

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации
Кафедра межкультурной коммуникации,
риторики и русского языка как иностранного

Коммуникативные портреты учителей в творчестве

А. П. Чехова

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой

Исполнитель:
Загуменных Екатерина Дмитриевна
обучающийся группы РЛ-52z

дата

подпись

подпись

Руководитель:
Еремина Светлана Александровна
канд. филол. наук, доцент

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	5
1.1. Понятие «коммуникативный портрет» и «речевой портрет личности» в кругу смежных понятий.....	5
1.2. Особенности рассказов А. П. Чехова.....	10
1.3. «Чеховский герой» как особый тип литературного героя.....	16
Выводы.....	19
ГЛАВА 2: КОММУНИКАТИВНЫЕ ПОРТРЕТЫ УЧИТЕЛЕЙ В РАССКАЗАХ ЧЕХОВА.....	21
2.1. Коммуникативный аспект в творчестве А. П. Чехова.....	21
2.2. «Человек в футляре», «Репетитор», «Экзамен на чин».....	38
2.3. «Мыслитель», «Учитель словесности», «Учитель», «Дом с мезанином».....	58
2.4. Коммуникативный портрет учителя (обобщенный образ).....	80
Выводы.....	84
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	85
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	90

ВВЕДЕНИЕ

Профессия учителя налагает на человека ряд обязательств. Необходимо знать не только основы своего предмета, но и быть тактичным, способным конструктивной коммуникации, а также обладать грамотной речью.

А.П. Чехов в своих рассказах об учителях поднял проблему этического и коммуникативного высокого статуса учителя.

Проблема коммуникативности преподавателя и его профессиональной компетенции современна и сегодня, поэтому **актуальным** является выявление признаков, отражающих положительные черты коммуникативного поведения человека и, в частности, учителя. Современные исследования достаточно широко описывают речевой портрет человека, но исследование коммуникативного портрета учителя на примере художественного произведения является новым аспектом в отечественной лингвистике.

Исследование речевого и шире коммуникативного портрета героев Чехова на примере рассказов об учителях является новым и внесет известный вклад в методику обучения будущих учителей.

Объект исследования – коммуникативный портрет учителей в рассказах Чехова (на примере рассказов «Человек в футляре», «Репетитор», «Экзамен на чин», «Мыслитель», «Учитель словесности», «Учитель», «Дом с мезанином»).

Предметом исследования являются средства создания коммуникативных портретов героев Чехова в рассказах об учителях.

Цель: Описать коммуникативные портреты учителей и создать эталонный речевой портрет учителя.

Задачи:

1. Рассмотреть общие особенности рассказов Чехова, ввести понятие «чеховского героя» как особого типа литературного героя.

2. Рассмотреть особенности коммуникативного аспекта в прозе Чехова с точки зрения лингвистических дисциплин.

3. Рассмотреть особенности коммуникативного акта между героями Чехова.

4. Выявить средства создания речевых портретов героев повести; их коммуникативные особенности.

Материал: Контексты, содержащие речь героев, как внешнюю, так и внутреннюю, а также речь автора как форму присутствия в тексте.

Источник материала: тексты рассказов Чехова «Человек в футляре», «Репетитор», «Экзамен на чин», «Мыслитель», «Учитель словесности», «Учитель», «Дом с мезанином».

В работе были использованы следующие методы:

- 1) Метод сплошной выборки;
- 2) Контекстологический анализ;
- 3) Коммуникативный анализ текста.
- 4) Метод научного описания

Теоретическая ценность работы заключается в уточнении таких понятий как «языковая личность», «речевая личность», «речевой портрет» и коммуникативный портрет, а также в подходе к исследованию речевого портрета личности. Исследованию подвергается речь отдельной группы чеховских персонажей с целью выявления особенностей функционирования факторов коммуникации.

Практическая ценность исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в преподавании таких дисциплин, как «Речевая лингвистика», «Теория речевых жанров», «Теория коммуникации» «Прагматическая лингвистика», «Социолингвистика», а также на занятиях по «Методике преподавания русского языка» и др.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Понятие «коммуникативный портрет» и «речевой портрет личности» в круге смежных понятий

В центре внимания нашего исследования будут стоять коммуникативные портреты учителей в рассказах А. П. Чехова, поэтому нам необходимо ввести ряд понятий, таких как *языковая личность* и *речевой портрет личности*, *коммуникативный портрет*, а также смежные с ними понятия.

Как отмечает С. О. Макеева, многочисленные исследования в области речевого портретирования используют ряд терминов, в том числе *«лингвокультурный типаж, языковой портрет, коммуникативный портрет, речевое поведение и речевая характеристика* как полных аналогов речевого портрета приводит не только к терминологической путанице, но и рассогласованности исследовательских процедур» [Макеева 2014: с. 79]. Автор также предлагает обратиться к научным работам в области лингвоперсоналогии, в частности к диссертационным исследованиям Е. А. Ярмаховой, А. Ю. Коровиной, И. В. Гуляевой, И. В. Щегловой, А. В. Асадуллаевой, И. С. Шильниковой, Т. В. Старцевой, С. В. Поповой.

Под *языковой личностью* Ю. Н. Караулов понимает совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью. В этом определении соединены способности человека с особенностями порождаемых им текстов... дефиниции аспекта анализа текста сами по себе всегда существовали по отдельности как внутрилингвистические и вполне самостоятельные задачи» [Караулов 1989: с. 3-8]. Автор отмечает также, что в языкознании в течение последних 30 лет идет постоянное расширение семантической составляющей анализа как отдельных языковых единиц, так и

их соединений разного объема: от изучения значения слов и словосочетаний - до исследования значения предложений, семантических полей и целых текстов. То есть расширение идет в направлении от значения к знанию.

Речь – это уже акт текстопорождения. Анализируя речевое произведение (высказывание), можно говорить о деятельности говорящего в широком смысле слова, учитывать созидательные (креативные) и познавательные навыки). По мнению Ю. Н. Караулова, «структура языковой личности представляется состоящей из трех уровней: 1) вербально-семантического, предполагающего для носителя нормальное владение естественным языком, а для исследователя – традиционное описание формальных средств выражения определенных значений; 2) когнитивного, единицами которого являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой индивидуальности в более или менее упорядоченную, более или менее систематизированную "картину мира", отражающую иерархию ценностей. Когнитивный уровень устройства языковой личности и ее анализа предполагает расширение значения и переход к знаниям, а значит, охватывает интеллектуальную сферу личности, давая исследователю выход через язык, через процессы говорения и понимания — к знанию, сознанию, процессам познания человека; 3) прагматического, заключающего цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности. Этот уровень обеспечивает в анализе языковой личности закономерный и обусловленный переход от оценок ее речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире» [Караулов 1989: с. 3-8].

Понятие *языковой личности* возникает на стыке смежных дисциплин лингвистики и психологии (психолингвистики), философии, социологии, семантики, риторики, стилистики и «теории речевых актов».

В языкознании сформировалось особое направление, изучающее языковую личность с точки зрения описания ее речевого портрета. По мнению С. В. Леорды, «речевой портрет – это воплощенная в речи языковая личность» [Леорда 2006: с. 59-60]. Е. В. Осетрова отмечает большую роль

речевого портрета как составляющей облика говорящего в формировании целостного образа личности [Осетрова 1999: с. 58].

Изучение понятия «речевой портрет» исторически начинается с фонетического портрета, важные приемы описания которого разрабатываются в середине 60-х годов XX века М. В. Пановым. Анализируя произношение отдельных личностей, М. В. Панов дает характеристику литературной нормы в диахроническом аспекте и создает ряд фонетических портретов политических деятелей, писателей, ученых.

В. И. Карасик и О. А. Дмитриева в работе ««Лингвокультурный типаж: к определению понятия» под *речевым портретом* «понимают систематическое описание коммуникативного поведения» [Макеева 2014: с. 80]. Наравне с этим *лингвокультурный типаж* – более широкое понятие. Он «проявляется через коммуникативное поведение, важнейшим компонентом которого является вербальный ряд. В этом плане речевое портретирование типажа представляет собой продуктивный исследовательский прием» [Дмитриева, Карасик 2005: с. 23]. В работах 2012 года (Старцева Т. В., Попова Е. А.) лингвокультурный типаж соотносится с такими когнитивными единицами, как стереотип и концепт.

Е. А. Ярмахова уравнивает понятия «коллективный речевой портрет» и «типаж»: речевой портрет может быть как индивидуальным, так и коллективным. Именно в последнем случае мы в праве говорить о портретировании типажа [Ярмахова 2005: с. 44].

Л. П. Крысин дает определение *речевому портрету* – зафиксированному в языковом материале индивидуальному стилю, который может служить для создания определенной модели языковой личности, которая может представлять системное описание обобщенного представителя той или иной лингвокультуры, а это, в свою очередь, основа для формирования типического образа персонажа [Крысин 2001: с. 90].

Т. П. Тарасенко определяет понятие *речевого портрета* как «совокупность языковых и речевых характеристик коммуникативной

личности или определённого социума в отдельно взятый период существования» [Тарасенко 2007: с. 26]. Исследователь выделяет ряд характеристик личности, отражающихся в речевом портрете: возрастные, гендерные, психологические, социальные, этнокультурные и лингвистические.

Г. Г. Матвеева понимает под речевым портретом «набор речевых предпочтений говорящего в конкретных обстоятельствах для актуализации определенных намерений и стратегий воздействия на слушающего» [Матвеева 1993: с. 87]. Исследователь отмечает, что с помощью речевого портрета фиксируется речевое поведение, которое «автоматизируется в случае типичной повторяющейся ситуации общения».

М. В. Китайгородская и Н. Н. Розанова называют речевой портрет «функциональной моделью языковой личности» [Китайгородская, Розанова 1995: с. 128] и выделяют параметры, по которым производится анализ этой модели. Одним из этих параметров является лексикон языковой личности – уровень, который отражает владение лексико-грамматическим фондом языка. На этом уровне анализируется запас слов и словосочетаний, которым пользуется конкретная языковая личность. Следующей ступенью исследователи называют тезаурус, репрезентирующий языковую картину мира. При описании речевого портрета делается акцент на использовании разговорных формул, речевых оборотов, особой лексики, которые делают личность узнаваемой. Третий уровень – прагматикон, включающий в себя систему мотивов, целей, коммуникативных ролей, которых придерживается личность в процессе коммуникации. Все три уровня данной модели соответствуют уровням языковой личности в модели Ю. Н. Караулова: вербально-семантическому, когнитивному и прагматическому.

Создание речевого портрета возможно по отношению к любой сфере общения. Объектом изучения может стать и персонаж художественного произведения. В литературе речевой портрет является средством создания художественного образа. Речевую структуру художественного образа

рассматривают Л. К. Чурилина, Е. А. Гончарова, Е. А. Иванова, Ю. Н. Курганов, М. В. Пьянова, А. К. Жунисбаева.

Таким образом, описание речевого портрета включает в себя характеристику единиц одного или нескольких уровней языка.

Некоторые из исследователей разграничивают понятия «языковой портрет» и «речевой портрет». Е. В. Иванцева отмечает, что «в первом случае лингвисты опираются только на письменные тексты, в том числе дискурс литературных персонажей; во втором материалом служат все формы речи, хотя чаще рассматривается ее устная разновидность». [Иванцева 2008: с. 39].

В лингвистических словарях Д. Э. Розенталь и О. С. Ахмановой термины «речевая характеристика» и «речевой портрет» идентичны друг другу и являются синонимами: «*Речевая характеристика (речевой портрет)* – подбор особых для каждого действующего лица литературного произведения слов и выражений как средство художественного изображения персонажей. В одном случае, для этой цели используются слова и синтаксические конструкции книжной речи, в другом случае средством речевой характеристики служат просторечная лексика и необработанный синтаксис и т. д., а также излюбленные “словечки” и обороты речи, пристрастие к которым характеризует литературный персонаж с той или иной стороны (общекультурной, социальной, профессиональной и т. п.)».

По мнению О. Г. Алюниной, речевой портрет – это воплощенная в речи языковая личность определенной социальной общности. В основе разграничения понятий «языковая личность», «*речевая личность*» и «*речевой портрет*» лежит, прежде всего, необходимость различения языка и речи. Под целостным речевым портретом языковой личности понимается иерархически организованная структура, которая включает следующие компоненты: 1) социопсихолингвистический портрет – социальные, психологические, биологические особенности; личные интересы и увлечения; 2) особенности речевого портрета на уровне его лексикона:

описание и анализ всех системно-языковых уровней; 3) особенности речевой культуры – особенности коммуникативного поведения, учет фактора адресата, своеобразие лексики [Алюнина О. Г.].

Граница между понятиями «речевой портрет» и *коммуникативный портрет* ещё более размыта. По мнению О. С. Иссерс, *коммуникативный портрет* предполагает в большей степени анализ индивидуальных характеристик речевого поведения [Иссерс 2000]. В ряде публикаций, в частности [Балыкина, Нетесина 2012: с. 290] «коммуникативный портрет» и «речевой портрет» используются как идентичные понятия.

1.2. Особенности рассказов А. П. Чехова

А. П. Чехов – признанный мастер прозы малых форм, в частности жанра рассказа. Начало его литературной деятельности относится к концу XIX века – к 1876-1878 годам. К началу 80-х годов он пишет короткие юмористические рассказы, активно сотрудничая с таким литературными журналами сатирической направленности как «Стрекоза», «Будильник», «Зритель».

В рамках реалистического художественного метода, творчество А. П. Чехова выводит на первый план малую прозаическую форму – *рассказ*, который доселе считался жанром сниженным, существующим на потеху публике, не отличающейся взыскательным вкусом. На протяжении всего XIX века в литературе занимали приоритетное положение, господствовали крупные эпические формы – повесть и роман. Считалось, что они – некий литературный эталон, позволяющий со всех сторон показать широкую панораму российской жизни.

А. П. Чехов задавал иные стандарты старой системе: отходя от изображения широких эпических картин российской действительности, он обращался к повседневному быту обыкновенного человека, который мог быть и одновременно «маленьким», но и находящимся на пути к вечному самосовершенствованию. Обращая пристальный взор на малое и повседневное, Чехов по-новому интерпретирует сквозные темы в русской

литературе: он далёк от жестокого, бичующего щедринского осмеяния глупости, пошлости, скудоумия, цинизма, лицемерия и вместе с тем исследует эти качества личности как нечто данное, существующее, являющееся частью человеческого несовершенства. Он избегает каких-либо оценок и рассматривает это как нечто *бытийное*: то, что просто есть. В его рассказах по-иному формируется панорама жизни: отныне ее обозрение идёт от частного к целому. Через частное, через конкретный житейский случай, писатель выявляет типическое и типичное.

Его художественный метод ломал традиционное соответствие формы и содержания. Попыткой вписать Чехова в общепринятые рамки объясняются неблагоприятные высказывания тогдашних критиков. Н. К. Михайловский назвал Чехова «безыдейным писателем» и холодным певцом «ничегонеделателей».

Чехов – один из первых писателей рубежа веков, наряду с В. М. Гаршиным, Л. Н. Андреевым, А. И. Куприным, М. Горьким, И. А. Буниным, понимает, что пути к человеку, к его истинной натуре, к его детальному подробному изображению следует искать в малой прозаической форме рассказа.

Зачастую Чехова обвиняли в отсутствии назидательности, «указующего перста» к действию, в отсутствии в его прозе идейной основы. В поздней критике В. В. Розанов упрекал Чехова за то, что у него «небо без звёзд», «ветер без негодования» и отсутствует «крутая волна» [Розанов 1999: с. 121, 124]. Суть подобных обвинений – в осознании инаковости художественного мира Чехова по отношению к классической русской литературе XIX века.

Чехов был нетривиален и недогматичен. В рассказах он сумел выразить непредвзятое отношение к действительности. Его рассказы имеют ряд особенностей. В изображении людских типажей, явлений жизни писатель свято верен принципам демократизма, его взгляд отличается глубокий гуманизм, лишенный при этом насыщенного пафоса. Его манера

письма проникнута некоей лирической грустью о человеке, поэтому его юмор зачастую светел. Чехов предъявляет высокие требования к жизни и имеет горячее желание видеть людей простыми, красивыми и гармоничными.

Взор Чехова обращен к человеку, к его внешнему и внутреннему бытию: писатель заявляет о необходимости снисхождения к человеческой душе, её природе. Сам Чехов, находясь в длительном поиске «идейной основы» своих произведений, формулировал в письме к Плещееву свою задачу так: «Цель моя - убить сразу двух зайцев: правдиво нарисовать жизнь и кстати показать, насколько эта жизнь уклоняется от нормы» [Чехов 1976: с. 39]. Как пишет Г. Бялый, «отклонение от нормы может быть микроскопично, почти неощутимо, совершенно буднично – и тем не менее оно должно быть отмечено и показано» как вопиющие факты социального зла и неправды [Бялый 1981: с. 7].

Чехов вводит в литературу тему «трагизма мелочей». Именно в мелочах писатель умел выявлять признаки социального зла, в том, что является повседневной обыденностью. «...Чеховская мелочь, - пишет Г. Бялый, - это нечто от человека не зависящее и для него принудительное; это не частная сфера, а всеобщая среда, в которую насильственно вдвинут человек и большой, и маленький... человек вообще... Чеховская «мелочь» - это всеобщая принудительная среда для всеобщего человека» [Бялый 1981: с. 11]. Таким образом, попадая под власть, казалось бы, несущественной «мелочи» человек, по мысли Чехова, попадает в ловушку зла.

Магистральной нитью через всё творчество Чехова проходит ощущение *алогичной реальности*: ненормальным оказывается само нормальное и страшным – вовсе нестрашное: страшны не жизненные трагедии, а житейские идиллии. Страшно не резкое крушение старой жизни, а повседневная рутина бытия. В конце концов, у Чехова нереально реальное – сама реальность в глазах писателя приобретает оттенок призрачности, фантастичности, алогизма. Таким образом, в рассказах Чехова

зарождается некое парадоксальное, доселе никем не созданное измерение: обыденная жизнь становится настолько «ненастоящей», почти невозможной, что порождает предощущение жизни иной, настоящей, разумной, подлинной (принцип «нереальности реального»). Оно и формирует знаменитый имплицитный план чеховского мира, скрытый фон, названный «*подводными течениями*». Как следствие, предощущение близости жизни иной порождает в чеховских героях чувство томления – ощущения того, что что-то вот-вот должно случиться, и это «что-то» выведет из состояния полусна, вырвет из полупризрачного состояния к жизни другой – яркой, насыщенной, правильной. Как замечает о том же В. В. Полонский, «универсальная в творчестве Чехова коллизия – желание эмоциональной наполненности существования, «ликования» души и одновременно прозябание в плену внутренней несвободы» [Полонский 2009: с. 65-79].

Непосредственно с темой «трагизма мелочей» связана ещё одна особенность чеховской прозы – *грустный юмор*. Он становится неким средством защиты от пошлостей мещанской жизни, запутавшейся в этом трагизме мелочей. Чехов искал живые темы для творчества в текущей повседневности, под его пером они приобретали остроумную интерпретацию. Он метит в ханжество и полуграмотность, чванливость и претенциозность, в рисовку и невежество, с *неожиданным переплетением высокого и низкого*» [Кулешов 1985: с.38]. Чехов - наблюдатель жизни, и его юмор отвечает этому критерию.

Чехов прибегает к *искусству имитации, пародирования* распространенных жизненных ситуаций и людских типажей: обрисовывая с натуры свои комические пассажи, затем, посредством воображения, на основе внимательного психологического анализа поведения людей, в рассказах он реконструировал их типический слог, особенности речи, языкового мышления. Он намеренно, с целью передачи психологических особенностей своих героев, имитирует орфографические акценты, витиеватость слога. Чехову нравится курьезное столкновение почти

шекспировской патетики с будничной прозой. Это принципиальный момент соединяющий *патетику с комизмом*. Чехов прибегает к пародийности, чтобы разрушить разного рода мещанские иллюзии, условное благообразие, под покровом которого скрывается безобразная, порочная сущность бытия. Он развенчивает всевозможный возвышенный художественный обман, разбивая его о *прозу жизни*.

Парадигма осмысления *чеховского иронизма* была заложена в работах З. Паперного, продолжена статьями Э. А. Полоцкой («Внутренняя ирония в рассказах и повестях Чехова», 1969 и др.). Само понятие иронии в то время трактовалось новаторски: это не просто смех, а трагическое неравенство между тем, что кажется серьёзным, и тем, что есть на самом деле, т. е. ирония заключалась в самой жизни. Так, если пользоваться определением Э. С. Афанасьева, формируется иронический модус восприятия реальности, который впервые во всей полноте нашёл реализацию в творчестве Чехова. Как отмечает Нортроп Фрай, иронический писатель «умалчивает себя и...делает вид, что он ничего не знает, и даже того, что он ироничен. Абсолютный объективизм и отказ от любых моральных оценок – основные черты его метода» [Фрай 1987: с. 237]. В этом определении – яркая репрезентация иронии чеховской, поскольку навряд ли ещё найдется столь же типический ее образец в литературе. Она сама по себе феномен.

Ещё одной особенностью чеховской прозы является *простота и лаконизм повествования*. Чехов не утруждает читателя длинными пассажами описаний интерьера, обстановки или природы. Для него это пережитки старой школы, поэтому роль пейзажа, интерьера, внутреннего убранства в рассказах для него второстепенна: детали обстановки представлены в его рассказах весьма схематично, подобно сценическим декорациям, они несут на себе прагматическую нагрузку (обрисовывают лишь ту обстановку, которая необходима для понимания местонахождения героев, преследуют декоративную цель). Описания представлены отдельными штрихами, подобно мазкам на картине, у Чехова они до

обидного лаконичны, даже шаржированы. В рассказах Чехова события центростремительны - движутся к эпицентру действия. Концовка при этом зачастую представляет собой неожиданный обрыв. При этом сцепленность событий объединяется гармоничной триадой, на которой держится всё повествование: природа – герои – обстоятельства.

