

УДК 82-32-053.2+929Чехов

О КОНЦЕПТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РАССКАЗОВ А. П. ЧЕХОВА О ДЕТЯХ

С. И. Меньшикова

Тверской государственный университет
кафедра филологических основ издательского дела и документоведения

В статье описывается процедура концептуального анализа художественного текста, позволяющая понять особенности индивидуально-авторского способа концептуализации мира и выявить средства вербализации основных нравственных концептов.

Ключевые слова: *семантическое пространство, концептуальное пространство, концепт, нравственность*

В последнее время для обозначения содержательной стороны текста достаточно часто используется термин «семантическое пространство», которое в широком понимании представляет собой «место, где мысленно размещается всё осознанное и созданное людьми, созданное и пережитое» [2, с. 113]. С лингвистической точки зрения семантическое пространство текста рассматривается как совокупность последовательных языковых единиц и как совокупность смыслов. Ю. А. Сорокин отмечает: «Пространство любого текста закрыто... и оно, по крайней мере, двуполносно: поле знаков (знаковых тел) и семантическое (когнитивно-когнитивное, эмотивно-аксиологическое) поле. Вне восприятия оба этих поля существуют как потенциальная или виртуальная реальность» [6, с. 38]. Двухмерность текстового пространства, подчёркивает и А. И. Новиков, который различает виртуальное и актуальное пространство: «Виртуальное пространство задаётся отбором содержательных единиц в процессе порождения текста и реализуется механизмом замысла. Актуальное семантическое пространство – это поле, где формируется результат осмысления и понимания текста в целом» [6, с. 36]. Таким образом, семантическое пространство текста представляет собой ментальное образование, в формировании которого участвуют содержание художественного произведения в виде последовательности знаковых единиц, обусловленных интенцией автора, и результат интерпретации текста читателем. При понимании семантического пространства как совокупности эксплицитных и имплицитных смыслов правомерно говорить о трёх важнейших его составляющих: концептуальном, денотативном и эмотивном пространствах и их доминантах, к которым относятся общечеловеческие ценности.

Концептуальное пространство текста формируется на основе объединения общих признаков концептов, репрезентируемых различными языковыми средствами, и представляет собой индивидуально-авторскую модель мира, которая в рамках современной научной парадигмы соотносится с образом мира как совокупностью когнитивных репрезентаций и понимается «как субъективное эмоционально-когнитивное образование, являющееся носителем индиви-

дуального видения (в широком смысле) реальности, а, следовательно, и взаимодействие с ней» [3, с. 12]. В художественном тексте автор, с одной стороны, не просто воспроизводит реальность, а репрезентирует её, что предполагает построение когнитивных структур, отражающих результаты субъективного познания мира в каждой новой ситуации. С другой стороны, текст выступает в качестве средства обобщённой интерпретации мира и представляет собой совокупность концептов, анализ которых позволяет выявить специфику его концептосферы. Под концептом понимается комплексная мыслительная единица, представляющая знания о мире и выраженная совокупность языковых средств. Нравственный концепт имеет такую же структуру, как и другие концепты: он состоит из понятийного, образного и ценностного компонентов, и базируется на сознательности как высшей мере нравственно ответственного поведения. Ценностный компонент в структуре нравственного концепта является доминантным.

Цель статьи – посредством концептуального анализа выявить специфику концептосферы рассказов А.П. Чехова о детях.

Поскольку для нас важен постулат, который заключается в неисчерпаемости глубины художественного текста, то, говоря о концептуальном пространстве художественного текста, мы рассматриваем не только языковые средства репрезентации когнитивных структур, но и их взаимодействие с концептосферой читателя. Анализ сугубо языковых средств отдельно от всего многообразия «факторов, условий, связанных с психической жизнью активного субъекта речемыслительной деятельности, включённой в другие виды деятельности в составе социума» [5, с. 401] лишён смысла. Именно концептуальный анализ формирует ментальное представление о смысле текста, который выражает автор, употребляя в тексте соответствующую языковую единицу, и который способен понять читатель.

