетным наполнением, персонажами, движением времени и действительностью.