Чеховский стиль отличается предельная простота речи и отсутствие взволнованности как таковой. С удивительной невозмутимостью Чехов может рассказывать одновременно и о том, как герой проводит свои утренние часы, и о том, как герой, которого ошпарили кипятком оглашает криком всю округу. Писатель созерцает действительность, избегая суетливости и волнения, кажется, автора ничто не может вывести из равновесия. Г. Бялый отмечает ряд важнейшие черты чеховских текстов: «...Никакого психологического анализа материнского горя или душевного состояния убийцы, минимум эмоциональных подробностей, спокойная конструкция фразы, рассчитанная на точную передачу событий в их последовательности.... Удивительная простота в синтаксической связи предложений, напоминающая старинные тексты – всё это создаёт ощущение «наивности» [Бялый 1981: с. 58].

В чеховских сюжетах зачастую нет открытого трагизма событий, в них всё просто и обыденно. В основу событий положены даже не события, а частные случаи из жизни.

Через частный случай достигается его типизация: обыденность предмета свидетельствует вовсе не о его низменности, а о его всеобщности. Рассказ Чехова – итог разрозненных наблюдений, общее впечатление, сложенное из частных. Эти частности, будь то бытовая обстановка или особенности поведения, обязательно обладают чертами социальной или психологической характеристики. Параллельно с этим, для Чехова важна не только общая характеристика какой-либо социальной группы, но и конкретного человека как уникального индивида со своими особенностями

и привычками. Таким образом, реализуется принцип всеобщности, как для групп людей, так и для конкретного человека.

1.3. «Чеховский герой» как особый тип литературного героя.

Из всего вышесказанного в рамках нашего исследования мы закономерно приходим к необходимости рассмотрения особенностей героев Чехова. Интерес представляют как общность их характеристик в качестве персонажей, так и круг тем, в который автор вписывает своих героев. Целесообразно говорить о «**чеховском герое**» как особом типе литературного героя, поскольку для Чехова характерен взгляд на человека под совершенно особым, новым углом зрения, чего не встречалось до него, у его предшественников. Чехов – новатор не только в области реалистического художественного метода, но и в области обрисовки характеров героев, в области самой их типизации. Необходимо также говорить и об эволюции сознания «чеховского героя».

Парадокс «**чеховского героя**» состоит в следующем: как только он пытается разыграть какой-либо классический сюжет в жизни, то неизбежно терпит фиаско. «Классика неизбежно обращается пошлостью, подлежащей ироническому ostranению, как только она становится классикой. Специфика сознания чеховского героя, ориентированного на литературные образцы, – свидетельство несамобытности, неоригинальности, вторичности этого сознания», - продолжает В. В. Полонский [Полонский 2009: с. 69-75]. Таким образом, чеховские герои *нешаблонны*, не вписываются в прежние рамки литературной традиции.

Чеховским героем, прежде всего, становится простой обыватель, такой, какой он есть. Герои Чехова – выходцы из всех слоев населения: студенты, разночинцы, представители интеллигенции и т.д. Все они, как правило, застревают в абсурдности и пошлости бытия, становятся «заложниками мелочей», собственной глупости. Их жизнь насквозь буднична, и они постоянно об неё «спотыкаются». Через частный образ

Чехов выводит общее как некое всеобъемлющее явление не столько даже сословное, классовое, сколько общечеловеческое, ментально-национальное. Через частные случаи обнажается мещанское, копеечное, провинциальное себялюбие и остроумие, неудовлетворенность жизнью, трагикомичность и нелепость бытия. В его творчестве остроактуальной становится тема либерального ханжества и ханжества как такового, пустопорожней демагогии. Чеховым впервые в литературе столь остро поднимается тема пошлости среди так называемой мыслящей интеллигенции. До этого никто из русских писателей не осмеливался так зорко всматриваться в эту проблему, которую так четко обозначили сами повседневные реалии: ведь интеллигенция всегда считалась «цветом нации», непререкаемым авторитетом, светочем передовой мысли, частью общества, пропагандирующей высокие морально-нравственные и культурные идеалы.

Чехов разрушает эту иллюзию, этот стереотип, зачастую выводя в рассказах представителей творческой богемы – артистов, художников, поэтов – которые варятся в собственном котле закулисной, грязной жизни и зачастую оказываются обыкновенными пошляками или сверхчувствительными, слабовольными людьми. Самодурствующими оказываются у Чехова интеллигенты-праведники, в жизни которых процветает одна лишь умственность, и нет места простому, человеческому чувственному началу, как следствие, проявляется неумение любить, оно проявляется в самой натуре подобных героев.

В. И. Кулешов пишет: «Маска и душа или, вернее, душонка, занимали Чехова всегда. Он с презрением клеймил мимирию, верноподданных холопов или новейших либеральных краснобаев» [Кулешов 1985: с. 44]. Таким образом, писатель старался вскрыть признаки лицемерия во всех слоях общества, обратиться к проблеме двуличности и осмеять её как нечто непотребное, недостойное в натуре человека. Чехов осуждает любые формы низменных проявлений во всех слоях населения.

Повседневная жизнь в его прозе предстает во всей своей будничной пестроте. Впоследствии всё это созерцание несовершенства бытия выльется в ощущение «тоски по жизни», «тоски по истинному, светлому, красивому человеку», определяя глубоко гуманистические и в то же время упаднические тенденции в творчестве писателя.

Характерной чертой чеховского героя 80-х годов становится пассивность. Писатель ставит вопрос о невозможности бездуховного существования. У его героя в прошлом была правильная жизнь, а теперь он прозябает (отсюда образы «ничегонеделателей», «коптителей неба»), не ищет прозрения, а засыпает, впадая в состояние прострации. Теперь наступает скука бессмысленного существования, *духовная смерть интеллигента*. Таким образом, воспроизводится характернейший тип человека 80-х годов, утративший веру в смысл жизни, в человеческое общежитие, равнодушный к людским страданиям. Вместе с тем, творчество Чехова не стало выразителем каких-либо определенных тенденций, а погружалось в самую гущу жизни. Ожесточение и оптимизм проявлялись в самых неожиданных сюжетных построениях.

По выражению, Н. Я. Берковского, Чехов изображал «обветшалый», «обвечеревший» мир, который безнадежно болен и обречен. Нередко читатель обманывается, что с героем вот-вот что-то должно произойти, но ничего не происходит. Его быт спрессован и словно бы замкнут в круге событий, по которому герой ходит, словно по цирковой арене. Сохраняется только видимость каких-то перемен.

В 90-ые годы характеристики чеховского героя усложняются: писатель представляет более сложное, философское воззрение на мир. В его творчестве появляются оптимистичные герои, жаждущие обрести смысл жизни, понять её глубинные, противоречивые внутренние связи, встающие на путь нравственных, мировоззренческих исканий. Всё больше Чехов углубляется в описание контрастных состояний героев, находящихся на переломе противоположных полюсов.

Чеховский «герой предстает, как правило, в двух измерениях – в конкретике своего жизненного статуса и в рефлексии по поводу этого статуса («кто я?»), - пишет В. В. Полонский. В плане самосознания героя его размышления по поводу несправедливости мироустройства выглядят вполне убедительно, хотя в конечном итоге они обесцениваются, превращаются в некое общее место, принципами, оторванными от жизни. Руководствуясь ими, чеховский герой подпадает под власть иллюзии и, как следствие, его поступки становятся алогичны, приводят к чрезвычайным внутренним потрясениям.

В этот период, как пишет В. В. Полонский, роль становится роком чеховских героев, преследующим их неотступно, настигающим неотвратно: отказом от индивидуального, подчинением безличному. Поэтому так и опасаются герои Чехова «войти в роль». Роль – это бесконечное повторение, которое препятствует самопознанию. Ирония самого бытия приводит к тому, что «поздний» герой Чехова – не столько лицо, сколько знак лица, всякий раз по-новому выражающая себя воля к своей неповторимой жизни [Полонский 2009: с. 65-79].

Герой позднего Чехова — это в первую очередь герой говорящий, и судить о нем нужно не только с позиций этики, но и с позиций теории коммуникации.

Таким образом, подводя итог первой главе, мы приходим к следующим **выводам:**

1) В основу коммуникативного портрета мы положили утверждение О. С. Иссерс: *коммуникативный портрет* предполагает в большей степени анализ индивидуальных характеристик речевого поведения [Иссерс 2000].

2) **Коммуникативный портрет** – это совокупность коммуникативных навыков личности, включающая описание особенностей речи, а также описание компонентов общения: а) знание норм литературного языка и устойчивые навыки их применения в речи; б) умение следить за точностью, логичностью и выразительностью речи; в) умение определять

цель и понимать ситуацию общения; г) умение учитывать социальные и индивидуальные черты личности собеседника; д) навыки прогнозирования развития диалога, реакций собеседника; е) умение создавать и поддерживать благожелательную атмосферу общения; ж) высокая степень контроля эмоционального состояния и выражения эмоций; з) знание этикета и четкость выполнения его правил.

3) **Основными чертами** чеховского героя (применительно к образам учителей) является следующее: а) учителя представляют собой тип постепенно вырождающегося интеллигента; б) зачастую их волю подавляют различного рода циркуляры и регламенты, которым они стараются неукоснительно следовать; в) они могут быть одержимы какой-либо идеалистической идеей, которую трудно реализовать в жизнь; г) они испытывают чувство дискомфорта, ощущая различия желаемого и действительного.

4) **Язык Чехова** имеет ряд ярких особенностей: 1) простота и невозмутимость речи; 2) автор обличает пошлость и «обмещение» жизни; 3) через деталь автор обращается к трагизму мелочей; 4) лаконизм речи (автор избегает пространных описаний обстановки интерьера); 5) особенности речи героев искусно пародируются (автор на звуковом уровне отражает дефекты речи героев, стилизует речь); 6) автор ироничен (в иронии скрыт грустный юмор, идущий от неудовлетворенности жизнью); 7) соединение патетики с комизмом.

ГЛАВА 2. КОММУНИКАТИВНЫЕ ПОРТРЕТЫ УЧИТЕЛЕЙ В РАССКАЗАХ ЧЕХОВА

2.1. Коммуникативный аспект в творчестве А. П. Чехова

На сегодняшний день становится актуальным новый подход к изучению литературного творчества того или иного писателя – текстовой анализ производится на стыке литературоведения и лингвистики.

А. П. Чехов остается одним из самых неоднозначных писателей XIX – XX веков. Мнения о смысловой наполненности его творчества весьма противоречивы. Ещё одной «чеховской загадкой» остается проблема коммуникации в его текстах. Некоторые исследователи затрагивали тему их некоммуникабельности. Коммуникативную проблематику чеховской прозы обычно сводят к одному – отсутствию взаимопонимания между героями, однако такая точка зрения представляется весьма поверхностной, поскольку для того, чтобы понять друг друга, требуется найти адекватную номинацию, отражающую реальность или желание. Требуется, чтобы в ней не содержалось манипуляции и самообмана, чтобы мысль была чётко сформулирована, чувство передано в словах, чтобы язык говорящего был достаточен для достижения цели, чтобы в целом коммуникативная компетенция собеседников имела поле пересечения и т.д. Все эти условия, по мнению А. Д. Степанова, постоянно нарушаются у Чехова [Степанов 2005: с. 15].

Известно, что акт коммуникации состоит из ряда составляющих: *адресанта* (говорящего), *адресата* (слушающего), *контакта* (между сторонами), *кода* (осуществляемого посредством языка, речи как средства воплощения языка) и *референта*. В чеховских текстах постоянно демонстрируются отрицания того или иного фактора коммуникации.

Так, *сообщение* может подменяться неоправданно долгим молчанием (час – полтора) в пределах коммуникации, осмысленные реплики сменяются бессмысленными, речь деформируется, названия, прозвища, имена десемантизируются. Иногда бессмысленная реплика может становиться

главной речевой характеристикой героя, или же герой повторяет одну и ту же реплику. Сообщение может быть дефектно.

Известно, что процесс вербального (словесно выраженного) общения является результатом *речемыслительной деятельности* собеседников. Сам механизм авторского мышления нам не может быть известен до конца, поскольку в итоге мы имеем дело только с конечным его продуктом – речью. В речи реализуются общие результаты человеческого познания в виде значений слов. Коммуникативный акт включает в себя не только речь собеседников, но и восприятие обстановки речи, взаимоотношений коммуникатора (адресанта, говорящего) и реципиента (адресата, слушающего). В процессе коммуникативного акта коммуникатор и реципиент (при успешной коммуникации) взаимно и последовательно меняются местами. Коммуникативный акт обычно имеет форму диалога (устного или письменного). Речь также подразделяется на монологическую (речь индивида) или групповую (речь двух или нескольких лиц), участвующих в коммуникации. В речи могут реализовываться 6 функций (по Р. О. Jakobsonу): 1) *коммуникативная (референтивная)* – используется для обмена информацией; 2) *экспрессивная (эмотивная)* – выражается в эмоциях, интонации, заложенных в высказывание; 3) *поэтическая (эстетическая)* – используется для формирования красноречивого, художественного высказывания; 4) *апеллятивная (директивная)* – используется в целях побуждения к действию; 5) *фатическая (контактоустанавливающая)* – используется при обмене этикетными фразами с целью установления контакта с собеседником; 6) *метаязыковая* – используется с целью узнать, понятно ли высказывание или мысль собеседнику.

Речевая деятельность включает 4 основных уровня порождения речи: *мотивационный* (определяет стиль и целеустановку говорящего), *семантический* (определяет смысловые связи сказанного, их предметно-понятийную соотнесенность с мотивами и целью высказывания);

грамматический (оформление смысла высказывания в соответствии с грамматическими нормами языка) и *фонетический* (уровень произнесения слов и высказываний). По определению А. Леонтьева, «речь тем самым представляет собой деятельность по вербализации образов сознания человека» [Леонтьев 2007: с. 151]. При этом, согласно терминологии речеведческих дисциплин, высшей единицей коммуникативного акта является *текст*. Под текстом понимается любое высказывание, оформленное логически со смыслом.

Коммуникативность текста понимается как степень его обращённости к читателю, поэтому любой текст характеризуется *двунаправленностью*: текст как высказывание направлен на чьё-либо восприятие, отсюда он одновременно воспринимается как результат деятельности (для автора) и как материал для деятельности (для читателя). Текст направлен на двусторонний процесс: собственно на порождение самое себя и на его дальнейшее осмысление.

В данной работе нас интересует текст как высказывание – словесное отображение речемыслительной деятельности героев Чехова. В чеховских текстах актуализируется проблема *коммуникативной компетенции* (т.е. способности понимания и правильного построения разных типов текста при учёте специфики конкретной речевой ситуации). Особенность речевой компетенции в прозе писателя в том, что она постоянно нарушается тем или иным образом.

Адресат зачастую замещен незнанием адреса – т. е. речь героя обращается либо в пустоту, либо к предмету, животному, человеку, глубоко погруженному в свои мысли («диалог глухих»). Сообщение часто передаётся не по адресу. В разговоре может присутствовать «третий лишний».

Адресант у Чехова часто не может правильно сформулировать свои мысли и выстроить коммуникацию, потому что он не справляется с эмоциями (волнением, раздражением и т. п.), или же он недостаточно образован и не может выразить свою мысль, либо же он мыслить штампами

и воспроизводит клише, повторяет чужие слова и мнения. Экспрессивная функция в зависимости от текста подавляется или преувеличивается.

Контакту может препятствовать косноязычие говорящих, дефекты речи, речь слишком тихая или наоборот слишком громкая. Иногда герои не слышат без видимых на то причин (но на самом деле, причина мнимой «глухоты» кроется в отрешенном внутреннем состоянии от происходящего). Затрудняют осуществление контакта многочисленные жесты, смех говорящих, внешние шумовые помехи, а также – многословие, которое всегда у Чехова является отрицательной характеристикой. Герои отворачиваются от собеседника или заняты посторонним делом. Таким образом, у Чехова повторяется мотив разрушенного контакта (удаленности людей друг от друга), нарушенной коммуникации.

В чеховских рассказах наблюдаются столкновения разных «знаковых систем», когда герои разговаривают на разных языках, поэтому процесс декодирования передаваемой информации затрудняется или становится вовсе невозможным. Так нарушается ещё один фактор коммуникации – языковой код между говорящими. Герои безуспешно пытаются «перекодировать» слова в разные ощущения. У Чехова присутствует омонимия знака, поэтому он может быть неправильно понят.

Как отмечает А. Д. Степанов, *референция* может отрицаться «искажающим остранением»: взглядом ребенка, больного, мифологическим сознанием, враждебным взглядом, непониманием как самих явлений, так и их причин; суждениями о том, чего говорящий не понимает моделированием ложной ситуации из-за неправильно понятого слова; сопоставлением полярных оценок одного и того же явления («Студент», «Учитель словесности» и др.); изображением сна, бреда, галлюцинации как реальности [Степанов 2005: с. 17]. Знак может стираться временем, подменяться по ошибке или в ходе комических недоразумений. Героям также может казаться, что определенный человек не существует, либо мир исчезает, и возвращаются архаические времена.

В творчестве Чехова проблема коммуникации становится самодостаточной, она расширяется и концентрируется на вопросе реализации «успешной» коммуникации вообще как одной из сторон нормального функционирования общества. Тезис о самодостаточности коммуникативной проблематики способен объяснить многие черты поэтики Чехова.

Как отмечалось ранее, многие рассказы Чехова кажутся бессобытийными, лишенными результата, но это лишний раз повышает коммуникативную проблематику текстов писателя. Необходимо вести поиск общего в разнообразных формах речи, которые используют герои и повествователь и которые направляет коммуникативная стратегия автора.

Особо стоит отметить соотношение «повествователь – герой». Повествователь, как и любая составляющая коммуникации, не может быть исключён из текста, однако нас будет интересовать в первую очередь слово самих героев. Наибольший интерес при этом представляют внутренние диалогизированные тексты, в которых происходит слияние слова повествователя и героя (*интерференция*), как то можно наблюдать в поздних рассказах Чехова. Таким образом, мы будем иметь выход на прагмалингвистический аспект текста, в котором центральным понятием является «*дейксис*» (греч. «указание») – языковой знак, который может быть интерпретирован только при обращении к физическим параметрам коммуникативного акта – его участникам, его месту и времени. Необходимо также учитывать, что одно и то же высказывание может иметь совершенно разный смысл в зависимости от контекста.

Прагматический уровень учитывает особенности речевой ситуации, авторскую интенцию и интерпретационные возможности читателя, что позволяет многопланово постичь природу художественного слова, учитывая спектр реализаций его значений в контексте. Учитывая весь контекст, совокупность языковых единиц, мы можем судить о коммуникативной успешности, либо коммуникативном провале в достижении цели речевого

общения. По мнению А. Г. Баранова, «проникновение в закономерности «коннотативного» языка как особого знакового явления в дискурсивной деятельности должно пролить свет на высшие уровни организации семиотической личности, раскрывающие её ценностно-мотивационную сферу» [Баранов 2008: с. 177].

Стратегии автора, организующие поэтику изображенной коммуникации, действуют на двух уровнях: парадигматическом и синтагматическом.

Парадигматический аспект коммуникативных стратегий автора проявляется в общей семантике высказываний определенного речевого жанра. *Синтагматический аспект* реализуется двумя рядами факторов: а) собственно литературными (композиционными, архитектурными, стилистическими), которые зависят от авторского замысла, логики развития сюжета, жанрообразующей функции хронотопа и т.д.; б) связанными собственно с речевыми жанрами (за этим стоит гипотеза о существовании «синтаксиса речи» - правил сочетания высказываний в зависимости от речевых стратегий).

Поскольку Чехов, как мы указывали ранее, уделял внимание обыденной, повседневной жизни человека, то его можно назвать бытописателем. Поэтому отметим такую важную черту «ежедневной» бытописательской литературы, о которой мало кто говорил, как *бытовое разноречие*, связанное с процессами демократизации в жизни. В речи литературных персонажей осваиваются все пласты речи, в том числе вкрапляются элементы живой, разговорной речи.

В ряде работ В. В. Чалый уделяет особое внимание вербальной манипуляции в рассказах Чехова: говорящий в коммуникативном акте занимает не единственную ведущую роль, он берет на себя не только право решать за адресата, но и ответственность за дальнейшие изменения в его сознании важнейших ценностных ориентиров, установок, взглядов на жизнь. Процесс слушания же каждый раз подчиняется одним и тем же

когнитивным процессам, которые уже существуют в голове, поэтому оценка полученной информации подчиняется уже сформированным схемам. Форма общения, представленная в чеховских рассказах, нередко имеет форму острой полемики, судьбоносного выяснения отношений. Автор намеренно не изрекал истины напрямую, предоставляя самому читателю разобраться во всех сложностях человеческого бытия, постепенно и поступательно. Диалог, спор у Чехова, как полагает А. Д. Степанов, «превращается в «лечение речью» в странной монологической форме, при которой неважна личность и слово адресата...Итеративность, дурная повторяемость аргументации в споре приобретает новое значение: человек бесконечно доказывает себе, что он прав, убеждая уже не при помощи доказательств, а при помощи навязчивого повторения» [Степанов 2005: с. 141]. Иногда средством манипуляции в коммуникативном акте выступает метод «от противного», когда позитивный, утвердительный строй фразы неожиданно оборачивается её отрицанием (алогизм).

«Нередко Чехов в своих произведениях описывает сложный психологический мир персонажей... - пишет В. В. Чалый, - совокупность... противоречивых речевых поступков – это своего рода манипулятивный приём» [Чалый 2009: с. 46] ухода от решения житейских проблем. При этом употребление резких реплик, звучащих как провокация, тоже являются средством манипуляции собеседником, поскольку априори призваны вызвать в нём протест и, как следствие, побудить к желаемому действию. Сложность исследования речевой манипуляции в межличностном взаимодействии, с точки зрения О.Н. Завьяловой, состоит в том, что «далеко не всегда удаётся разгадать истинные цели и мотивы манипулятора, выявить и учесть все экстралингвистические и паралингвистические факторы речевой ситуации – те прагматические составляющие речи, которые делают каждое высказывание уникальным и неповторимым. Одна и та же реплика в различных обстоятельствах может иметь совершенно неодинаковые

последствия для психики адресата, иметь различный коммуникативный статус» [Завьялова 2003: с. 567].

В вопросе о присутствии манипуляционных стратегий в рассказах Чехова В. В. Чалый приходит к важному для нас выводу: «...ряд манипулятивных элементов, которые наблюдаются в монологах или диалогах персонажей, во многом предопределяют развитие и изменение речевой коммуникации, представленной в сюжете литературного произведения. Автор не только характеризует намерения говорящего добиться любым, даже «тайным» способом, желаемого от слушателя, но и убедительно сообщает о существующей сложности ведения беседы с людьми, не готовыми для прямого и одновременно доверительного общения» [Чалый 2009].

В чеховских текстах явственно проступает ещё одна особенность речемыслительной деятельности персонажей – присутствие *«потока сознания»* как особой формы внутренней речи. Внутренняя речь персонажа, согласно классификации Л. И. Гинзбург, подразделяется на два вида: 1) логический внутренний монолог («внутреннее говорение», при котором человек анализирует сам себя, прибегая к логическим расчлененным формулировкам); 2) «алогичный» внутренний монолог, представляющий собой начальную стадию внутренней речи, «изображение нерасчлененного и в то же время прерывистого потока сознания» [Гинзбург 1977: с. 365].

Как пишет Н. П. Авдеева, у Чехова «принцип монтажа» может проявляться двумя способами: постоянным переключением внутренней речи на внешнюю (и наоборот) и переименованием двух разнородных рядов мыслей персонажей. Фрагментарность речи задают *эллиптические конструкции* (несущественный для понимания речи пропуск слова в высказывании), разные виды *односоставных глагольных предложений* или «предикаты», обладающие синтаксической сжатостью. Человек мыслит предикатами, ключевыми словами, несущими в себе сердцевину информации. По мнению Л. С. Выготского, «предикативность» - один из признаков внутренней речи – заключается в том, что самим себе мы никогда

не должны сообщать, о чём идёт речь. Это всегда подразумевается и образует фон сознания». Выготский понимал под предикативностью опущение в тексте подлежащих и насыщение сказуемыми. Однако понятие предикативности включает в себе ещё наличие трех грамматических категорий (персональность, темпоральность, модальность). Следовательно, предикативностью обладают все односоставные предложения, включая номинативные. Они характеризуют один из признаков «потока сознания» - фрагментарность.

У Чехова фрагментарность реализуется посредством эллиптических предложений, рематичности, компрессии (текстового сжатия), эмоциональности. Таким образом, отсутствует потребность воспроизведения уже известного, в потоке сознания актуализируется «редуцирование» и импликация темы. Ассоциативность потока сознания создает в тексте парцеллированные конструкции, выделяя наиболее существенные детали в картине мира персонажа, усложняя многосоставность художественной композиции. «...Парцелляты насыщают новыми смыслами, расширяют или транслируют семантику элементов базовой части парцеллируемой конструкции, актуализируя ассоциативность потока сознания, - отмечает Н. П. Авдеева. – Фрагментарность... передает нарушения синтаксического движения в парцелляте, разрывы, синтаксические скачки... резкий переход, экспрессивный сдвиг между частями парцеллированной конструкции формирует ассоциативность речемыслительной деятельности персонажа» [Авдеева 2014: с. 12]. Чеховская синтаксическая семантика парцеллированной конструкции осложняется отношениями двух типов – одновременности и пояснения. Индивидуальный ассоциативный ряд отражает пояснительный ряд в парцелляте. Ассоциативность создается нарушением причинно-следственных связей в контексте внутренней речи персонажа. Поток сознания, возникающий в сознании героя, часто носит случайный характер и вызван внешними впечатлениями: зрительными, осязательными, обонятельными, слуховыми, которые создают отсылку к

воспоминаниям. Таким образом, причинно-следственные связи в рассказах А. П. Чехова нарушаются в контексте внутренней речи персонажей восприятием через зрительный канал: внешний план (план действий) и внутренний план (план мыслей) пересекаются. И мы можем наблюдать спонтанные переходы между ними.

Парцеллированные конструкции не только отражают фрагментарность мышления героев, но и передают их речи различные «субъективные оценки», иллюстрирующие ассоциативность мышления персонажей.

Таким образом, как отмечает Н. П. Авдеева, фрагментарность и ассоциативность потока сознания в чеховских рассказах организуют парцеллированные конструкции, создавая дополнительный рематический центр, усиливая предикативность потока сознания. При этом парцеллированные конструкции с семантико-семантическими отношениями одновременности частей актуализируют фрагментарность, а экспрессивный сдвиг – ассоциативность.

«Алогичность, беспорядочность, «кружение» мыслей в потоке сознания персонажей произведений А. П. Чехова создают многократные дистантные перемежающиеся повторы, характерные как для первого, так и для второго периода его творчества», - пишет Н. П. Авдеева [Авдеева 2014: с. 13]. Повторы привносят в тексты сумбурность, лихорадочность, сбивчивость мыслей героев. Нередко, во втором периоде творчества писателя, они осложняются приёмами *эхолалии* (неконтролируемое повторение слов, услышанных в чужой речи) или *глоссоластии* (звуковое сочетание, не имеющие никакого содержания, возникающие по созвучию). Глоссоластии подтверждают тот психологический факт, что во внутренней речи значение слова идиоматично и бессвязно, т. е. понятно только в пространстве внутренней речи героя и является непереводаемым во внешнем плане речи. Появление этих особенностей характерно для второго периода творчества Чехова (90-е годы XIX века) – «идиоматичный» поток сознания

индивидуализирует черты характеров героев, актуализируя психологический план их изображения, открывает возможности социально-индивидуальной дифференциации персонажей.

«Поток сознания» является крайней стадия проявления внутреннего монолога и он всегда далёк от типического, поскольку воспроизводит частные явления психики. Поток сознания у Чехова организован такими же способами, что и у представителей модернистской школы, заключающихся в обрывочности, фрагментарности, насыщенности «психологическими предикатами», «абсолютным сгущением мысли», «семантической конденсации», «идиоматичности» и крайней редукции на лексическом уровне. Главным героем произведений Чехова становится сама *жизнь мысли*, сознание персонажа. Поток сознания отражает эмоционально-напряженное состояние в трудных жизненных ситуациях, он насыщен композиционно-грамматическими построениями и лексикой, свойственными социальному статусу, образованию, настроению, психологическому состоянию героя. Также это один из способов достижения контекстуальной иронии. В поздний период своего творчества Чехов усложняет свой подход к изображению психологической составляющей своих героев, используя *несобственно-прямую речь*.

Ряд исследователей-чеховедов, в том числе Б. В. Катаев, приходят к выводу, что чеховская картина мира не укладывается в рамки ни одного философского видения, поэтому следует говорить «об особой концептуальной основе его художественного мира» [Катаев 2008; с. 69-70], на целостное представление о жизни. В. С. Абрамова предлагает нам экзистенциально-феноменологический опыт анализа поздних чеховских текстов: под художественно-философской концепцией писателя понимаются функциональные смыслы, порожденные поэтикой того или иного чеховского текста (идейно-смысловая сущность произведения). Иными словами, это «*смысловой*», «*беспредпосылочный*» подход, осуществляемый с точки зрения феноменологии, которая в данном случае оперирует внутри

текстовыми феноменами авторского сознания. Главный момент анализа - читательско-исследовательская рефлексия, направленная на выявление феноменов авторского сознания [Абрамова 2009: с. 11]. Сам писатель – мера его присутствия в тексте, он как субъект текстопорождения и, собственно, сам текст как окончательный продукт мыслительной деятельности писателя – рассматривается как феномен, который может делиться на части, смысловые пласты. «Чеховское миро-сознание (в смысле акта, конституирующего наличный смысловой горизонт) характеризуется нами как «интенциональное» - пишет В. С. Абрамова. – Смысловой потенциал чеховских текстов «не разряжается» в фабулу, но остается напряженность невысвобожденного смысла... рассеивается в атмосфере произведения» [Абрамова 2009: с. 12]. Чехов не даёт законченных ответов, и это расценивается как незавершенное *интенциональное состояние*. Для многих поздних рассказов Чехова смысловым центром становится событие «открытия сознания», поясняет исследователь. «Открытие сознания» - это переход жизни, утопающей в суете, к *размыканию* в универсум, к ее осмыслению. В поздних рассказах присутствует и обратный (антонимичный) процесс – «заккрытие» сознания, его угасание, что мы можем впоследствии пронаблюдать на примере рассказа «Человек в футляре». Интерпретацией процесса «размыкания» сознания является острое ощущение противоречивости бытия, поиск истины чеховскими персонажами. Таким образом, они переживают процесс становления сознания, преодоления границ мышления, узких рамок мироощущения. Так задается новая система координат, некое *потенциальное сознание*. Его появление знаменует некое неожиданное *событие*, которое внезапно меняет устоявшийся уклад жизни, «взрывает» привычное мышление героев. Пересечение мира вещного и мира духовного являются точками, фиксирующими рефлексии человека о собственном существовании в контексте непреодолимой повседневности.

Условиями для «открытия сознания» служит категория времени, позволяющая пережить текущий момент жизни для героя («миг в себе»),

внутренняя приобщенность к вечности мира, которая способна подвигнуть душу тосковать. Время ощущается как независимая категория, поглощающая пространство, оно и окружает, и находится в пространстве. Память размыкает действительную жизнь героев, превращая череду событий в экзистенциальные смыслы, заставляющие героев чувствовать себя живыми. При размыкании пространственно-временных границ восстанавливается связь времен. «Как следствие, для Чехова характерно экзистенциально-ценностное отношение ко времени, что определяет относительную свободу от очевидных обстоятельств материальной действительности и эффект «индетерминированности» идей, поступков и поведения личности, - пишет В. С. Абрамова, - чуткость к самому течению времени, причём на малых отрезках (мгновения, минуты, часы и дни). Для Чехова это значит жить с некой степенью отрешенности от «здесь» и «сейчас», как бы в параллельных плоскостях, не до конца принадлежа к этой действительности» [Абрамова 2009: с. 15]. Значимость авторского слова определяется устремленностью к неведомому, но присутствующему смыслу, к будущему, к поиску некой перспективы.

В поздних рассказах Чехова сполна реализуется экзистенциальная истина *безысходности обыденной повседневности*, момент прозрения человека нередко сопряжен с демонстрацией трагической разобщенности людей, при этом для героя характерны проблески осознания жизни иной: близкой к другим, мягкосердечной, истинной, простой. Но герой при этом достигает промежуточной, мгновенной, фрагментарной ясности мира и себя в мире. Поэтому в чеховских рассказах преобладает *принцип неясных противоречий*. Чеховский метод познания определяется как антонимичный, позволяющий постичь бесконечное целое, в котором сведены противоположности.

Экзистенциально-феноменологический подход к творчеству Чехова помогает нам выявить ещё одну коммуникативную особенность: *противоречивый диалогизм* как уникальную форму общения в чеховской

прозе. Он обнаруживает себя в текучей зыбкости диалога «Я и Другого», «совмещающего парадоксальные высказывания, диалога, в котором мысли не следуют одна за другой, нет согласованности и стройности, противоречие и устраняется, и остаётся, происходит резкое разрушение вновь найденной гармонии – разрушение контактов события с Другим на разных уровнях: утрата обретенных позиций, новый виток диалога» [Абрамова 2009: с. 15]. Дуализм разных начал подразумевает противопоставление, переливы, слиянность жизни и смерти, счастья и страдания, свободы и необходимости, быта и бытия, плотского и духовного, гармонии и хаоса. Познание обозначает взаимное общение, в котором противоположности сливаются в единство. Отсюда – преобладание процесса *говорения* и *вслушивания* над созерцанием, понимания существенного как *становления во времени*. Автор может включить свою точку зрения в точку зрения героя, но и не делает её своей, «позиция автора не «свое другое», но «чужое» - в этом неуловимость авторской позиции Чехова» [Абрамова 2009: с. 16]. Чехов не делает какое-либо мнение или точку зрения авторитетом в последней инстанции, его отстраненная позиция, презентируемая через язык, призвана избавить читателя от догматической узости единого взгляда на мир, от односторонности, попирающей живой жизни.

По утверждению А. Д. Степанова, слово и поведение другого у Чехова, это знак, отмеченный омонимией. Поэтому провалы коммуникации, по большому счету неизбежны, поскольку эмоции и желания собеседников могут быть истолкованы не так вследствие незнания истинных мотивов поведения: чеховский герой всегда готов принять одно за другое (желаемое за действительное, нестрашное за страшное, красивое за разумное или морально безупречное и т. д.). «Диалог глухих» (в том числе и идеологический спор) – это диалог двух желаний: человек говорит о себе, поэтому не слышит другого. Чеховский герой не в состоянии выстроить логический диалог, отсюда такое количество софизмов, психологических уловок, преувеличений. Происходит иронический сдвиг от одного речевого

жанра к другому (смешение/смещение жанров). Спор как коммуникативная стратегия при этом не достигает продуктивных результатов и является средством для самовыражения или выяснения отношений, которые могут привести к деструктивным (разрушительным / саморазрушительным) последствиям. Споры у Чехова почти всегда риторичны и могут быть подчинены лживой риторике, поэтому всякое стремление донести до собеседника свою «истину» заканчивается провалом.

В большинстве случаев герои Чехова выступают в роли просителей (находятся в некоем подчиненном состоянии), поэтому в этом мире парадоксально действует закон неисполненного желания: желания собеседников противопоставлены друг другу, просьба сталкивается с другой просьбой и становится в принципе неисполнимой.

Речевое поведение героя зависит от той социальной роли, которую он исполняет и при этом он не выше своего истинного социального статуса, но занимает одновременно несколько готовых мест, что приводит к разрушению его цельности, размыванию субъекта говорения. Таким образом, грани между объективным и субъективным, важными и неважными причинами, между тем, что «кажется» и тем, что «есть», стираются. Отсюда – невозможно верно выразить своё эмоциональное состояние.

Неспособность объяснить мир приводит героя Чехова к мифотворчеству. Исповедальное слово, которое по традиции априори должно быть оплотом правды и истины, у Чехова лишается своих качеств: оно способствует распространению ложной вины, перелагаемое на весь мир, покаяние сопровождается обвинением, самоосуждение переходит на других. Исповедь вопреки всему становится дискурсом несвободы. Откровенное слово героя о себе в быту часто случайно и отличается крайне неадекватной адресацией, и поэтому между собеседниками исчезает общая эмоциональная вовлеченность в диалог. Облегчение герою приносит не покаяние, а самооправдание. Чеховский текст ставит под сомнение такие понятия как «искренность», «спонтанность», «последнее слово о себе»,

поскольку чеховскому герою присущи иллюзии, в том числе иллюзии восприятия чужой речи.

Чехов гиперболизирует свойство бытового диалога - постоянное перетекание фатического и информативного дискурсов друг в друга. Даже целенаправленная речь героев имеет под собой фатическую подоплеку: «общение для общения» подчиняет себе информативную составляющую и лишает её смысла. При этом «разговор ни о чем» не поддерживает отношений, а, напротив, выводит собеседника из себя. Бытовые ритуалы фатической направленности, призванные поддержать контакт между людьми, напротив, отчуждают их друг от друга. Общение в чеховском тексте нестабильно и может быть прервано в любую минуту: ему препятствуют косноязычие героев, лишние жесты, слова-паразиты, повторы, остановки речи и т.д. Общение происходит на фоне привычного «шума жизни», препятствий или «коммуникативных раздражителей». Обычно этот шум назойлив, неприятен, оскорбителен. Однако при этом он может быть самодостаточным явлением, развивающим сюжетную линию.

Несмотря на все трудности, процесс коммуникации у Чехова осуществляется, но при этом принципиально отличен от традиции, заложенной предшествующими классиками. Писатель нашёл ту грань, на которой еще нельзя сказать, что перед нами некая литературная условность или формальный эксперимент. Контакт лишен полноты и непосредственности, осуществим как эмоциональный проблеск между людьми, объединенными схожими состояниями счастья или горя.

Чеховская коммуникация обладает рядом особенностей, которые способствуют неоднозначности прочтения его текстов: отсутствие мотивировок при явной трансформации речевых жанров, множественность интерпретаций трудноуловимых коннотаций «опустошенного» знака (фигуры умолчания), возможность прямо противоположной оценки познавательных заблуждений героев, расхождение этики, эстетики и познания и многое другое.

Попробуем рассмотреть некоторые особенности чеховского мира – парадоксального, сложного, противоречивого – с точки зрения коммуникативного (речевого) аспекта на примере рассказов об учителях.

2.2. «Человек в футляре», «Репетитор», «Экзамен на чин».

Тип героя, «замкнутого» в себе и на самом себе, Чехов выводит в рассказе, ставшем хрестоматийным – «Человек в футляре» (1898). Его, как и другие, мы рассмотрим с точки зрения речевых интенций. В тексте представлено двое учителей, причем рассказ об одном из них вложен в уста другого: о Беликове – преподавателе греческого языка – рассказывает Буркин, учитель гимназии. Таким образом, уже на этом этапе наблюдается характерная для чеховских рассказов особенность – слияние сознания нарратора и героя-рассказчика (интерференция). И, как всегда, Чехов делает это незаметно, заставляя гадать читателя, есть ли в тексте собственно авторская позиция и, если есть, то как она выражена. В преддверии рассказа Буркина о Беликове автор косвенно передаёт, как строился диалог между двумя собеседниками: «*Рассказывали* разные истории. Между прочим, *говорили* о том, что жена старосты, Мавра, женщина здоровая и не глупая, всю свою жизнь нигде не была дальше своего родного села, никогда не видела ни города, ни железной дороги, а в последние десять лет всё сидела за печью и только по ночам выходила на улицу» [Чехов 1986: с. 42]. Сведения о коммуникации передаются глаголами говорения (*говорили*, *рассказывали*). Краткое содержание начала разговора формирует для нас *дейксис* (важное контекстное уточнение), который стяжением по принципу подобия подготавливает читателя к восприятию образа Беликова (т. е. Мавра в чём-то такая же, как и Беликов: скрытная, замкнутая, боязливая). Мавра – некое призрачное, изломанное отражение Беликова.

Речевой портрет Беликова как бы вписан в речевой портрет Буркина (рассказчика), следовательно, необходимо подвергнуть анализу речь обоих учителей. Речь Буркина последовательна и описательна, что подразумевает

наличие нескольких видов сравнений: 1) портрет Беликова; 2) описание, характеризующие Михаила Саввича и его сестру; 3) описание отношений Беликова с чуждым ему миром. Рассказ Буркина о Беликове начинается неким общим философским утверждением, вытекающим из предыдущего разговора о Мавре: «Людей, одиноких по натуре, которые, как *рак-отшельник* или *улитка*, стараются уйти в свою *скорлупу*, на этом свете не мало. Быть может, тут явление *атавизма*, возвращение к тому времени, когда предок человека не был еще общественным животным и жил одиноко в своей берлоге, а может быть, это просто одна из разновидностей человеческого характера, — кто знает?» [Чехов 1986: с. 42]. Уже в этом вступлении задано семантическое поле «замкнутости» характера такого типа людей (*рак-отшельник*, *улитка*, *скорлупа* – всё это интерпретация футляра). Буркин употребляет биологический термин «*атавизм*», хоть тут же подчёркивает, что не является естественником. Это означает, что Буркин пытается объяснить феномен существования особо замкнутых людей, исходя из природы с целью выявления *типического через частное*. Очевидно, что в этом отрезке текста мерцает образ самого автора: ведь Чехов, как известно, был врачом и поэтому сам был сопричастен естественным наукам. Далее Буркин через ряд сравнений, в которых при помощи градации гиперболизируется символ футляра, описывает Беликова: «Он был замечателен тем, что всегда, даже в очень хорошую погоду, выходил в калошах и с зонтиком и непременно в теплом пальто на вате. И зонтик у него был *в чехле*, и часы *в чехле* из серой замши, и когда вынимал перочинный нож, чтобы очинить карандаш, то и нож у него был *в чехольчике*; и лицо, казалось, тоже было *в чехле*, так как он всё время прятал его в *поднятый воротник*. Он носил темные очки, фуфайку, уши закладывал ватой, и когда садился на извозчика, то приказывал *поднимать верх*. Одним словом, у этого человека наблюдалось постоянное и непреодолимое стремление окружить себя *оболочкой*, создать себе, так сказать, *футляр*, который уединил бы его, защитил бы от внешних влияний» [Чехов 1986: с. 43]. В этом отрывке

наблюдается ряд **дистантных повторов** (3 раза форма «в чехле», 1 раз уменьшительно-ласкательная форма «в чехольчике»), обозначающих «кружение мысли» вокруг образа чехла или футляра. Речь Буркина переходит в несобственно-прямую речь автора (сливается с ней). *Чехол / чехольчик / футляр / оболочка / поднятый воротник / поднятый верх* – этот ряд лексем образует в речи единое семантическое поле «желания погрузить / вместить себя в оболочку», при этом *чехольчик / футляр / оболочка* становятся в один ряд с контекстными синонимами *поднятый верх / поднятый воротник* (по принципу подобия функции). Таким образом, в речи Буркина достигнут желаемый эффект *закольцованности* вокруг одного образа. Речь Буркина ярка, насыщена образными сравнениями, из чего можно сделать вывод, что он – хороший рассказчик.

Обратимся к речи Беликова, переданную со слов Буркина: « - О, как звучен, как прекрасен греческий язык! — говорил он со сладким выражением; и, как бы в доказательство своих слов, прищуриль глаз и подняв палец, произносил: — *Антропос!*» [Чехов 1986: с. 43]. Речь Беликова патетична, что подчёркивает хвалебное восклицание о «любви всей его жизни» - греческом языке. Второе восклицательное предложение состоит из одного слова – лексемы иноязычного происхождения, написанной кириллицей: «антропос» (древнегреч. – ‘человек’). Это предложение односоставное, номинативное, нераспространенное; эмоциональность (наряду с тем, что это иноязычное вкрапление) придает речи некий патетический *комический эффект*, поэтому вся фраза, произнесенная Беликовым, уже включает в себе абсурд: восторг и дифирамбы греческому языку весьма неуместно сочетаются с восклицанием «антропос!», поскольку никак не связаны между собой по смыслу. Чистая бессмысленная, экзальтированная *эмотивность* речи, её выпренность лишней раз подчеркивает ханжескую, *омертвелую* суть Беликова. Духовно Беликов так же мёртв, как мёртвым является и древнегреческий язык, который он с такой страстью преподаёт. Очевидно, что такое неуместное употребление

древнегреческих лексем в речи для Беликова имеет свою цель (прагматическую установку): он хочет показаться окружающим умным, но вместо этого оказывается *глупо заумным* человеком (чеховский оксюморон), которого все презирают и боятся. Он путает ум с бесполезной заумностью. В этом – ирония Чехова, в подтверждение которой звучат слова Буркина о Беликове: «И *мысль* свою Беликов также старался *запрягать в футляр*. Для него были ясны только *циркуляры* и газетные статьи, в которых *запрещалось* что-нибудь. Когда в *циркуляре* *запрещалось* ученикам выходить на улицу после девяти часов вечера или в какой-нибудь статье *запрещалась* плотская любовь, то это было для него ясно, определено; *запрещено* — и баста» [Чехов 1986: с. 43].

Сие стремление облечь саму мысль «в футляр» - уже знак ограниченности, *зачехлённости* ума; а поскольку мысль есть внутренний стимул к речетворческой деятельности, то и сам её конечный продукт – речь персонажа – обнажает узкий кругозор личности и, как следствие, неспособность к успешной коммуникации в положительном ключе. В приведенном отрывке вновь актуализируется семантика строгих ограничений, достигается это при помощи многократных повторов форм слова с одинаковым корнем: *запрещалось* / *запрещалась* (глагол) / *запрещено* (кратное причастие). Ровно также и *циркуляр* как лексическая единица вмещает себя семантику запрета, предписания, ограничения. Интересно, что в следующем предложении характеристика Беликова строится на принципе антиномии, что ещё более подчёркивает его скудный ум: «В *разрешении* же и *позволении* скрывался для него всегда элемент *сомнительный*, что-то *недосказанное* и *смутное*». Антиномия *запрещение* / *позволение* задаёт параметры мышления Беликова, его отношения к жизни *вне* футляра, к свободе: во всяком дозволении для него кроется опасность, а потому и характеризуется как нечто *сомнительное, недосказанное, смутное*. Через ряд этих контекстных синонимов предстаёт облик внутренней картины мира Беликова: свобода есть нечто непонятное, ему недоступное. Поэтому

Беликов – бесталаный человек, ибо любому таланту для того, чтобы творить, нужна свобода, радость жизни, *существование вне рамок*. Ничего этого у Беликова нет. Мера его существования (экзистенции) – закрытие сознания, замыкание круга интересов на себе и на «мёртвом» древнегреческом языке. Он лишён главной духовной способности человека – способности любить, поэтому он с такой опаской относится к вопросу женитьбы на Вареньке, хохочущей, шутящей, поющий «малороссийские романсы»: «Нет, женитьба — шаг серьезный, надо сначала взвесить предстоящие обязанности, ответственность... *чтобы потом чего не вышло*. Это меня так *беспокоит*, я теперь *все ночи не сплю*. И, признаться, я *боюсь*: у нее с братом какой-то *странный* образ мыслей, рассуждают они как-то, знаете ли, *странно*, и характер очень бойкий. Женишься, а потом, чего доброго, *попадешь в какую-нибудь историю*».

Варенька – совершенный антипод Беликову: живая, звонкая, образчик жизни, бьющей ключом, простого человеческого таланта. Именно поэтому для Беликова всё это не иначе, как *странно*, так же странно, как *существование вне рамок*. Для него *живая жизнь*, олицетворением которой становится его невеста, является чем-то непонятным, непонятым, далёким, одним словом, всё тем же *смутным позволением*. Беликов «жив» только для циркуляров и запретов, но бесконечно «мёртв» для самой жизни. В его речи актуализируется концепт страха и беспокойства: *беспокоит, все ночи не сплю, боюсь*. Для него странно, потому что «страшно»: страшно выйти наружу, вздохнуть полной грудью, зажить полной жизнью, начать радоваться. Беликов как тот щедринский «премудрый пескарь», который «жил – дрожал и умирал – дрожал». Беликов считает себя таким же умным (ведь он знает и преподаёт древнегреческий), каким был «премудрый пескарь», но ни в Беликове, ни в «премудром пескаре» на самом деле никакой мудрости и не было. В таковой контексте само понятие об уме становится абсурдным и начинается чеховское понимание о духовной «смерти интеллигента», которая потом переходит в смерть физическую.

«...Как бы чего не вышло», - эта фраза становится рефреном в речи Беликова. Односоставное, безличное предложение, в конструкцию которого априори не заложено субъекта и объекта действия, говорит об абстрактной, пространной направленности сказанного. Оно не прикреплено ни к какому конкретному объекту действительности, не обращено к какому-либо лицу или конкретной ситуации, а словно бы висит в самом воздухе. Отсутствие объективных, персонифицированных привязок – это ещё один способ речевой характеристики персонажа: безличное предложение характеризует оторванность от мира, уход в самого себя, как следствие, конфликт с действительностью, повседневностью, от которой Беликову вечно хотелось спрятаться как раку-отшельнику. Ему повсюду мерещится угроза, нарушающая его омертвелый покой одиночества; однако этой угрозы не существует в наличии, и его *как бы* маркирует её вечное допущение, необоснованное, неподкрепленное ничем опасение. Безличность предложений – еще один признак отсутствия каких-либо привязанностей к миру, *равнодушия* к окружающим, холодности. При этом некие проблески человеческого в нём хоть и мерцают, но тут же затемняются страхом: «Варвара Саввишна мне нравится, — говорил он мне со слабой кривой улыбочкой, — и я знаю, жениться необходимо каждому человеку, но... всё это, знаете ли, произошло как-то вдруг... *Надо подумать*» [Чехов 1986: с. 48].

Беликов не отрицает, а наоборот, подтверждает, что Варя ему нравится, так же внешне он не отказывает себе в процессе обдумывания ситуации. Однако за этими долгими размышлениями скрывается слабование, нерешительность и дурной характер. Ему претит сам образ мыслей и образ жизни семьи Коваленко.

Глубинную духовную деградацию Беликова раскрывает, казалось бы, весьма пустяковый факт, который, тем не менее, задевает его до глубины души: какой-то остряк, желая подтрунить над учителем древнегреческого, однажды нарисовал карикатуру на Беликова и Вареньку, подписав её «влюбленный *антропос*». «Какие есть нехорошие, злые люди! — проговорил

он, и губы у него задрожали», - такова реакция Беликова. Он одновременно жалок и смешон. Эмоциональное восклицание заключает в себе оценочную характеристику: *злые, нехорошие люди*. Проблема вовсе не в анонимном авторе злосчастной карикатуры, а в том, что люди для Беликова исключительно *все* злые и нехорошие. Эта оценка всеобщая, отражающая отношение персонажа к миру, являющаяся причиной всех его страхов. Кроме того, его, безусловно, задевает эта ироническая усмешка в словосочетании «влюблённый *антропос*», так как в ней непосредственно в его глазах «оскверняется» не только он сам, но и столь любимый им древнегреческий язык, представляющий для него нечто сакральное. Иронический модус нивелирует эту сакральность, вот почему губы Беликова задрожали.

Упрекая в злонамеренности других, Беликов сам за собой не замечает зла: зла ханжеской морали, которую он почитает за «благочиние» и беспрекословное следование циркулярам, являющееся в его глазах символом порядочности и достоинства. «*Разве преподавателям гимназии и женщинам прилично ездить на велосипеде? <...> Если учитель едет на велосипеде, то что же остается ученикам?.. И раз это не разрешено циркулярно, то и нельзя. Я вчера ужаснулся! Когда я увидел вашу сестрицу, то у меня помутилось в глазах. Женщина или девушка на велосипеде – это ужасно!*» [Чехов 1986: с. 50-51].

Вопросительные предложения отображают само собой разумеющийся упрёк и негодование: *разве прилично* – сочетание, заданное вопросительностью содержит агрессивность, а значит, на уровне диалогической речи предсказывает последующую *конфликтность* коммуникации (по сути, её провал). Это подкреплено запретительной лексикой, апеллирующей к ложной норме (*не циркулярно, значит нельзя*), а также лексикой с эмотивной окраской (*ужаснулся* – от «ужаснуться» - ‘прийти в ужас, сильно испугаться’, детерминант *ужасно*). У Беликова, произносящего столь патетические речи, есть определенная цель на

прагматическом (языковом) уровне – убедить собеседника (Михаила Саввича, брата Вари) в аморальности поступка (катания с сестрой на велосипеде). Он реализует эту целеустановку сообразно своему мышлению, избирая заведомо агрессивные речевые конструкции: упрек вкупе с негативными лексическими элементами (слова с «не»: *не разрешено, нельзя*) и эмотивной лексикой на психолингвистическом уровне воспринимается собеседником как «речевой раздражитель», «пассивная агрессия», словесное нападение. Как следствие, у слушателя возникает ощущение дискомфорта, порождающее желание ответной реакции на «внешний раздражитель», ответной агрессии. И эта реакция не заставила себя ждать: «Что я и сестра катаемся на велосипеде, никому нет до этого дела! — сказал Коваленко и побагровел» [Чехов 1986: с. 51].

Усугубляет коммуникативную ситуацию стремление Беликова к *критичной назидательности*: «Мне угодно только одно — *предостеречь вас*, Михаил Саввич. Вы — человек молодой, у вас впереди будущее, *надо вести себя очень, очень осторожно*, вы же так *манкируете*, ох, как *манкируете!* Вы ходите в вышитой сорочке, постоянно на улице с какими-то книгами, а теперь вот еще велосипед. О том, что вы и ваша сестрица катаетесь на велосипеде, *узнает* директор, потом *дойдет* до попечителя... Что же хорошего?» [Чехов 1986: с. 50] <...> Вы должны с уважением относиться к властям» [Чехов 1986: с. 51]. В этом фрагменте речи присутствует намерение (*предостеречь*), прямое нравоучение в безапелляционной форме (*надо вести себя очень, очень осторожно, вы должны с уважением относиться...*), косвенный оценочный упрек поведения собеседника (*ох, как манкируете!*), косвенная угроза мнимыми последствиями, выраженная глаголами *узнает* (директор), *дойдёт* (до попечителя), то есть апелляция к вышестоящему авторитетному лицу, которого надобно бояться. Беликов избирает не ту речевую стратегию: на уровне психолингвистики в ней заложены фактически все негативные речевые маркеры, предрекающие отторжение, эмоциональный взрыв собеседника. В ситуации живого,

повседневного общения, беседы, Беликов примеряет на себя роль учителя, грозящего пальцем взрослому, самостоятельному человеку. Стимулом к доведению до наивысшей точки кипения Михаила Саввича становятся следующие слова Беликова: «Я должен только предупредить вас... чтобы не перетолковали нашего разговора и *чего-нибудь не вышло, я должен буду доложить господину директору* содержание нашего разговора... в главных чертах. *Я обязан* это сделать». [Чехов 1986: с. 51]. Они содержат прямую угрозу (*должен доложить директору*) с указанием на собственную обязанность, мнимый «нравственный долг», долженствование перед предписанными правилами. Результат очевиден – Беликова позорно спускают с лестницы: «Доложить? Ступай, докладывай!» - Коваленко схватил его сзади за воротник и пихнул, и Беликов покатился вниз по лестнице, гремя своими калошами» [Чехов 1986: с. 51].

Таким образом, речь Беликова априори *конфликтна*, глупа, напыщенна, что предрекает провал коммуникации. Хотя изначально Беликов не имел целью разжигание конфликта, а преследовал совсем иные цели (*предостеречь, поделиться тревогой*), закладывание в тактику речевого поведения назидательности, критицизма, угрозы, упрёка привело к плачевным последствиям, к разрыву межличностных отношений. Коммуникационный провал воплотился в жизнь, поскольку в речи героя, в выбор лексических средств, в их последовательность и сочетаемость, обозначились агрессивные коннотации, которые на уровне декодирования информации моментально были идентифицированы собеседником как отвратительная недоброжелательность. Поэтому речь Беликова репрезентирует не только его «замкнутое сознание», но и его мизантропические, губительные для него самого установки.

Если говорить об образе учителя в этом рассказе в целом, то совершенно разгромную оценку учителям типа Беликова Михаил Саввич: «Ах, господа, как вы можете тут жить! Атмосфера у вас удушающая, поганая. Разве вы педагоги, учителя? Вы чинодралы, у вас не храм науки, а

управа благочиния, и кислятиной воняет, как в полицейской будке» [Чехов 1986: с. 49].

Перейдём к другому рассказу «Репетитор» (1884). Он относится к ранним рассказам Чехова. В нём представлена ситуация общения учителя (репетитора) Егора Зиберова и его ученика Пети Удодова, то есть непосредственно ситуация обучения. И Егор Зиберов, и Петя Удодов являются гимназистами с той лишь разницей, что Зиберов – гимназист VII (старшего) класса, а Удодов собирается пойти во II класс. Только эта разница задаёт параметры их статусов как «учитель – ученик». Егор Зиберов – юноша-гимназист, нанятый отцом Удодова для преподавания Пете наук. Чехов вводит в контекст важное для дальнейшего анализа речи учителя пояснение: «Зиберов должен заниматься с Петей по два часа ежедневно, за что и получает *шесть рублей* в месяц» [Чехов 1983: с. 336]. Учитель руководствуется финансовым стимулом для проведения занятий с учеником. «— Ну-с... — начинает Зиберов, *закуривая* папиросу. — Вам задано четвертое склонение. Склоняйте *fructus!*» [Чехов 1983: с. 336] - так начинается урок. Первое, что обращает на себя внимание, авторская ремарка «*закуривая папиросу*». Это некий штрих к поведению репетитора, который задаёт некое принципиальное различие для понятий «учитель»/«репетитор». Репетитор не является учителем, поскольку позволяет себе некую фривольность в образовательном процессе – *закуривает папиросу*. Таким образом, нарушается ситуативный этикет: на уроке недопустимы элементы неформального, расслабленного поведения, о котором свидетельствует сам факт *закуривания папиросы*. Это допустимо в иной, неформальной обстановке, в которой человек освобожден от работы, от своих прямых обязанностей. Сам жест, само действие репетитора, является элементом его характеристики: к преподавательской деятельности, а также к своему ученику он относится неуважительно, беспардонно, безразлично.

Видя, как Петя Удодов от страха начинает всё забывать, Зиберов испытывает удовольствие. В его речи доминирует установка на *унижение*

Пети: «В шестой раз задаю вам четвертое склонение, и *вы ни в зуб толкнуть!* Когда же, наконец, вы начнете учить уроки?» [Чехов 1983: с. 336]. Фразеологический оборот *ни в зуб толкнуть* («ничего не знать») является одним из множественных вариантов подобных семантически неделимых оборотов русском языке (ср.: «ни в зуб ногой», «ни аза не знает» и т.д.), имеет соотнесенность к народному словоупотреблению. Зиберов, поддержанный отцом Пети, который оскорбительно именуется сына «свиньей», видя, как смущен мальчик, только ещё больше распаляется: «*Пусть глупый отец узнает, как глуп его сын!* Гимназист входит в экзаменаторский азарт, *ненавидит, презирает* маленького краснощекого *тупицу*, готов побить его. Ему даже *досадно* делается, когда мальчуган отвечает впопад — так *опротивел* ему этот Петя!

– Вы даже второго склонения не знаете! Не знаете вы и первого! Вот вы как учитесь! Ну, скажите мне, как будет звательный падеж от *meus filius*». [Чехов 1983: с. 336].

«*Пусть глупый отец узнает, как глуп его сын*», - это несобственно-прямая речь, которую вновь использует Чехов для выражения внутреннего отношения Зиберова к происходящему. Точно также и употребление оскорбительного «*тупица*» характеризует эмоционально-нравственную составляющую репетитора. Он ненавидит и презирает не только Петю, но и сам факт того, что он вынужден проводить эти занятия, которые откровенно ему опротивели. Зиберов не любит свою работу, его интересует только денежное вознаграждение, которое он получит в конце урока несмотря ни на что – даже на то, что его собственные знания далеко несовершенны, а, порой, оборачиваются *незнанием*. Откровенно скучающий, воспринимающий свою обязанность как повинность, репетитор стремится словесно отыгаться на своём ученике. Собственно, продуктивной обучающей коммуникации между репетитором и учеником нет: со стороны Зиберова всё сводится к мнимому эмоциональному порицанию незнания Пети Удодова. По сути, это манипулятивная речевая практика: агрессивное речевое нападение,

единственной целью которой является личностное самоутверждение за счёт подавления воли ученика. Между говорящим (Зиберовым) и слушающим (Удодовым) нет продуктивного, позитивного *контакта*. Есть ситуация эмоционального доминирования, при котором стороны находятся в неравной позиции. В сознание слушающего настойчиво внедряют мысль о его тупости, бесталанности, об отсутствии вообще какого-либо знания латинского языка: «Вы даже второго склонения не знаете! Не знаете вы и первого!». Следствием этой тактики является *непонимание*. Усиливается процесс непонимания внедрением в диалог множественных иноязычных вкраплений, записанных латиницей: *fructus* (лат. - 'фрукт'), *filius* (лат. - 'сын'), *dea* (лат. - 'богиня'), *meus* (лат. - 'мой'), а также латинских форм дательного падежа множественного числа этих слов *deabus* (лат. - 'богиням'), *filiabus* (лат. - 'сыновьям'). Чехов даже «обрывает» иноязычное слово, используя единицу морфемного уровня латинского языка (окончания): «А еще какое существительное имеет в дательном *abus?*» - спрашивает Зиберов. Изобилующее воспроизведение латинских лексем воспринимается носителями русского языка как чужеродный (иноязычный) элемент, что затрудняет процесс их языковой идентификации (декодирования), их восприятие затруднено на гносеологическом уровне. Используя их, Чехов интегрирует читателя в те же коммуникативные трудности, которые испытывает Петя Удодов. Эта одна из коммуникативных помех между репетитором и учеником в купе с манипулятивной тактикой Зиберова.

Постоянно, почти с кровожадным удовольствием смущая мальчика, Зиберов не ожидает правильного ответа:

– А как будет дательный множественного от *dea*?

– *Deabus... filiabus!* — отчеканивает Петя.

Старик Удодов одобрительно кивает головой. Гимназист, не ожидавший удачного ответа, чувствует *досаду* [Чехов 1983: с. 337].

Эта точка диалога является поворотным пунктом в коммуникации, поскольку эта неожиданность на психологическом уровне ломает речевую

тактику Зиберова. Его внезапная *досада* предвосхищает ментальную «мену мест»: теперь не Петя Удодов будет в положении «ничего не знающего», а сам репетитор. И Зиберов, неосознанно увлекаемый этим внезапным «подводным течением», меняет тему разговора, а именно (без каких-либо внешних на то предпосылок) перескакивает от латыни к арифметике: «Теперь по арифметике... Берите доску. Какая следующая задача?» [Чехов 1983: с. 337].

Совершив переход от одного предмета к другому, Зиберов оказывается в «*ситуации наоборот*»: контекстным маркером является включение в общение ученика с учителем *внутренней речи* последнего. Внутренняя речь Зиберова внезапно выставляет «напоказ» для *читателя* некомпетентность репетитора в арифметике, внутренне (для себя) он сам не знает, каково решение задачи, только что прочитанной ученику: «Странно... — думает он, *ероша волосы и краснея*. — Как же она решается? Гм!.. Это задача на неопределенные уравнения, а вовсе не арифметическая»... [Чехов 1983: с. 337]. Зиберов испытывает чувство тревоги, страха обнаружить своё *незнание* перед учеником; для него это значит *опозориться* перед тем, кого он только что самодовольно унижал в присутствии третьих лиц (отца Пети), как следствие, его репутация «строного и знающего специалиста» пошатнётся, подвергнется сомнению. Репетитор попадает в эмоциональную ловушку: именно возможностью публично попасть впросак объясняются его компульсивные, нервные жесты (*ерошит волосы*), а так же и то, что он краснеет (показатель взволнованности, внутреннего дискомфорта).

Однако его *внутренняя речь* полностью идёт вразрез с *речью внешней*. Внешне он всё также пытается сохранить лицо назидательного и строгого наставника, который знает всё и находится в доминирующей позиции. Для Зиберова это способ не упасть в грязь лицом, любыми способами сохраняя свой авторитет: «— Решайте же! — говорит он Пете».

Этой фразой Зиберов пытается выйти из затруднительной ситуации, перекладывая всю ответственность за решение задачи, которая ему самому

не по зубам, на плечи своего ученика. Усугубляет положение отец Пети, который, соответственно, представления не имеет о *внутреннем конфузе* Зиберова и пребывает в полной уверенности относительно неспособности к обучению своего сына, при этом он совершенно уверен в компетентности Зиберова и в качестве *«вотума доверия»* предлагает репетитору самому решить эту «пустяковую задачу»: «Ну, чего думаешь? *Задача-то ведь пустяковая!* — говорит Удодов Пете. — *Экий ты дурак, братец! Решите уж вы ему, Егор Алексеич*» [Чехов 1983: с. 337].

Егора Алексеевича ещё более пугает эта оценочная лексика («задача пустяковая»). Зиберов боится почувствовать себя *глупее всех* (если уж даже Удодову-старшему задача кажется *пустяковой*): внутренне ему «мерещится», что и Удодов, и Петя мгновенно стали умнее его. С Зиберовым происходит эмоциональный коллапс: «Егор Алексеич берет в руки грифель и начинает решать. *Он заикается, краснеет, бледнеет*» [Чехов 1983: с. 337]. Егор Алексеевич мгновенно примеряет на себя позицию, в которой некоторое время назад находился Петя: теперь Зиберов не требовательный учитель, а нерадивый, не обладающий знанием ученик.

Однако парадоксальный диссонанс внутреннего и внешнего (внутреннее состояние не соответствует содержанию внешней речи) продолжает нарастать, усиливая комичность поведения Зиберова: «— Эта задача, собственно говоря, алгебраическая, — говорит он. — Ее с *иксом* и *игреком* решить можно. Впрочем, можно и так решить. Я, вот, разделил... понимаете? Теперь, вот, надо вычесть... понимаете? Или, вот что... Решите мне эту задачу сами к завтраму... Подумайте...» [Чехов 1983: с. 338]. На речевом уровне он продолжает строить из себя умудренного учителя. Он придаёт себе важности недомолвками (*«я, вот, разделил... понимаете? Теперь, вот, надо вычесть... понимаете?»*), использует при этом фатическую функцию языка (допытывается, понимает ли собеседник его намёки вопросом *«понимаете?»*). Паузы в речи, по его мнению, должны придать ему глубокомысленной многозначительности. На самом деле, всё это

неудачные приёмы речевой маскировки внутреннего провала (провала как учителя). Чем больше он стремится скрыть свой конфуз, тем больше он выходит наружу. Ещё больше это становится понятно по внешней (невербальной) реакции Удодова-старшего и Пети: «Петя *ехидно улыбается*. Удодов *тоже улыбается*. Оба они понимают замешательство учителя» [Чехов 1983: с. 338]. Эти молчаливые ехидные улыбки задевают Зиберова, ударяют по его самолюбию. Едва ли не убийственно звучат последующие слова: «— *И без алгебры решить можно*, — говорит Удодов, протягивая руку к счетам и вздыхая. — Вот, извольте видеть...

Он щелкает на счетах, и у него получается 75 и 63, *что и нужно было*.

— Вот-с... по-нашему, *по-неученому*.

Учителю становится *нестерпимо жутко*. С *замиранием сердца* поглядывает он на часы и видит, что до конца урока остается еще час с четвертью — целая вечность!» [Чехов 1983: с. 338].

Зиберову нанесён сокрушительный удар: его уличили в некомпетентности, дилетантстве, «*неучености*». Он сам выдал свою истинную суть: учителем и репетитором он не был никогда, а был лишь выскочкой и недоучкой (ведь действительно, он ведь ещё и сам недоучился, а значит, не имеет права учить других). У Зиберова чересчур завышенная самооценка: он презирает людей, презирает учеников, презирает профессию учителя вообще, но скрывает это то за скучающей беззгливостью, то за заносчивостью и грубостью. Поэтому его могут уязвить даже люди «неучёные», но смышлёные (как отец Пети Удодова, который «по-нашему, по-неученому» в два счёта решает простую задачу, к решению которой Зиберов пытался подойти слишком заумно). Заумность Зиберова прикрывает внутреннюю пустоту, мнимый «ум» и оборачивается глупостью (чеховский оксюморон, парадоксальность).

Этот рассказ иллюстрирует не только очередной «*коммуникативный провал*», но и провал интеллектуальный, *провал эвристический* (на уровне умения решать задачи), репрезентируемые на речевом уровне.

В Зиберове отсутствует дар быть учителем, это не его стезя, поскольку в нем как в человеке **отсутствует** главная основа для учительского призвания – *гуманизм*, любовь к человеку. Поэтому ему и становится *жутко* (концепт страха проявляется на языковом уровне: 'нестерпимо жутко', 'с замиранием сердца'). Он уличен не только в своей профессиональной некомпетентности, но в чём-то большем: в малодушии, в презрении к другим. В одно мгновение он становится жалким – из него улетучивается спесь и надменность, возникает желание поскорее уйти, скрыться от собственного позора, но «до конца урока остается еще час с четвертью — целая вечность!». Его мучает время, которое для него кажется «вечностью», но на самом деле оно ускоряется – как в хороводе вокруг него за этот двухчасовой урок кружатся другие науки: «После диктанта — география, за географией — закон божий, потом русский язык, — много на этом свете наук!» [Чехов 1983: с. 338]. Но всё уже не то: он сломлен. В довершении и его робкая просьба о деньгах оборачивается имплицитным осмеянием из уст Удодова - старшего, который говорит: «Я? Ах, да, да... — бормочет Удодов, *не глядя на Зиберова*. — С удовольствием! Только у меня сейчас нету, а я вам через недельку... или через две...» [Чехов 1983: с. 338]. Некомпетентность Зиберова – повод не платить за такие «уроки», на которых учитель сам ничего не знает, поэтому Удодов и отворачивается от Егора Алексеевича, давая понять, что дальнейшее сотрудничество, вероятно, будет прервано.

В рассказе «**Экзамен на чин**» (1884) нам представлена непосредственно ситуация экзамена. При том, экзамен на чин коллежского регистратора предстоит выдержать, судя по описанию, человеку пожилого возраста – приёмщику почтового отделения Ефиму Захаровичу Фендрикову, который был «седой, бородатый... с почтенной лысиной и солидным животом». Однако волнуется он так же сильно, будто молодой студент. Больше всего он боится провалить экзамен учителю географии Галкину, поскольку Фендриков мнительно полагает, что тот имеет к нему некий счёт за ненароком сказанное в общей очереди слово. Первая фраза Галкина, с

которой мы знакомимся в тексте, передана самим Фендриковым: «Иду я *однажды-с* мимо *трактира Кухтина*, а он высунулся с бильярдным кием из окна и *кричит в пьяном виде* на всю площадь: «*Господа, поглядите: марка, бывшая в употреблении, идёт!*» [Чехов 2017: с. 237].

Для конкретизации образа Галкина в этом фрагменте важны дейктические детали (указание на фигуру говорящего, время и место). Во-первых, содержится указание на интенсивность самого говорения, выраженного глаголом «*кричит*» (‘говорить слишком громко’), «*в пьяном виде*» (указание на состояние говорящего). Во-вторых, известно место – «*трактир Кухтина*» (поясняется предыдущее: Галкин кричал и был пьян, потому что находился в злачном месте). Время же точно неопределенно, выражено наречием «*однажды-с*» (‘когда-то’). Произнесенная при таких обстоятельствах фраза злоязычна, насмешлива, эмоциональна, поскольку содержит метонимию иронического свойства («*марка, бывшая в употреблении, идёт!*»). Фраза произнесена с целью – публично осмеять, уязвить Фендрикова, для привлечения внимания большинства (вероятно, прохожих) использованы призыв и обращение («*господа, поглядите...*»). Фактически в этом, казалось бы, небольшом фрагменте текста уже проглядывает субъективный мини-портрет личности Галкина.

Взволнованный предстоящим испытанием, Фендриков рассказывает этот случай учителю русского языка с «говорящей» фамилией Пивомёдов. Тот показывает себя не только хорошим слушателем, но и хорошим человеком, успокаивая Фендрикова. «Не волнуйтесь. У нас и примера не было, чтоб вашего брата на экзаменах резали. Проформа!» [Чехов 2017: с. 237], - говорит он.

Разговор и последующие действия разворачиваются в стенах училища, поэтому фигуры учителей, то и дело проходящих мимо Фендрикова, становятся общим реалистическим фоном, погружающим читателя в атмосферу коридоров учебного заведения: «Через переднюю пробежал на улицу штатный смотритель уездного училища Хамов. За ним

спешил навстречу к инспектору законоучитель Змиежалов в камилавке и с наперстным крестом. Туда же стремились и прочие учителя. Инспектор народных училищ Ахамов громко поздоровался, выразил свое неудовольствие на пыль и вошел в училище. Через пять минут приступили к экзаменам» [Чехов 2017: с. 237]. Попутно Чехов отдельными штрихами даёт характеристику каждому из них. Хамов, Змиежалов, Ахахов – всё это «говорящие» фамилии, отражающие какую-то главную черту характера, каждого, которая заложена во внутренней форме онима: Хамов - 'хамит'; Змиежалов - 'остр на язык, жалит, как змея'; Ахахов - 'ахает, разводя руками от увиденного, драматизирует '.

Первый экзамен (по русскому языку) Фендрикову предстоит сдать Пивомёдову, который его так внимательно слушал: «Пивомедов поднялся, кашлянул и начал диктовать густым, пронзительным басом, стараясь уловить экзаменуемого на словах, которые пишутся не так, как выговариваются: *«хараиша холодная вада, кагда хоцица пить»* и проч. Но как ни изощрялся хитроумный Пивомедов, диктант удался. Будущий коллежский регистратор сделал немного ошибок, хотя и напирал больше на красоту букв, чем на грамматику. В слове «чрезвычайно» он написал два «н», слово «лучше» написал «лутше», а словами «новое поприще» вызвал на лице инспектора улыбку, так как написал «новое подприще»; но ведь всё это не грубые ошибки. — Диктант удовлетворителен, — сказал инспектор» [Чехов 2017: с. 238].

Для Пивомёдова дана характеристика его манеры говорить *«густым, пронзительным басом»*, что подчёркивает его умение как учителя русского языка хорошо, с расстановкой, декламировать, указывает на склонность к театрализации (сценичности) речи, *сладкоголосию*. Чехов транскрипцией (звуко-буквенным письмом) подчёркивает следование Пивомёдова чистой литературной норме произношения – аканью: [*хараиша холодная вада, кагда хоцица пить*]. Так, в письме передаётся не орфографическая, а речевая норма языка. Это свидетельствует о том, что Пивомёдов по праву занимает

должность учителя русского языка, он компетентен и *не косноязычен*, а значит, способен на успешную коммуникацию (может слушать собеседника и адекватно ему отвечать), что мы видели выше. Также, насколько бы Пивомёдов не был «хитер» (это хитрость учёного мужа, а не злонамеренность дилетанта), он снисходителен и гуманен к экзаменуемому: хоть Фендриков наделал в диктанте много глупейших ошибок, Пивомёдов даёт им смягченную оценку («но ведь всё это не грубые ошибки» - через посредство автора, «диктант удовлетворителен» - через прямую речь).

С противоположным отношением Фендриков сталкивается в лице Галкина, которого, конечно, почитает за «врага» и боится. Их общение начинается с едва ли не комического утверждения: «география – наука почтальонов» (логика построения тезиса отсутствует, тезис алогичен). Между Фендриковым и Галкиным тотчас нависает речевое напряжение:

— Э... скажите мне, какое правление в Турции?

— Известно, какое... Турецкое...

— Гм!.. турецкое... Это понятие растяжимое. Там правление конституционное. А какие вы знаете притоки Ганга?

[Чехов 2017: с. 239].

Галкин выбирает тактику словесного нападения, в его строгости чувствуется недоброжелательность к собеседнику: его вопросы резки, вводят в замешательство и без того до смерти напуганного Фендрикова. Галкин специально выбирает сложные вопросы для того, чтобы обескуражить Фендрикова, ввести его в состояние паники, в котором он перестал бы соображать вообще. Галкин не стремится помочь Фендрикову успешно пройти испытание, а наоборот, делает всё возможное, чтобы последний экзамен провалил. Намеренная враждебность Галкина проявляется в самой ритмике речи: «Какие притоки имеет Ганг? Не знаете? А где течет Аракс? И этого не знаете? Странно... Какой губернии Житомир?» [Чехов 2017: с. 239].

Галкин в буквальном смысле слова пулеметной очередью метает в Фендрикова поток вопросов, не давая слушающему опомниться, подумать,

покопаться в знаниях и ответить. Так проявляется одна из манипулятивных речевых тактик: подавление личности слушателя путём ускоренного темпа речи, содержащей в себе ряд вопросов, но не предполагающей даже возможности диалога (ответной реакции слушателя). Галкин увлечен собственным намерением подавить собеседника, ввести его в состояние шока, запутать. Именно поэтому темп его речи ускоряется: Галкин не даёт Фендрикову времени осознать задаваемые вопросы, обработать информацию в собственном мышлении, выстроить логическую цепочку ответов.

Весьма симптоматично, что подобное речевое поведение выводит Фендрикова из состояния равновесия: «На лбу у Фендрикова выступил *холодный пот*. Он *замигал глазами* и *сделал* такое *глотательное движение*, что показалось, будто он *проглотил свой язык*». Смятение Фендрикова проявляется на физиологическом («*выступил холодный пот*», «*замигал глазами*», «*сделал глотательное движение*», т.е. ‘горле ком встал’) и на ментально-речевом уровне («*проглотил свой язык*» от «проглотить язык» - ‘от растерянности, неожиданно перестать говорить’, *фразеол., ирон.*). Таким образом, выбранная Галкиным тактика подавления личности Фендрикова увенчалась успехом: Галкин лишает его возможности говорить, дара речи. Происходит *онемение* одного из участников коммуникации, то есть сам процесс коммуникации разрушается. Нарушается логика общения, поэтому Фендриков начинает слёзно лепетать не по теме, его сбивчивая речь переходит в унижительное моление: «И арифметику не отчетливо... Даже отец протоиерей могут подтвердить... Век буду бога молить... С самого Покрова учусь, учусь и... ничего толку... Постарел для умственности... Будьте столь милостивы, ваше высокородие, заставьте вечно бога молить» [Чехов 2017: с. 239].

Галкин доводит пожилого человека до слёз, что характеризует его как человека жестокосердного. Напряженная речь с установкой на подавление воли собеседника (собственно Фендриков воспринят им не как собеседник, а как *противник*), ускоренный темпоритм речи – это то, что обнажает

истинную суть Галкина: человека неуравновешенного, вздорного, мстительного, гневливого, неразумного, склонного к злым насмешкам. В целом же все эти коннотации в сжатом виде уже присутствуют в одной лишь фразе, брошенной им в нетрезвом состоянии тогда, из окна трактира.

2.3. «Мыслитель», «Учитель словесности», «Учитель», «Дом с мезанином».

Рассказ Чехова «Мыслитель» был впервые опубликован в журнале «Осколки» в 1885 году. В нём автор рисует типичную картину праздного времяпрепровождения двух «ничегонеделателей» - тюремного смотрителя Яшкина и его гостя, штатного смотрителя уездного училища Филиппа Максимыча Пимфова. Они предстают перед читателем в очень расслабленном состоянии – разморенные полуденным зноем и выпитым спиртным. Это некие типические чеховские герои – «вечные дачники», любящие неспешно сибаритствовать на лоне природы, лениво разглагольствуя на философские темы. И, кажется, что этот жаркий летний день будет длиться так же долго, как сама вечность, и вот уже «вся природа похожа на одну очень большую, забытую богом и людьми *усадьбу*» [Чехов 1976: с. 71]. Именно в таком состоянии перед нами предстают герои рассказа: «Оба без сюртуков; жилетки их расстегнуты; лица потны, красны, неподвижны; способность их *выражать что-нибудь парализована зноем...* Лицо Пимфова совсем *скисло и заплыло ленью*, глаза его *посоловели*, нижняя губа *отвисла*. В глазах же и на лбу у Яшкина *еще заметна кое-какая деятельность*; по-видимому, он о чем-то думает... Оба глядят друг на друга, молчат и выражают свои мучения пыхтеньем и хлопаньем ладонями по мухам. На столе графин с водкой, мочалистая вареная говядина и коробка из-под сардин с серой солью. Выпиты уже первая, вторая, третья...» [Чехов 1976: с. 71].

По внешнему описанию становится понятно, что оба собеседника мертвецки пьяны и даже мало, что способны соображать в таком состоянии.

Пожалуй, единственное, что в них остаётся, это ощущение самих себя *уставшими, медленно деградирующими интеллигентами* - алкоголь подвигает одного из них внезапно начать разговор, разводя дальнейшую философскую демагогию. Общение происходит в нетрезвом, «разнеженном» состоянии сознания – и Яшкину только кажется, что, затеяв разговор о высоком – о русском языке – он изрекает «невероятно умные мысли». Уже в следующем фрагменте слышна эта скрытая, грустная чеховская усмешка: «Да-с! — *издает вдруг* Яшкин, и так *неожиданно*, что собака, дремлющая недалеко от стола, вздрагивает и, поджав хвост, бежит в сторону. — Да-с! Что ни говорите, Филипп Максимыч, а в русском языке очень много лишних знаков препинания!» [Чехов 1976: с. 71]. Сия мысль ничем не обусловлена, она так же взята ниоткуда, будто вырвана из самого воздуха и так же внезапна, как и само начало беседы (авторские ремарки *издаёт вдруг, неожиданно*). Это изречение само по себе ни на чём не базируется, а его внезапность как бы *выплывает* из рамок *квази-бытия*.

У Пимфова такая неожиданность из уст Яшкина вызывает удивление: «*То есть, почему же-с?* - скромно вопрошает Пимфов, вынимая из рюмки крылышко мухи. - Хотя и много знаков, но каждый из них имеет свое значение и место» [Чехов 1976: с. 71]. В то время, как Яшкин продолжает неумеренно разглагольствовать, развивая тему на разный лад: «Уж это вы оставьте! Никакого значения не имеют ваши знаки. Одно только мудрование... Наставит десяток запятых в одной строчке и думает, что он умный.<...> Точка с запятой, двоеточие, кавычки разные. Противно читать даже. А иной франт, мало ему одной точки, возьмет и натыкает их целый ряд... <...> Наука... *Умопомрачение, а не наука...* Для форсу выдумали... *пыль в глаза пущать...* Например, ни в одном иностранном языке нет этого ять, а в России есть...» [Чехов 1976: с. 72].

Инсинуации нетрезвого ума Яшкина повергают Пимфова, как представителя образования, в шок, и он лишь робко смеет вымолвить в ответ: «*Наука того требует...*». В его глазах Яшкин кажется невежей, злонравным

человеком, попирающим основы научного знания, со злорадством глумящегося над грамматикой русского языка. И этот взгляд не лишен основания. Однако суть, доводящая Яшкина до столь яростного пыла и негодования, гораздо глубже – у Яшкина с детства осталась психологическая травма, нанесенная ему чересчур строгим учителем русского языка, и в этом вся причина: «Да и *секли* же меня за этот *ять*! - продолжает Яшкин. - Помню это, вызывает меня раз учитель к черной доске и диктует: "Лекарь уехал в город". Я взял и написал с «е». *Выпорол*. Через неделю опять к доске, опять пиши: "Лекарь уехал в город". Пишу на этот раз с ятем. *Опять пороть*. За что же, Иван Фомич? ... "Тогда, говорит, я заблуждался, прочитав же вчера сочинение некоего академика о *ять* в слове лекарь, соглашаюсь с академией наук. *Порю же я тебя по долгу присяги*"... Ну, и *порол*» [Чехов 1976: с. 72].

В рассказе Яшкина перед нами образ вздорного учителя-самодура, который жесткими методами воспитания прививает ученику не любовь, а отвращение к наукам. Как следствие, в памяти у Яшкина остался только страх перед наказанием, которое повторялось многократно (на лексико-семантическом уровне дистантные повторы: «*секли*», «*выпорол*», «*опять пороть*», «*порю*», «*порол*»). Неприятие у Яшкина вызывают не сами пунктуационные и грамматические нормы русского языка, а воспоминание о повторяемости порки (физической боли, причиняемой за незнание предмета). Таким образом, сознание Яшкина заиклено на травмирующем моменте, что и побуждает его к протесту, осуждению, *мнимому эмоциональному бунту против правил*. Этот эмоциональный бунт подсознательно направлен на образ Ивана Фомича – человека, подобно Беликову, «*замкнутого*» в *циркуляры* («*порю же я тебя по долгу присяги*»), ограниченного догматами, а потому сварливого и жестокого. Патетическая критика правил русского языка из уст Яшкина - противовес Ивану Фомичу.

Речевое поведение, весьма резкое, глубоко оскорбляет Пимфова, потому что он не видит за ним этих глубинных истоков. Для него Яшкин – просто невежа, поэтому Пимфов порывается как можно скорее уйти:

«Прощайте, - вздыхает Пимфов, моргая глазами и надевая сюртук. - Не могу я слышать, ежели про науки...» [Чехов 1976: с. 73]. В его глазах Яшкин посягает на нечто святое, незыблемое – Науку. Впоследствии Пимфов, удержанный лишь предложением собеседника выпить ещё, опасается услышать какую-нибудь ещё ересь. Поэтому это резкое «да-с!» для него уже является неким речевым сигналом на уроне рефлекса для того, чтобы насторожиться и вздрогнуть:

- *Да-с!* - говорит вдруг Яшкин.

Пимфов *вздрагивает и с испугом* глядит на Яшкина. Он ждет от него новых ересей.

- *Да-с!* - повторяет Яшкин, задумчиво глядя на графин. - По моему мнению, и *наук много лишних!*

- То есть, как же это-с? - тихо спрашивает Пимфов. - Какие науки вы находите лишними? [Чехов 1976: с. 73].

Пимфова пугает безапелляционность Яшкина, его нетерпимость, ибо в своих суждениях Яшкин в конце концов доходит до абсурда. Он гиперболизирует «лишнее». Лишнее для него – это некая категория бытия, нарастающая по принципу «крещендо»: *лишние запятые – лишние науки – всё на этом свете лишнее*. Абсурдизм – в расширении семантического поля «*лишнее*». Эта некая, почти что нигилистическая, установка на отрицание всего и вся: «*Всё лишнее...* - продолжает Яшкин. - *И науки, и люди... и тюремные заведения, и мухи... и каша... И вы лишний...* Хотя вы и хороший человек, и в бога веруете, но и *вы лишний...*» [Чехов 1976: с. 74].

Яшкин поражает своей напыщенностью и безалаберностью, коими фактически *лишает* собеседника *дара речи*. Пимфов вынужден либо молчать («*Пимфов роняет на колени ложку, испуганно глядит на Яшкина, хочет протестовать, но язык ослабел от хмеля и запутался в густой каше...*»), либо тихо лепечет («*Прощайте, Илья Мартыныч!* - лепечет Пимфов, *сяясь надеть сюртук и никак не попадая в рукава*»). Полноценного диалога как

такового между собеседниками состояться не может: Яшкин входит в раж, и этим подавляет Пимфова. Однако и образ Пимфова на этом фоне обрисовывается весьма отчётливо. Шоковое состояние, в котором он пребывает, выдаёт в нём человека скромного и впечатлительного. Он подавлен речами Яшкина, они глубоко его задевают. Этим обуславливается весьма скудная внешняя речь героя. В коротких фразах она выражает лишь недоумение: «То есть, как же это-с?». Реплики Пимфова не развёртываются в беседу, в законченную полноценную мысль. И лишь в конце, перед тем, как обоим приятелям уснуть на ковре, читателю приводится внутренняя речь Пимфова: «*Слава богу, - думает Пимфов, - сегодня не дошел до сотворения мира и иерархии, а то бы волосы дыбом, хоть святых выноси...*» [Чехов 1976: с. 74].

Таким образом, внутреннее изречение Пимфова становится единственно полным выразителем его мысли за весь этот утомительный, знойный день. Пимфов не может высказаться открыто, зато внутренне он вполне выражает свою оценку всему услышанному. Он испытывает долгожданное облегчение (слава Богу...), что его собеседник наконец-то уснул и не распалился на пространные измышления ещё больше. От них у Пимфова *волосы дыбом*, что *хоть святых выноси*. Для того, чтобы подчеркнуть разбитое внутреннее состояние, использованы фразеологизмы с эмотивной коннотацией: *волосы дыбом* – ‘о состоянии сильного страха, ужаса’; *хоть святых выноси* - ‘о чём-либо ужасном, безобразном, невыносимом, нестерпимом для зрения или слуха’. Это говорит о столкновении героя с чем-то постыдным и неприятным в лице другого, с тем, что претит миропониманию Пимфова, и он испытывает ужас от невежества.

В рассказе «Учитель словесности» (1889) перед нами образ Никитина. Рассказ поделен на две главки; в каждой из них настроение и мировидение героя различно. В первой части читатель погружается в некую идиллию на лоне природы, которой живут каждый день Манюся, её сестра Варя, Шелестов, Полянский. Их быт окутан постоянством, неспешной негой

бытия, в котором невозможны бури и глубокие потрясения: «Сад у Шелестовых был большой, на четырех десятинах. Тут росло с два десятка старых кленов и лип, была одна ель, всё же остальное составляли фруктовые деревья: черешни, яблони, груши, дикий каштан, серебристая маслина... Много было и цветов... Никитин и Манюся молча бегали по аллеям, смеялись, задавали изредка друг другу отрывистые вопросы, на которые не отвечали, а над садом светил полумесяц и на земле из темной травы, слабо освещенной этим полумесяцем, тянулись сонные тюльпаны и ирисы, точно прося, чтобы и с ними объяснились в любви» [Чехов 1986: с. 322].

Сад, усадьба Шелестовых – отдельный мир, отгороженный от реалий, жизнь в этом пространстве легка, беззаботна, наполнена счастьем. В семье Шелестовых всё подчинено неспешности, и, кажется, эта гармония несколько призрачна, иллюзорна, невероятна, но будет длиться вечно, как эти высокие, ясные облака над головой... Так, пространственно-временные координаты, которые определяют мирознание героя, заложен концепт *вечности, нерушимости, волнительно-юношеского предвкушения счастья*. Сергей Никитин – молодой человек, учитель словесности в местной гимназии, 27 лет отроду – пребывает в волнительном предвкушении скорого, огромного счастья, которое кажется неперенным и всеобъемлющим вместе с его будущей женой Машей Шелестовой. Об этом словно бы поёт весь мир, окружающий его, предвещая, что всё будет хорошо, и вся дальнейшая жизнь пройдет в этой безмятежности, уюте, любви, в этом отсутствии драматических порывов. И это есть олицетворение *ликующего счастья, прижизненного эдема*, в котором человек обречён жить в радости и благоденствии. Никитин полон жизни, очарован красотой и радостью природы, охвачен «особенными мыслями», находится в состоянии покоя и блаженства. Это состояние эйфории передаётся через несобственно-прямую речь: «А как тепло, как мягки на вид облака, разбросанные в беспорядке по небу, как кротки и уютны тени тополей и акаций, — тени, которые тянутся

через всю широкую улицу и захватывают на другой стороне дома до самых балконов и вторых этажей!» [Чехов 1986: с. 322].

Никитин, охваченный влюбленностью в Манюсю, восторжен и не может надышаться самой жизнью, будто вся природа вторит его душе, которая парит в облаках, замирает в груди от умиления и бесконечности счастья. «Даю себе честное слово, клянусь богом, что не буду робеть и сегодня же объяснюсь с ней...», - думает он [Чехов 1986: с. 322]. Никитин ещё очень юн, и такая восторженность вполне объяснима, но он терпеть не может, когда окружающие пытаются намекнуть на его возраст:

— Вы изволили на каникулы приехать?

— Нет, я здесь постоянно живу, — ответил Никитин. — *Я служу преподавателем в гимназии.*

— Неужели? — удивился доктор. — Так молоды и уже учительствуете?

— *Где же молод? Мне 26 лет...* Слава тебе, господи.

— У вас и борода и усы, но всё же на вид вам нельзя дать больше 22—23 лет. Как вы *моложавы!*

«Что за *свинство!* — подумал Никитин. — И этот считает меня *молокососом!*» [Чехов 1986: с. 322].

Указание на возраст, особенно в сочетании с лексемой, имеющий оттенок пренебрежения (*моложавы*), кажется ему чем-то постыдным, доставляющим психологическое неудобство, поэтому он стремится показаться взрослее, чем он есть. Имплицитно выраженное к нему отношение как к молодому человеку (приравнено в его сознании к значению ‘несмышленный’, ‘неопытный’, ‘глупый’) для Никитина является чем-то оскорбительным. Во внешней речи это проявляется резким вопросом, призванным опровергнуть стереотипное мнение собеседника: «Где [↑]же молод? (повышение тона [↑]) / Мне 26 лет ...Слава тебе, господи (понижение тона [↓])».

Резкое повышение тона сигнализирует об эмоциональности говорящего, его истинное отношение к словам собеседника, таким образом, маскируется в вежливую форму, но на грани взрыва. Этот взрыв проецируется внутрь: «Что за *свинство*! — подумал Никитин. — И этот считает меня *молокососом*!». Его маркером становится употребление оценочной, разговорно-сниженной лексики: *свинство* (разг.) – ‘низкий поступок, подлость’; *молокосос* (разг., пренебр.) – ‘о человеке, который молод для рассуждений о серьёзном’. Никитин впечатлителен, имплицитно вспыльчив – и эти качества проявляются в его внутренней речи.

Диалог с Варей о Пушкине раскрывает читателю ещё одну грань его характера – нетерпимость, обидчивость, он легко подвержен словесным провокациям собеседника:

— Позвольте, Сергей Васильич, — перебила его Варя. — <...> ...какой же Пушкин психолог? Ну, Щедрин или, положим, Достоевский — другое дело.

— Щедрин сам по себе, а Пушкин сам по себе, — *угрюмо* ответил Никитин.

— Я знаю, у вас в гимназии не признают Щедрина, но не в этом дело. Вы скажите мне, какой же Пушкин психолог?

— А то разве не психолог? Извольте, вам примеры.

И Никитин продекламировал несколько мест из «Онегина», потом из «Бориса Годунова».

— Никакой не вижу тут психологии, — вздохнула Варя. — Психологом называется тот, кто описывает изгибы человеческой души, а это прекрасные стихи и больше ничего.

— Я знаю, какой вам нужно психологии! — обиделся Никитин. — Вам нужно, чтобы кто-нибудь пилил мне тупой пилою палец и чтобы я орал во всё горло, — это, по-вашему, психология.

— Плоско! Однако, вы все-таки не доказали мне: почему же Пушкин психолог?

Когда Никитину приходилось оспаривать то, что казалось ему *рутиной, узостью* или чем-нибудь вроде этого, то обыкновенно он вскакивал с места, *хватал себя обеими руками за голову* и начинал со стоном бегать из угла в угол. И теперь то же самое: *он вскочил, схватил себя за голову и со стоном прошелся вокруг стола, потом сел поодаль*» [Чехов 1986: с. 314-315].

Начальная угрюмость Никитина почти молниеносно переходит в обидчивость (*обиделся*), а затем во вспыльчивость («*Я знаю, какой вам нужно психологии!*») и саркастическую язвительность («*Вам нужно, чтобы кто-нибудь пилил мне тупой пилой палец и чтобы я орал во всё горло...*»). При этом употребление форм «я знаю» и «вам нужно» придаёт его высказываниям оттенок безапелляционности и агрессивности. Показательно в этом отношении и его дальнейшее поведение: «*он вскочил, схватил себя за голову и со стоном прошелся вокруг стола, потом сел поодаль*». Примечательно, что Чехов указывает на *повторяемость* такой реакции (*обыкновенно он вскакивал с места...*), то есть это не единичный, а многократный случай. Реакция Никитина выражает нетерпимость к чужому мнению. Его взвинченная чувствительность напоминает фрустрацию («психическое состояние, возникающее в ситуации реальной или предполагаемой невозможности удовлетворения тех или иных потребностей»), которая свойственна обычно детям (и проявляется в капризности), либо нравственно незрелым личностям. В том и в другом случае это говорит о психологической неустойчивости, *инфантильности* человека. Хватание себя за волосы, вскакивание с места, прохождение кругами вокруг стола, стон – всё это симптомы фрустрации у Никитина, т. е. его незрелости; вот отчего он так боится даже словесного намёка на свою *молодость*. Он априори уязвлён тем, что окружающие могут заметить его нравственную незрелость. Поэтому он любыми путями от неё отрешивается и стремится прибавить себе возраста (ср.: *статности, опытности, мудрости*).

В целом, у Никитина речь внутренняя развита больше, чем внешняя. Он часто думает: «Ну, и дом! – подумал Никитин, переходя через улицу. – Дом, в котором стонут одни только египетские голуби, да и те потому, что иначе не умеют выражать своей радости!» [Чехов 1986: с. 318]. Определенно он восхищается Манюсей, размышляя о том, как она «молода и наивна». В конце концов, он преодолевает свою робость и признаётся ей в любви, неуклюже одарив Маше первый поцелуй между стеной и шкапом. Но всё же порой на него находит скука: «Скучно, скучно, скучно!». Вместе с тем, в воображении он рисует восторженные картины идиллической жизни с Манюсей.

Уже во второй части рассказа настроение Никитина медленно начинает меняться. В тексте нарастает чувство тревоги, открываясь чередой дождливых, пасмурных пейзажей, совершенно противоположных тем, что читатель наблюдает в первой части. После женитьбы, погрузившись в суету «домашней» семейной жизни, Никитин осознаёт, что окружён пошлостью, «скучными, ничтожными людьми», «вынужден приятно улыбаться и говорить о пустяках». Язык повествования прозаичен, наполнен перечислением событий, действий, предметов бытового, обыденного мира: Маня присылала ему «завтраки в белой, как снег, салфеточке», «обедали», «после обеда он ложился в кабинете на диван и курил», «Маня устраивала гнездо», «он делал что-нибудь *бесполезное*», «у неё в погребе было много кувшинов с молоком и горшочков со сметаной, и всё это она берегла для масла», в доме «кошки часто дрались с собаками», «свернувшись клубочком, лежал белый кот и мурлыкал». Эстетическая активность, ритмико-речевое единство создают настроение, эмоциональную атмосферу рассказа: настроение тревоги, неопределённости, неясности усиливают сумерки, карканье ворон, лай собак, дождь. «Он догадывался, что иллюзия иссякла и уже начиналась нервная, сознательная жизнь, которая не в ладу с покоем и личным счастьем» [Чехов 1986: с. 330]. Вместо действий, переставших быть целесообразными, приходит видение абсолютного, но пока не реального: «И

ему страстно, до тоски вдруг захотелось в этот другой мир, чтобы самому работать где-нибудь на заводе или в большой мастерской, говорить с кафедры, сочинять, печатать, шуметь, утомляться, страдать» [Чехов 1986: с. 330].]. Как следствие возникает отвращение к жене, и теперь он с усмешкой произносит это именование, обращенное к ней: «*Розан*».

Никитина заел быт, ему противна эта стабильность, парадоксально, но он устал от спокойной жизни, и умиротворение ему кажется болотом: «Никитин пошел к себе в кабинет и лег на диван без подушки, потом полежал *на полу, на ковре*.

«Какой *вздор!* — успокаивал он себя. — Ты — педагог, работаешь на благороднейшем поприще... Какого же тебе еще нужно другого мира? Что за чепуха!» [Чехов 1986: с. 331]. Он ещё мысленно пытается себя успокоить, но само его поведение (лежание на ковре, на полу) говорить о его крайней степени нервозности. В Никитине роится разочарование, поскольку он внезапно, со всем ужасом для себя осознаёт, что жизнь в абсолютном покое пуста и бессмысленна. Упущено что-то самое главное: само бурление жизни, которое давало бы осознание себя живым. Упущена возможность самореализации через преодоление трудностей. У героя наступает экзистенциальный кризис бытия - пресыщение счастьем: «*Бежать* отсюда, *бежать* сегодня же, иначе я сойду с ума» [Чехов 1986: с. 332].

На этом автор заканчивает своё повествование. Удастся ли герою стать «равнодушным к личному счастью», преодолеть однообразие, изменить свою жизнь, неизвестно. Это «неизвестное», этот предполагаемый «побег» героя предстаёт как туманное нечто, неизвестная, безымянная сила, действующая в герое и вызывающая чувства, желания, мысли, направляющая сознание. Никитин неосознанно начинает всё чаще повторять: «*Фу, как нехорошо!*» Это незавершенная, открытая форма, которая при чтении чеховского текста как раз и создаёт уже на уровне языка смутное беспокойство, напряженность у читателя, властно вовлекая его в происходящее с героем.

В следующем рассказе «Учитель» (1886) читателю представлен образ учителя фабричной школы Фёдора Лукича Сысоева. Чехов мастерски подходит к обрисовке человека, находящегося на грани трагического финала – *смерти*. Однако поступь смерти предвещают лишь смутные, тревожные намёки, разлитые по контексту. Автор сознательно заставляет читателя недоумевать относительно истинной мотивации речевого поведения героя. Финал предсказан лишь самой последней фразой: «А в это время, пока он рассматривал диктант своих учеников, в соседней комнате сидел земский врач и шёпотом говорил его жене, что не следовало бы отпускать *на обед человека, которому осталось жить, по-видимому, не более недели*».

Коммуникативный портрет Сысоева раскрывается в ситуации ежегодного учительского обеда, проводимого после выпускных экзаменов. При этом необходимо учитывать плохое самочувствие героя, которое он пытается от всех скрыть и от того ещё больше раздражается. Именно раздражение, вызванное недомоганием (возможно, *предчувствием скорой смерти*) становится его главной эмоцией на протяжении всего обеда. Сысоева раздражает решительно всё: «Ему было *досадно*, что ученик Бабкин, всегда писавший без одной ошибки, сделал в экзаменационном диктанте три ошибки; ученик Сергеев от волнения не сумел помножить 17 на 13; инспектор, человек молодой и неопытный, статью для диктанта выбрал трудную, а учитель соседней школы, Ляпунов, которого инспектор попросил диктовать, вел себя *«не по-товарищески»* [Чехов 1985: с. 215- 216].

Это чувство внутренней досады, от которой Сысоеву «всё не так, и всё не то», перетекает и в его речь. Между тем, мотивировка его поведения обнажает любовь к своим ученикам: он душой переживает за провал каждого из них и готов переложить всю ответственность на своих нерадивых коллег, которые повели себя «не по-товарищески». Его любовь к ученикам вот такая: строгая и *заступническая*. Он искреннее переживает за оплошности Бабкина и Сергеева и пытается их оправдать, обращая свой внутренний гнев против учителя соседской школы Ляпунова. Именно поэтому, чувствуя сердечную

боль, он реагирует на любую реплику собеседника с нескрываемой резкостью:

— Вам, голубчик, посидеть бы дома. Сегодня вы совсем нездоровы...

— *Сегодня я такой, каким и вчера был. А если вам неприятно мое присутствие, то я могу уйти.* [Чехов 1985: с. 217].

Сысоев видит в некоторых присутствующих на обеде «врагов», то есть в его мышлении иллюзорно воссоздаётся образ «врага» в собеседнике в независимости от того, виноват он в чём-либо или нет. Сысоев интерпретирует каждую реплику как враждебную по отношению к нему (*«если вам неприятно...то я могу уйти»*). Такая резкость удивляет, поскольку слова собеседника не мотивированы враждебностью, а беспокойством за состояние здоровья Сысоева. Он закладывает в построение фразы агрессию не потому, что агрессивен сам по себе, а потому, что его мысли постоянно кружат вокруг неприятной для него ситуации, которой другие совершенно не придали значения и уже забыли о ней: «Он выглядел среди них Ляпунова, того самого, который диктовал на экзамене, и, подойдя к нему, начал:

– Это не по-товарищески! Да-с! Так *порядочные люди* не диктуют!

– Господи, вы всё о том же! – сказал Ляпунов и *поморщился*. –

Неужели вам не надоело?

– Да, всё о том же! У меня Бабкин никогда ошибок не делал! *Я знаю*, почему вы так диктовали. Вам просто хотелось, чтобы *мои ученики провалились*, и *ваша школа показалась лучше моей*. Я всё понимаю!...» [Чехов 1985: с. 218].

Речь Сысоева эмоциональна, о чём говорит нагромождение восклицательных (произнесенных с силой и чувством) предложений, они следуют одно за другим. Речь Сысоева содержит имплицитную оценку Ляпунова: «Так *порядочные люди* не диктуют!». Подразумевается, что если

Ляпунов диктовал по-иному, не так, как надо, значит он – непорядочный человек. Именно поэтому Ляпунов, отвечая, морщится, он чувствует эту преднамеренную колкость. Далее Сысоев ещё больше распаляется, бросая Ляпунову обвинительные фразы, он видит в действиях Ляпунова злонаправный, корыстный умысел: «Вам просто хотелось, чтобы *мои ученики провалились*, и *ваша школа показалась лучше моей...*». Его слова звучат как разоблачительная инвектива, что ещё больше повергает Сысоева в состояние раздражительности, а Ляпунову портит настроение. Всё это заставляет последнего пожаловаться третьему лицу:

– Пристаёт! – продолжал Ляпунов, *сердито фыркая*. – Пользуется своим положением больного человека и всех *поедом ест*. Ну, я, батенька, не погляжу, что вы больной!» [Чехов 1985: с. 218]. Чтобы выразить своё подчёркнутое неодобрение поведения Сысоева, Ляпунов употребляет просторечный фразеологизм: *поедом есть* – ‘непрестанно бранить, попрекать’ (неодобр., прост.).

Сысоев продолжает рьяно отрицать своё болезненное, а потому возбужденное состояние: «Оставьте мою *болезнь* в покое! – *сердито крикнул* Сысоев. – Какое вам дело? Зарядили все одно: *болезнь! болезнь! болезнь!*.. Очень мне нужно ваше сочувствие! Да и откуда вы взяли, что я *болен*? Был до экзаменов *болен*, это правда, а теперь я совсем поправился, только *слабость* осталась» [Чехов 1985: с. 218]. На самом деле, отрицая свою болезнь, он ещё больше её утверждает; одновременно с этим Сысоев страшится признать этот печальный факт, а более боится того, что его болезненное состояние привлечёт ещё большее внимание окружающих, поэтому он прибегает к неумелой маскировке своих страхов, используя словесное эмоциональное нападение. И здесь мы видим вновь парадоксальный, типично чеховский путь изображения героя через речь. Чем более Сысоев пытается замаскировать свое истинное состояние (плохое физическое и морально-нравственное самочувствие), тем больше оно обнажается, становится явным. Это находит отражение и в его речи через

языковые средства. Во-первых, в приведенном отрывке есть указание на интенсивность и громкость его речи (*сердито крикнул*), во-вторых, множественные **дистантные повторы** (*болезнь, болен*) закольцовывают его на том, что он безуспешно скрывает, к тому же семантическое поле 'болезнь' усиливает контекстный синоним «слабость» (*слабость/болезнь*). Таким образом, Сысоев подсознательно стремится *перекричать свой страх* перед неизбежным. Он кричит не столько на окружающих, сколько пытается сам себе доказать, что абсолютно *здоров*, отвергая всяческое сочувствие, чем и выдаёт себя: «Очень мне нужно ваше сочувствие!». Он боится показать свою слабость и немоту перед лицом надвигающейся *смерти*, о которой ещё не знает, но, безусловно, предчувствует.

Его кое-как успокаивают и усаживают за общий праздничный стол. Когда приходит его черед говорить тост, то речь его настолько пространна и длинна, что содержание ее передаётся через косвенную авторскую речь:

«Третий тост всегда принадлежал Сысоеву. И на этот раз он поднялся и стал говорить. Сделав серьезное лицо и откашлявшись, он, прежде всего, заявил, что у него нет дара красноречия и что говорить он не готовился. Далее он сказал, что за 14 лет его службы *было много интриг, подкопов и даже доносов* на него и что он знает своих *врагов и доносчиков*, но не желает назвать их «из боязни испортить *кое-кому аппетит*»; несмотря на *интриги*, Куликинская школа заняла первое место во всей губернии «не только в нравственном, но даже и в материальном отношении».

– Везде, – сказал он, – учителя получают 200 да 300, а я *получаю 500 рублей*, и к тому же моя квартира отделана заново и даже меблирована на счет фабрики. А в этом году все стены оклеены новыми обоями...

...Сысоев говорил долго, с передышками и с претензией на *витиеватость*, и речь его вышла *тягучей и неприятной*. Он несколько раз упомянул про каких-то *врагов* своих, старался говорить *намеками*, повторялся, кашлял, *некрасиво шевелил пальцами*. Под конец он утомился,

вспотел и стал говорить тихо, прерывисто, как бы про себя и кончил свою речь не совсем складно:

– Итак, предлагаю выпить за Бруни, то есть за Адольфа Андреича, который тут, между нами... *вообще... и понятно.*

Когда он кончил, все легко вздохнули, как будто кто брызнул в воздух холодной водой и рассеял духоту [Чехов 1985: с. 219].

Лейтмотивом тоста Сысоева становится сосредоточение всего его взрывного, капризного настроения, которое крепло в нём с самого начала. Ему везде мерещатся доносы, подкопы, интриги. В каждом он продолжает видеть скрытых и явных «врагов», не скрывает своего презрения к собравшимся. Таким образом, выплёскивая наружу потоки своего возбужденного раздражения, он нарушает нормы этики, этикета, принятого в почтенном обществе. Невербальным знаком этого в довершение всего становится его жест – некрасивое постукивание пальцами по поверхности стола. Он выражает нетерпение, негодование на грани эмоционального взрыва. Речь Сысоева скачкообразна и непоследовательна. Он легко перескакивает с одной темы на другую: учитель неожиданно переходит от язвительности в адрес своих коллег к описанию своего благосостояния (*«я получаю 500 рублей, и к тому же моя квартира отделана заново... А в этом году все стены оклеены новыми обоями...»*). Такой переход трагикомичен и устремляется по форме к «потoku сознания»: от разговора о благополучии школы (некоего общего для всех) Сысоев внезапно отклоняется, переходя к личностному и глубоко *личному бытовому* плану. Такое движение в его речи вполне объяснимо с точки зрения психологии: так он вновь доказывает сам себе, что он всё ещё жив, что он хочет жить и что у него есть *будущее*. Упоминая о бытовых мелочах, он цепляется за *жизнь*.

В окончании тоста его речь становится и вовсе алогичной, отрывистой, разорванной, с фигурами умолчания: «Итак, предлагаю выпить за Бруни, то есть за Адольфа Андреича, который тут, между нами... *вообще... и*

понятно». Недомогание, предчувствие смерти (и как следствие, раздражительность, нервозность, мнительность), желание уйти от неизбежного, желание жить, радение за своих учеников – всё это невероятное, чеховское смешение эмоций внутри одного персонажа. Этот сложный авторский взор вглубь человека, его души, вглубь человеческого вообще как отдельной категории бытия – всё это усложнение психологического на контекстуальном и речевом уровнях, нечто новое в философии и литературе той поры. В Сысоеве перед нами просто человек, находящийся *на грани выхода из бытия – в небытие*. В его внешних проявлениях – сложность душевного, эмоционального, нравственного плана: за видимой ворчливостью скрывается душевная боль, в которой всё перемешалось – тоска по уходящей жизни, чувство несправедливого отношения к своим любимым ученикам, беспокойство. И, как обычно это бывает, на грани смерти Сысоев воспринимает всё гораздо острее, чем нужно, становится капризным и плаксивым. В каждом слове присутствующих ему мерещится напоминание о смерти: «Сысоев вопросительно поглядел на немца, на товарищей, как бы недоумевая; почему будет обеспечена семья, а не он сам? И тут на всех лицах, во всех неподвижных, устремленных на него взглядах, он прочел не сочувствие, не сострадание... а что-то другое, *что-то мягкое, нежное и в то же время в высшей степени зловещее, похожее на страшную истину*, что-то такое, что в одно мгновение наполнило его тело холодом, а душу *невыразимым отчаянием*. С бледным, покривившимся лицом, он вдруг вскочил и схватил себя за голову. Четверть минуты простоял он так, с ужасом глядел вперед в одну точку, *как будто видел перед собою эту близкую смерть*, о которой говорил Бруни, *потом сел и заплакал*» [Чехов 1985: с. 222].

Слёзы Сысоева становятся апофеозом его сложного, противоречивого душевного состояния. Герой вызывает жалость, ибо перед нами просто живой человек, который слаб перед лицом смерти. Придя домой, он всё ещё стыдиться этой минутной слабости. Вовсе не зная, что в соседней комнате

его жене земский врач шепотом сообщает неутешительный прогноз, который звучит как смертный приговор, Сысоев лишь любовно рассматривает тетрадки с красивым подчерком учеников: «Конечно, напрасно я там разревелся! – думал он, глядя на свои глаза с темными кругами и на впалые щеки. – Сегодня у меня цвет лица гораздо лучше, чем вчера. У меня малокровие и катар желудка, а кашель у меня желудочный»... Потом он подошел к столу, где лежала стопка ученических тетрадей, и, выбрав тетрадь Бабкина, сел и погрузился в созерцание красивого детского почерка...»[Чехов 1985: с. 222].

Из этого фрагмента явственно проступает истинный образ Сысоева: он вовсе не дурной, злоязычный человек. Школа и учительство – это его призвание и вся его жизнь, которую он уже прожил. Он всегда радел за счастье и успех своих учеников, поэтому и на протяжении вечера так рьяно и ядовито набрасывался на своих коллег, поэтому уже на пороге смерти созерцание красивого детского почерка становится для него утешением, прощанием с чем-то ценным и дорогим, с тем, что всегда согревало его душу и сердце.

В рассказе **«Дом с мезанином» (1896)** нам представлен не только единственный женский образ учителя в творчестве А. П. Чехова, но и ещё самый противоречивый из всех образов учителей. Повествование ведётся от лица вольного художника, который живёт в имении помещика Белокурова и становится вхож в дом семейства Волчаниновых. Лидия Волчанинова – молодая девушка, образчик начавшейся на рубеже веков женской эмансипации: она – земская учительница в селе Шелковка и гордится тем, что зарабатывает на жизнь сама и тем, что живет на деньги, заработанные честным трудом. Кроме того, Лидия Волчанинова занимает активную общественную позицию: радея за обустройство местных погорельцев, за создание в округе школ, библиотек, аптек, медицинских учреждений для крестьян, она претворяет в жизнь так называемую теорию «малых дел». Иными словами, она стремится посылить облагородить местный быт в

масштабах своего селения, её занимает обустройство жизни вблизи себя. Лидия Волчанинова ведёт активную просветительскую деятельность, искренне надеясь на то, что если каждый будет приносить пользу, совершая посильные благие деяния, то вскоре всё это превратится в одно большое благо. И жизнь станет намного лучше, светлее, комфортнее.

По натуре Лидия Волчанинова – деятель, она не любит сидеть, сложа руки и ничего не делать. Польза в деятельности – таково её жизненное кредо, её девиз. Мы видим её образ через призму восприятия героя-рассказчика: при этом он – полный антипод Волчаниновой. Вольный художник – представитель богемы, который предпочитает ничего не делать, плыть по течению; он видит глобальные проблемы в масштабах страны и считает, что теория «малых дел» не поменяет ситуацию в корне, поэтому предпочитает и дальше ничего не делать, имея весьма пессимистичный взгляд на мир. Таким образом, в основе общения двух героев – столкновение двух полярно разных мировоззрений. В образе Лидии – старшей из сестёр Волчаниновых – уже с первых строк задаются параметры её личности: «Одна из них, постарше, тонкая, бледная, очень красивая, с целой копной каштановых волос на голове, с *маленьким упрямым ртом*, *имела строгое выражение и на меня едва обратила внимание* <...> Она приехала с подписным листом просить на погорельцев. *Не глядя на нас*, она очень *серьезно и обстоятельно* рассказала нам, сколько сгорело домов в селе Сиянове, сколько мужчин, женщин и детей осталось без крова и что намерен предпринять на первых порах погорельческий комитет, членом которого она теперь была» [Чехов 1977: с. 175].

Маленький упрямый рот, строгое выражение лица, серьёзная и обстоятельная манера ведения разговора – всё это приметы очень занятой личности, которая с истинным рвением отдаёт своё время и сердце делам насущным. Внешние черты и манера поведения выдают в Лидии Волчаниновой строгий и властный характер, это волевая, деловая женщина, которая хладнокровно и честно будет работать на благо других. Это

человек, который не терпит возражений и видит смысл жизни – *в служении другим*. Именно поэтому отношения между ней и героем-рассказчиком с самого начала не ладятся: Лидия всячески избегает с ним длительного общения, и у героя рассказчика возникает к ней взаимное чувство *раздражения* и одновременно *уважения*. Они – слишком разные. «Я скоро привык к тому, что днем Лида принимала больных, раздавала книжки и часто уходила в деревню с непокрытой головой, под зонтиком, а вечером громко говорила о земстве, о школах. Эта тонкая, красивая, неизменно *строгая девушка* с маленьким, *изящно очерченным ртом*, всякий раз, когда начинался деловой разговор, *говорила мне сухо*:

– *Это для вас не интересно*» [Чехов 1977: с. 178].

В этом отрывке текста средствами характеристики Лидии Волчаниновой становится ряд глагольных форм (*принимала* больных, *раздавала* книжки, *часто уходила* в деревню, *громко говорила*, *говорила сухо*). Это свидетельствует о том, что Волчанинова - старшая находилась в постоянном движении, *действии*, не сидела на месте: её жизнь ежечасно насыщена делами, Лидия постоянно развивает кипучую деятельность на поприще благоустройства жизни других. Этой деятельности заданы параметры частотности и повторяемости (*уходила часто*, т. е. 'много раз за небольшое время'). Её речи тоже свойственна активность, интенсивность, повышение тона голоса (*говорила громко*, т. е. 'гулко, звонко, звучно') и эмоциональная окраска при обращении к адресату, к которому она испытывает презрение (*говорила сухо*, т. е. 'чёрство, лаконично, скудно'). Всё это - характеристика субъекта речи: поскольку Лидия Волчанинова говорит громко, значит, привыкла *слышать только себя*. Её интересует только собственный громко звучащий голос, при этом его интенсивность призвана доказать и лишний раз закрепить в глазах окружающих её исключительно активную жизненную позицию. Следовательно, она очень гордится сама собой, но при этом не способна даже выслушать потенциального собеседника. Лидии Волчаниновой легче оборвать так и не

начавшийся разговор. «Вам это неинтересно», - заявляет она герою – рассказчику, буквально *затыкая ему рот*. В этом проявляется всё тот же парадоксальный *мотив глухоты* (неспособности слышать собеседника). Лидия Волчанинова не нуждается в мнении окружающих, более того, ей кажется, что она всё знает о другом наперед. Она заведомо убеждена, что герою-рассказчику *неинтересны* разговоры о земствах и всеобщих благах, поскольку он в её глазах – лишь *праздный художник*, который не приносит никакой материальной, видимой пользы окружающему миру, витает в облаках. Она всё решает за него. Если Лидия Волчанинова – *деятель и практик*, то художник – *пассивный философ, демагог*. Такая разность во взглядах, расхождение в мировоззрениях неизбежно ведёт к конфликтной коммуникации, либо к полному её отсутствию, что мы и можем наблюдать.

Важным становится и ещё одно описание Лидии Волчаниновой героем- рассказчиком: «Лидя никогда *не ласкалась, говорила только о серьезном*; она жила своею особенною жизнью и для матери и для сестры была такою же *священной, немного загадочной особой*, как для *матросов адмирал*, который всё сидит у себя в каюте.

– Наша Лидя *замечательный человек*, — говорила часто мать. — Не правда ли?

И теперь, пока *накрапывал дождь*, мы говорили о Лиде.

– Она *замечательный человек*, — сказала мать и *прибавила вполголоса* тоном заговорщицы, *испуганно оглядываясь*: — Таких днем с огнем поискать, хотя, знаете ли, я начинаю немножко беспокоиться. Школа, аптечки, книжки — всё это хорошо, но *зачем крайности?* Ведь ей уже двадцать четвертый год, пора о себе серьезно подумать. Этак за книжками и аптечками и не увидишь, как жизнь пройдет... *Замуж нужно*» [Чехов 1977: с. 181].

В этом отрывке мы видим, какое впечатление Лидия Волчанинова производит не только на художника, но и на близких. Герой-рассказчик посвящает читателя в ряд своих собственных наблюдений: Лидия *не ласкалась* – то есть не проявляла никаких нежностей, была чересчур строга,

следовательно, в ней были сведены до минимума качества, свидетельствующие о женственности. Лидия Волчанинова, наоборот, проявляет маскулинные (мужские) качества характера: строгость, сдержанность, силу воли. При этом она внешне обладает чертами женщины: герой-рассказчик не раз упоминает, что она тонка, грациозна, с копной каштановых волос. Безапелляционность и излишняя строгость делают из Лидии Волчаниновой, таким образом, некое *бесполое существо*, чересчур заикленое на всех этих «аптечках, книжках, школах», что неизменно отмечает мать, обеспокоенная за личное счастье дочери, которой *«замуж нужно»*. Герой-рассказчик не случайно использует это сравнение с оттенком иронии: Лидия Волчанинова *«была такою же священной, немного загадочной особой, как для матросов адмирал...»*. В этом образе – свойственная для Чехова парадоксальность: всё семейство испытывает перед Лидией чувство благоговейного трепета, поскольку она так же *загадочна, как для матросов адмирал* (адмирал – ‘высшее воинское звание высшего офицерского состава в Военно-Морском Флоте России’). В этом сравнении заложена понятийная семантика: Лидия Волчанинова ведет себя, как рулевой корабля, как мужчина, и при этом, видимо, держа всё семейство в страхе и подчинении, несмотря на то, что в усадьбе царствует полнейшая идиллия. Семантика уважения и страха заложена в голосе матери: она говорит *вполголоса, испуганно оглядываясь*.

Собственно коммуникативная ситуация между Лидией Волчаниновой и художником происходит в 3-ей главке рассказа. Это диалог-спор, открытое столкновение разных мировоззрений:

– В Малозёмове гостит князь, тебе кланяется, — говорила Лида матери, вернувшись откуда-то и снимая перчатки. — Рассказывал много интересного... Обещал опять поднять в губернском собрании вопрос о медицинском пункте в Малозёмове, но говорит: мало надежды. — И обратясь ко мне, она сказала: — Извините, я всё забываю, что *для вас это не может быть интересно*.

Я почувствовал раздражение.

— *Почему же не интересно?* — спросил я и пожал плечами. — *Вам не угодно знать мое мнение, но уверяю вас, этот вопрос меня живо интересуется.*

— Да?

— Да. По моему мнению, медицинский пункт в Малозёмове вовсе не нужен.

Мое *раздражение* передалось и ей; она посмотрела на меня, прищурив глаза, и спросила:

— *Что же нужно? Пейзажи?*

— И пейзажи не нужны. *Ничего там не нужно* [Чехов 1977: с. 183].

Лидия Волчанинова говорит в своей манере – о насущном, о пользе для общего блага. Она говорит о возможности создания медицинского пункта в Малозёмове. Это занимает её мысли. При этом она всё также убеждена, что ничто такое художнику *неинтересно*. То, что она даже не удосуживается узнать истинное отношение художника к этому вопросу, а сразу, в очередной раз, делает вывод, как будто это нечто само собой разумеющееся, вызывает у того вполне обоснованное раздражение. «— *Почему же не интересно?* — спросил я и пожал плечами. — *Вам не угодно знать мое мнение, но уверяю вас, этот вопрос меня живо интересуется*», - заверяет, наконец, он. Это заверение у Волчаниновой вызывает надменное удивление (*Да?*) и последующую насмешку (*Что же нужно? Пейзажи?*).

Ей претит не только вечная праздная пассивность собеседника, но и его ультрапессимистические взгляды на жизнь, которые, с одной стороны, безжалостно правдивы, а, с другой стороны, ничего не меняют к лучшему.

Здесь же Лидия Волчанинова движима гуманистическими идеями, её деятельность должна привести к сотворению пусть малого, но блага; и в этом её положительная черта – в стойкости и деятельной человечности, она равнодушна к чужому горю и всеми силами пытается искоренить непросвещенность, темноту, физические и нравственные хвори в одном,

конкретно взятом месте: «На прошлой неделе умерла от родов Анна, а если бы поблизости был медицинский пункт, то она осталась бы жива. И, господа пейзажисты, мне кажется, должны бы иметь какие-нибудь убеждения на этот счет» [Чехов 1977: с. 183-184].

Художник разводит философско-пессимистическую демагогию, заявляя искоренение зла и улучшение жизни в одном, отдельно взятом месте, не приведет к глобальным изменениям в масштабах страны. Крестьяне так и продолжают умирать от непосильного труда, жить в постоянном страхе ради куска хлеба, рано стариться и умирать «в грязи и вони»: «Мужицкая грамотность, книжки с жалкими наставлениями и прибаутками и медицинские пункты не могут уменьшить ни невежества, ни смертности так же, как свет из ваших окон не может осветить этого громадного сада, — сказал я» [Чехов 1977: с. 185].

Лидия Волчанинова не собирается оспаривать мнение собеседника, но для неё оно ничтожно, поскольку *«нельзя сидеть сложа руки»*. В этих словах, несмотря на все её недостатки, огромная сила, огромное человеколюбие, которого не достаёт праздному художнику.

Таким образом, образ Лидии Волчаниновой противоречив. С одной стороны, она нетерпима к мнению окружающих, не желает слушать никого, кроме себя, обладает непоколебимой убежденностью в свое правоте, суха, а иногда и надменна. С другой стороны, это деятельная, живая, активная натура, способная трудиться не покладая рук на всеобщее благо, утверждая гуманистические идеалы, претворяя в жизнь дела, идущие на пользу окружающим людям.

2.4. Коммуникативный портрет учителя (обобщенный образ).

В своем творчестве А. П. Чехов часто воссоздаёт образ учителя, поэтому его можно смело назвать одним из «сквозных». Поскольку Чехов был великим знатоком человеческих душ, он стремился изучать их как

типическое явление; учителя в этом смысле – не исключение. И на то были свои причины: у писателя с юности сложились непростые отношения с системой образования, которая существовала в России в конце XIX столетия. Будучи гимназистом, Чехов столкнулся с её грубостью, застенчивостью, ханжеством. Образование во многом строилось на системе жесткой муштры, зазубривании научных постулатов, беспрекословном послушании авторитету преподавателей, которые не всегда отвечали тем высоконравственным идеалам, которые сами же декларировали.

В годы «реакции» появился особый разряд учителей, с которыми столкнулся молодой А. П. Чехов в годы учёбы. Они вызывали у будущего писателя стойкую неприязнь, потому что предпочитали подавлять вольномыслие при помощи учебной деспотии, держания учащихся в страхе, нравственного давления.

Всё это порождало ощущения удушливости, замкнутости, ограниченности. Однако Чехов склонен был смотреть на учителей как на особый тип человека с разных сторон: в его рассказах появляются образы преподавателей с диаметрально разными характерами. Первый тип – замкнутый, недалёкий ханжа, брюзга, заиклившийся на зубрёжке, человек, в сущности, не любящий свою профессию, не компетентный в своей сфере. Второй тип – человек, в целом любящий свою работу, но страдающий от слабости и уязвимости души («Учитель словесности», «Учитель»). Образы учителей у Чехова также пестры и разнообразны, как и сама жизнь. Писатель близок к реалиям и бросает характеры в водоворот событий, которые становятся для героев испытанием нравственности, показывают их истинное нутро во всей красе.

Если обобщить все наши наблюдения, то мы можем назвать основные черты коммуникативного портрета учителя в рассказах Чехова в целом. **Во-первых**, учителя во многом становятся жертвами циркулярной системы: их сознание может функционировать только в рамках установленных некогда правил, и это отражается на их речевом поведении. Они склонны *поучать*

собеседника в обыденной обстановке без видимой на то мотивировки («Человек в футляре»). Они зачастую являются оплотом ханжеской морали, скудоумия, закоснелости. **Во-вторых**, учителя могут делиться на две категории – либо быть одержимыми своими предметами (Беликов, Сысоев), либо быть совершенно равнодушными к образовательному процессу (Никитин, мающийся от скуки), дилетантами в учительстве (Зиберов). **В-третьих**, в большинстве случаев они не способны к гармоничной коммуникации: они используют либо ряд манипулятивных практик, избирая доминирующую, подавляющую позицию в диалоге, либо способствуют иным проявлениям «коммуникативного провала» (собеседник немеет, не знает, что сказать в ответ; участники коммуникативного акта не понимают друг друга). **В-четвертых**, в речи учителей присутствует специфическая лексика, репрезентирующая сферу их преподавательской деятельности: иноязычные вкрапления из греческого, латинского языков, записанные кириллицей или латиницей. **В-пятых**, речь учителей эмотивна (частотны восклицательные конструкции, слова с эмоциональной окраской). Зачастую речевые обороты учителей говорят об их вздорном, неуравновешенном характере, жестокосердии, отсутствии снисхождения к собеседнику («Экзамен на чин»). Наряду с этим, мы наблюдали и диаметрально противоположную картину: в рассказе «Учитель» Сысоев ворчлив и язвителен не потому, что жесток, а потому что раним и восприимчив к несправедливости. Его вздорность – это заступничество за учеников перед лицом коллег.

Речь учителей в большинстве случаев конфликтна, провоцирует собеседника либо на ответную взрывную реакцию (Беликов/Михаил Саввич), либо вводит собеседника в ступор (Галкин/Фендриков), обрывая процесс коммуникации как таковой. Учителя в диалогической речи допускают употребление фразеологических оборотов с разговорно-сниженной, неодобрительной окраской: *ни в зуб толкнуть* ('ничего не знать'), *волосы дыбом* ('о состоянии сильного страха, ужаса'); *хоть святых*

выноси ('о чём-либо ужасном, безобразном, невыносимом, нестерпимом для зрения или слуха'), *поедом есть* ('непрестанно бранить, попрекать').

Таким образом, обобщенный коммуникативный портрет учителя носит в целом негативные черты: в рассказах Чехова демонстрируется образ вздорного человека, на плечи которого ложится ответственность за воспитание будущих поколений. Учителя применяют к ученикам (бывшим, либо настоящим) различные формы экзекуций: физических (порка) или нравственных (унижений посредством слова, недооценки способностей учащихся или экзаменуемых). Речь учителей резка, напыщенна, не терпит возражений. Среди учителей есть класс «псевдоучителей», у которых недостаточно знаний, профессиональной сноровки, порой они оказываются недоучками (Зиберов, «Репетитор»), либо теми, кто, наоборот, заиклен на своём предмете (Беликов, «Человек в футляре»), и у них чрезвычайно узкий кругозор при наличии внушительного багажа статичных знаний. Среди них есть класс томящихся, скучающих от необходимости проводить уроки (Никитин, «Учитель словесности»), такое отношение объясняется молодостью и душевной леностью, погружением в себя. Тип настоящих учителей по призванию у Чехова довольно редок.

В целом в образах учителей Чехов показывает разного рода недостатки, как отдельной личности, так и всей образовательной системы той эпохи, её закостенелости. Учителя – это некий лик образования, который сложился и укоренился в сознании Чехова: учителя грубы и беспощадны к ученикам и, как правило, не обладают тем, что закладывает основу высокоразвитой, духовной личности, способной к учительству, а именно *гуманизмом*.

Однако среди образов учителей встречаются и гуманисты, такие, как Лидия Волчанинова. Она - образец деятельного человека, земского учителя, который занимает активную общественную позицию, улучшает жизнь, работая и в иных сферах (медицина, членство в общественных организациях).

Всё это накладывает неизгладимый отпечаток, прежде всего на сферу коммуникации – речевого общения.

Выводы:

1) **Речь учителей** обладает рядом особенностей: а) в большинстве случаев она носит взрывной, неуравновешенный характер (интонационно внезапно может перейти со спокойного тона на повышенный); б) речь учителей прерывиста (в рассказах частотны фигуры умолчания, паузы); в) в речи употребляются лексемы из той или иной области наук (в зависимости от того, какой предмет преподает учитель); г) речь учителей довольно скудна (не богата образностью, развернутостью), в речи отсутствует свобода, полёт мысли, поэтичность; д) зачастую речь учителей кружит на месте, все суждения строятся вокруг одной точки зрения, предмета мысли, который занимает учителя в тот или иной момент речи; е) автор часто даёт отсылки к глаголам говорения. Это значит, что речь учителей интенсивна.

2) **Коммуникативные портреты** учителей делятся на два типа: 1) учителя, которые ведут себя невежественно по отношению к собеседнику (намеренно не слышат, идут на конфликт, нарушают нормы этики, относятся халатно к ученикам, либо и вовсе допускают фривольности; допускают коммуникативные провалы); 2) учителя, которые радеют за улучшение жизни и образовательной системы обычно сдержаны и стараются следовать нормам этики и этикета. При этом коммуникативный акт не разрушается.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.

Исходя из поставленных целей и задач, подведём итоги проделанной работы.

Во-первых, рассказы А. П. Чехова обладают яркой самобытностью, имеют ряд особенностей.

1) Автор по-новому осмысляет реалистический метод обрисовки жизни – избегает конкретных оценок. Жизнь для него - это поток бытия, в котором не существует главного и вторичного. Для Чехова важна любая мелочь, именно в совокупности мелочей для него предстаёт общая, цельная картина мира, центром которой становится человек и парадоксы его сознания. Его рассказы отличает глубокий гуманизм, лишенный напыщенного пафоса. Чехов вводит в литературу тему *«трагизма мелочей»*.

2) Художественному миру Чехова свойственна алогичность изображаемой реальности: ненормальным оказывается нормальное, страшным – нестрашное (сонливая будничность, размеренность бытия). Формируется восприятие жизни как некоей «нереальности» (*подводные течения*).

3) Для Чехова характерен грустный юмор, характеризующийся неожиданным переплетением низкого и высокого. Чехов прибегает к *искусству имитации, пародирования* распространенных жизненных ситуаций и людских типажей: он реконструировал их типический слог, особенности речи, языкового мышления. Он развенчивает любой обман, разбивая его о прозу жизни. Таков иронический модус комического у Чехова.

4) *Чеховский стиль* отличает предельная простота речи и отсутствие взволнованности как таковой. Чехов всегда невозмутим, что бы он ни описывал, он предельно отстранен от ситуации. Чехов предельно лаконичен и прост.

Во-вторых, «чеховский герой» - это особый тип героя, живущий в собственной системе координат: чеховские герои обуреваемы тоской по

иной жизни, даже пребывая в комфортных условиях, они невыразимо грустят о жизни, полной деятельности, неожиданных приключений, бурь. Они находятся в постоянном предощущении иного бытия, которое совсем близко и в то же время недостижимо для них в чеховских героях чувство томления – ощущения того, что что-то вот-вот должно случиться, и это «что-то» выведет из состояния полусна, вырвет из полупризрачного состояния к жизни другой – яркой, насыщенной, правильной. **Чеховским героем**, прежде всего, становится простой обыватель, такой, какой он есть. Герои Чехова – выходцы из всех слоев населения: студенты, разночинцы, представители интеллигенции и т.д. Все они, как правило, застревают в абсурдности и пошлости бытия, становятся «заложниками мелочей», собственной глупости. Их жизнь насквозь буднична, и они постоянно об неё «спотыкаются». Чехов разрушает эту иллюзию, выводя в рассказах представителей творческой богемы – артистов, художников, поэтов – которые варятся в собственном котле закулисной, грязной жизни и зачастую оказываются обыкновенными пошляками или сверхчувствительными, слабовольными людьми. **Поздний чеховский герой – интеллигент, обреченный на духовную смерть.**

В-третьих, чеховские герои обнажают самих себя через процесс говорения. Предметом нашего исследования стал коммуникативный аспект в творчестве писателя. Коммуникативный акт чеховских героев имеет ряд особенностей. Речевая компетенция (способность к успешному речевому акту) в чеховских текстах нарушается каким-либо образом:

- *Адресат* зачастую замещен незнанием адреса – т. е. речь героя обращается либо в пустоту, либо к предмету, животному, человеку, глубоко погруженному в свои мысли («диалог глухих»). Сообщение часто передаётся не по адресу. В разговоре может присутствовать «третий лишний».

- *Адресант* у Чехова часто не может правильно сформулировать свои мысли и выстроить коммуникацию, потому что он не справляется с

эмоциями (волнением, раздражением и т. п.), или же он недостаточно образован.

– *Экспрессивная функция* в зависимости от текста подавляется или преувеличивается.

– *Контакту* может препятствовать косноязычие говорящих, дефекты речи, речь слишком тихая или наоборот слишком громкая. Иногда герои не слышат без видимых на то причин (но на самом деле, причина мнимой «глухоты» кроется в отрешенном внутреннем состоянии от происходящего). Затрудняют осуществление контакта многочисленные жесты, смех говорящих, внешние шумовые помехи, а также – многословие, которое всегда у Чехова является отрицательной характеристикой.

– Наблюдается слияние слова повествователя и героя (*интерференция*). Актуализируется прагмалингвистический аспект текста, в котором центральным понятием является «*дейксис*» (греч. «указание») – языковой знак, который может быть интерпретирован только при обращении к физическим параметрам коммуникативного акта – его участникам, его месту и времени.

– Герои Чехова намеренно используют ряд манипулятивных практик (запугивание, подавление личности собеседника). Таким образом, коммуникация либо дефектна, либо обречена на провал.

– Присутствие «*потока сознания*» как особой формы внутренней речи. Может проявляться двумя способами: постоянным переключением внутренней речи на внешнюю (и наоборот) и перекрещиванием двух разнородных рядов мыслей персонажей. У Чехова фрагментарность реализуется посредством эллиптических предложений, рематичности, компрессии (текстового сжатия), эмоциональности, парцеллированных конструкций.

В-червёртых, эти особенности во всей полноте проявляются и в портретах учителей у Чехова. На примерах проанализированных рассказов мы можем составить обобщенный портрет учителя:

– Учителя Чехова склонны *поучать* собеседника в обыденной обстановке без видимой на то мотивировки («Человек в футляре»). Они зачастую являются оплотом ханжеской морали, скудоумия, закоснелости.

- Учителя делится на две категории: либо они одержимы своими предметами (Беликов, Сысоев), либо совершенно равнодушны к образовательному процессу (Никитин, мающийся от скуки), дилетанты в учительстве (Зиберов). Однако среди образов учителей встречаются и гуманисты, такие, как Лидия Волчанинова. Она - образец деятельного человека, земского учителя, который занимает активную общественную позицию, улучшает жизнь, работая и в иных сферах (медицина, членство в общественных организациях).

- В большинстве случаев они не способны к гармоничной коммуникации: они используют либо ряд манипулятивных практик, избирая доминирующую, подавляющую позицию в диалоге, либо способствуют иным проявлениям «коммуникативного провала» (собеседник немеет, не знает, что сказать в ответ; участники коммуникативного акта не понимают друг друга).

– В речи учителей присутствует специфическая лексика, репрезентирующая сферу их преподавательской деятельности: иноязычные вкрапления из греческого, латинского языков, записанные кириллицей или латиницей.

- Речь учителей эмотивна (частотны восклицательные конструкции, слова с эмоциональной окраской). Зачастую речевые обороты учителей говорят об их вздорном, неуравновешенном характере, жестокосердии, отсутствии снисхождения к собеседнику. Однако в ряде случаев наблюдается противоположная картина (Сысоев).

- Речь учителей в большинстве случаев конфликтна, провоцирует собеседника либо на ответную взрывную реакцию (Беликов/Михаил Саввич), либо вводит собеседника в ступор (Галкин/Фендриков), обрывая процесс коммуникации как таковой.

– Учителя в диалогической речи допускают употребление фразеологических оборотов с разговорно-сниженной, неодобрительной окраской: *ни в зуб толкнуть* ('ничего не знать'), *волосы дыбом* ('о состоянии сильного страха, ужаса'); *хоть святых выноси* ('о чём-либо ужасном, безобразном, невыносимом, нестерпимом для зрения или слуха'), *поедом есть* ('непрестанно бранить, попрекать').

Таким образом, обобщенный коммуникативный портрет учителя носит в целом негативные черты: в рассказах Чехова демонстрируется образ вздорного человека, на плечи которого ложится ответственность за воспитание будущих поколений. Учителя применяют к ученикам (бывшим, либо настоящим) различные формы экзекуций: физических (порка) или нравственных (унижений посредством слова, недооценки способностей учащихся или экзаменуемых). Речь учителей резка, напыщенна, не терпит возражений. Среди учителей есть класс «псевдоучителей», у которых недостаточно знаний, профессиональной сноровки, порой они оказываются недоучками (Зиберов, «Репетитор»), либо теми, кто, наоборот, заиклен на своём предмете (Беликов, «Человек в футляре»), и у них чрезвычайно узкий кругозор при наличии внушительного багажа статичных знаний. Среди них есть класс томящихся, скучающих от необходимости проводить уроки (Никитин, «Учитель словесности»), такое отношение объясняется молодостью и душевной ленью, погружением в себя. Тип настоящих учителей по призванию у Чехова довольно редок.

В целом в образах учителей Чехов показывает разного рода недостатки, как отдельной личности, так и всей образовательной системы той эпохи, её закостенелости. Учителя – это некий лик образования, который сложился и укоренился в сознании Чехова: учителя грубы и беспощадны к ученикам и, как правило, не обладают тем, что закладывает основу высокоразвитой, духовной личности, способной к учительству, а именно *гуманизмом*.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, В. С. Опыт экзистенциально-феноменологического анализа прозы А. П. Чехова [Текст]/ В. С. Абрамова. Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. – 2009, № 3. – С. 11-17.
2. Авдеева, Н. П. Поток сознания персонажей художественного текста (на материале прозы А. П. Чехова разных периодов) [Текст] / Н. П. Авдеева. Известия Саратовского ун-та. Новая серия. Т. 14. – 2014, № 4. – С. 10-15.
3. Алюнина, О.Г. Понятие речевого портрета с современных лингвистических исследованиях. [Электронный ресурс]. URL: https://docviewer.yandex.ru/view/275008328/?*=YqM29YiQXjkYi0ihlc6SfXM%2BADF7InVybcI6Imh0dHA6Ly9jb25mLnN0YXZzdS5ydS9fV29yZERVY3MvMTAzNC5kb2MiLCJ0aXR5ZSI6IjEwMzQuZG9jIiwidWlkIjoIc1MDA4MzI4IiwieXUiOiI5ODA1NTA0NDExNDk4NzQyMTc0Iiwibm9pZnJhbWUiOnRydWUslRzljoxNTEyNTg5MDY4NjY3fQ%3D%3D&lang=ru
4. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст] - 2-е изд., стер. – М.: УРСС : Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
5. Балыкина, Т.М., Нетесина М.С. Коммуникативный портрет современного политика [Текст] /Т. М.Балыкина, М. С. Нетесина. Вестник науки Сибири. Серия 9. Филология. Педагогика. – 2012. –№ 1 (2). – С. 287-293.
6. Баранов, А. Г. Прагматика как методологическая перспектива языка [Текст] / А. Г. Баранов. Краснодар: Просвещение - Юг, 2008. - 188 с.
7. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. Автор и герой в эстетической деятельности. [Текст] / М. М. Бахтин. - М.: 1979. – С. 14-15.
8. Бялый, Г. Чехов и русский реализм [Текст] / Г. Бялый. – Л.: 1981. – 400 с.
9. Гинзбург Л. О психологической прозе [Текст] / Л. Гинзбург. — Л.: 1977. — С. 356.
10. Горький, М. А. А. П. Чехов [Текст] / М. А. Горький. Собр. Соч. в 30-ти т. – М.: 1950, Т. 5. – С. 428.
11. Громов, М. П. Чехов [Текст] / М. П. Громов. - М. : Мол. гвардия, 1993. - 396 с. : ил. — (Жизнь замечательных людей : сер. биогр. ; вып. 724).

12. Громов, М. П. Тропа к Чехову [Текст] : док.-худож. кн. о жизни и творчестве А.П.Чехова / М.П. Громов. — М. : Дет. лит., 2004. — 459 с.
13. Завьялова, О.Н. Речевое (языковое) манипулирование [Текст] / Н. О. Завьялова. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник. — М.: 2003. — С. 566-567.
14. Иванцева, И.В. Проблемы формирования методологических основ лингвоперсонологии [Текст] // Вестник ТомГУ. Сер. Филология. 2008. — № 3(4). — С. 27-43.
15. Иссерс О.С. Коммуникативный портрет языковой личности (на примере писем Сергея Довлатова) [Текст] / О. С. Иссерс. Русистика сегодня. — 2000. — № 1–4. — С. 63-75.
16. Катаев, В.Б. Истинный мудрец. Философия А. П. Чехова [Текст] / В. Б. Катаев. Сборник. Международная научная конференция (Иркутск, 27 июня – 2 июля 2006). — Иркутск: 2008. — С. 68 -75.
17. Катаев, В.Б. Проза Чехова: проблемы интерпретации [Текст] / В. Б. Катаев. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 326 с.
18. Карасик В.И., Дмитриева О.А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия [Текст] // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типаж: сб. науч. тр. / под ред. В.И. Карасика. — Волгоград: Парадигма, 2005. — С. 5 - 25.
19. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения [Текст] / Ю. Н. Караулов. Язык и личность. — М.:1989. — С.3-8.
20. Китайгородская, М. В., Розанова, Н. Н. Русский речевой портрет [Текст] / М. В. КАтайгородская. — М.: 1995. — 128 с.
21. Крысин Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого
22. портрета [Текст] // Русский язык в научном освещении. — 2001. — №1. — С. 90-106.
23. Кулешов, В. И. Жизнь и творчество А. П. Чехова [Текст] / В. И. Кулешов. — М.: 1985. — 176 с.

24. Лебедев, В. К. «Человек в футляре» и «футляры» А. П. Чехова [Текст] / В. К. Лебедев. Мир русского слова. — 2012, №1. — С. 47- 51.
25. Левкович, О.В. Особенности создания портретно-психологической характеристики в прозе А. П. Чехова [Текст] / О. В. Левкович. Ученые записки Казанского ун-та, 2012. — Т. 154, кн. 2. — С. 63-68.
26. Леорда, С.В. Речевой портрет современного студента [Текст] // Вестник Саратовского госагроуниверситета им. Н.И. Вавилова. 2006. № 6. С. 59-60.
27. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. — М. 2007. — С. 150-151.
28. Матвеева, Г. Г. Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего. [Текст] / дис. ... д-ра филол. наук. СПб.: 1993. — С. 87.
29. Макеева, С. О. Речевой портрет в круге смежных понятий [Текст] / С. О. Макеева. - Екатеринбург, 2014. — С. 79- 85.
30. Морозова, О. В. Рассказ как форма критики: к вопросу о литературной репутации А. П. Чехова [Текст] / О. В. Морозова. // Ученые записки Казанского ун-та. Гуманитарные науки. - Т. 154, кн., 2012. — С. 69-75.
31. Нигматуллина, Л. М. Функции иронических деталей рассказах А.П. Чехова «Попрыгунья» и «Дом с мезанином» [Текст] / Л. М. Нигматуллина. Вестник Челябинского гос. Ун-та. — 2012, № 20. Филология. Искусствоведение. Вып. 67. — С. 96 -98.
32. Овчарская, О. В. К вопросу об эволюции персонажа в творчестве А. П. Чехова [Текст] / О. В. Овчарская. Мир русского слова. — 2015, № 3. — С. 79 – 84.
33. Осетрова, Е.В. Речевой портрет политического деятеля: содержательные и коммуникативные основания [Текст] / Е.В. Осетрова // Лингвистический ежегодник Сибири / Под ред. Т.М. Григорьевой. — Красноярск, 1999. Вып.1. — С.58-67.

34. Паперный, З. С. А. П. Чехов: Очерк творчества. [Текст] / З. С. Паперный. — М.: Гослитиздат, 1960. — 302 с.
35. Полонский, В. В. Ирония Чехова: между классикой и «Серебряным веком» [Текст] / В. В. Полонский. Новый филологический вестник, 2009, Т. 10, Вып. 3. — С. 69-75.
36. Полоцкая, Э. А. А. П. Чехов: Движение художественной мысли [Текст] / Э. А. Полоцкая. — М.: Сов. писатель, 1979. — 340 с.
37. Полоцкая, Э. А. Пути чеховских героев [Текст] : кн. для учащихся / Э. А. Полоцкая. — М. : Просвещение, 1983. - 97 с.
38. Розанов, В. В. О литературе [Текст] / В. В. Розанов. СПб.: 1999. — С. 121, 124.
39. Розанов В. В. Наш «Антоша Чехонте» [Текст] // В. В. Розанов. А. П. Чехов: pro et contra. — СПб.: 2002. — С. 870.
40. Розенталь Д. Э. и др. Словарь лингвистических терминов. [Электронный ресурс]
URL:http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/DicTermin/index.php.
41. Старцева Т. В. Когнитивное моделирование лингвокультурного типажа EMIGRANT: на материале ирландской литературы XX-XXI в.: автореф. дис. ...канд. филол. наук. — Кемерово, 2012. — 21 с.
42. Степанов, А. Д. Проблемы коммуникации у Чехова [Текст] / А. Д. Степанов. — М.: Языки славянской культуры, 2005. — 400 с.
43. Тарасенко, Т. П. Языковая личность старшеклассника в аспекте ее речевых реализаций (на материале данных ассоциативного эксперимента и социолекта школьников Краснодара) [Текст] / Автореф. дис. канд. филол. наук // Краснодар, 2007. — 26 с.
44. Фрай Н. Анатомия критики [Текст] / Н. Фрай. Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв. — М.: 1987. — С. 239.
45. Ужегова, С. О. Внутритекстовые коммуникативные отношения в ранних рассказах А. П. Чехова [Текст] / С. О. Ужегова. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. — №2, 2014. — С. 61 - 66.

46. Чалый, В. В. Прагмалингвистические параметры вербальной манипуляции в произведениях А. П. Чехова [Текст] / В. В. Чалый. Известия ВГПУ: 2009. – С. 44 – 47.
47. Чалый В. В. Коммуникативные элементы межличностной манипуляции в языковой структуре произведений А.П. Чехова [Текст] / В. В. Чалый. М.: 2008.
48. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем в 30-ти т. Письма в 12 т. [Текст] / А. П. Чехов. М.: 1976. – Т. 3. – С. 39.
49. Чехов А.П. Полное собрание сочинений. [Текст] / А. П. Чехов. — Т. 8. — М.: 1977. – 544 с.
50. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем [Текст] / А. П. Чехов. — Т. 10. — М.: 1986. – 496 с.
51. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем [Текст] / А. П. Чехов. — Т. 2. — М.: 1983. – 584 с.
52. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем [Текст] / А. П. Чехов. — Т. 5. - М.: 1985. – 704 с.
53. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем [Текст] / А. П. Чехов. — Т. 9. — М.: 1977. – 544 с.
54. Чехов А. П. Юмористические рассказы [Текст] / А. П. Чехов. — М.: 2017. – С. 237 -240.
55. Чехов А. П. Полное собрание сочинений [Текст] / А. П. Чехов. — М.: 1976. – С. 71-74.
56. Чудаков А. П. Мир Чехова: Возникновение и утверждение [Текст] / А. П. Чудаков. — М.: 1986. - С. 76.
57. Шмид, В. Нарратология [Текст] / В. Шмид. — М.: 2003. — С. 213.
58. Эйхенбаум Б. М. О Чехове [Текст] / Эйхенбаум Б. М. О прозе. Л.: 1969. — С. 359.
59. Ярмахова Е.А. Лингвокультурный типаж «английский чудака»: дис. ...канд. филол. наук. – Волгоград, 2005. – 191 с.