Как отмечают исследователи, на сегодняшний день ещё недостаточно разработана последовательная процедура концептуального анализа, однако есть серьёзные разработки, используемые при анализе текста. Например, Л. Г. Бабенко и Ю. В. Казарин предлагают следующую схему концептуального анализа: 1) выделение предтекстовых пресуппозиций; 2) анализ семантики заглавия и его семантического радиуса; 3) проведение психолингвистического эксперимента с целью выявления ключевых слов текста; 4) выявление повторяющихся слов, сопряжённых с парадигматически и синтагматически ключевыми словами, определение ключевого слова текста – лексического репрезентанта текстового концепта; 5) анализ лексического состава текста с целью выявления слов одной тематической области с разной степенью экспрессивности; 6) описание концептосферы текста (или совокупности текстов одного автора), предусматривающее обобщение всех контекстов, в которых употребляются ключевые слова – носители концептуального смысла, с целью выявления характерных свойств концепта: его атрибутов, предикатов, ассоциаций, в том числе образных; 7) моделирование структуры концептосферы, т.е. выделение в ней ядра (базовой когнитивно-пропозициональной структуры), приядерной зоны основных лексико-фразеологических репрезентаций, ближайшей периферии (об-

разных ассоциаций) и дальнейшей периферии (субъектно-модальных смыслов) [1, с. 61].

В данной статье мы остановимся только на некоторых составляющих концептуального анализа, в частности на выделении предтекстовых пресуппозиций, анализе семантики заглавия, проведении психолингвистического эксперимента с целью выявления ключевых слов, обобщение всех контекстов с целью выявления характерных свойств концепта и структурирование концептосферы текста.

Поскольку в художественном тексте концептуализация непосредственно связана с образом мира автора, то знание пресуппозиций является значимым звеном в процессе концептуального анализа текста. Рассказы о детях А. П. Чехова выбраны не случайно. Во-первых, писатель показывает специфический мир постепенного формирования человеческой личности, её нравственных основ именно в детском возрасте. Во-вторых, рассказы написаны в первом периоде творчества писателя, относящемся к 80-м гг. XIX в., когда формируется одна из основных чеховских тем – тема непонимания людьми друг друга. В отличие от других писателей (С. Т. Аксаков, Н. М. Гарин-Михайловский, Л. Н. Толстой, А. М. Горький), Чехов использует не автобиографический очерк, а жанр короткого рассказа. Его рассказы строятся по определённым правилам: описывается какой-нибудь случай из обыденной жизни, который переворачивает устоявшееся представление героя о действительности. Чехов доказал, что «в таких эпизодах жизнь может присутствовать в её сущностных, а не мимолетных характеристиках, – открытие, сравнимое с открытием сложного устройства микрочастиц. Молекулы и атомы не элементарны, а сложны, как космос, и в чём-то подобны ему. Чехов изображал “частицы” как космос в миниатюре» [4, с. 30]. Если же речь идёт о детях, то любой случай для них представляется событием, влияющим на их нравственное развитие. По мере постижения мира у ребёнка в каждый период его развития перестраивается система взаимоотношений как с друг с другом, так и со взрослыми.

А. П. Чехов никогда не ставил перед собой специальной цели – писать о детях. Однако в написанных им 23 рассказах главными героями являются дети или подростки, а во многих произведениях так или иначе затронуты проблемы их воспитания. Его мысль, что «надо не писать для детей, а уметь выбирать из того, что уже написано для взрослых, т.е. из настоящих художественных произведений...» [9, с. 215), свидетельствует о понимании природы детской психики. На рассказы писателя, безусловно, оказало влияние его собственное нелёгкое детство, а также наблюдения над бытом различных слоёв русского общества. Чехов всегда указывает возраст детей и обращает внимание на особенности, соответствующие принятой в психологии классификации: раннее детство; дошкольный возраст; младший школьный возраст; подростковый; старший школьный возраст. Данные периоды дают возможность рассмотреть этапы становления личности ребёнка, характер его взаимоотношений с окружающей средой, степень её воздействия на процесс нравственного воспитания, помогают понять специфику формирования представлений о добре и зле в разных жизненных ситуациях.

Следует отметить, что для выражения нравственных концептов писатель пользуется различными вербальными средствами, которые наполняют концепты содержанием, однако, как и в любом художественном произведении, отбор средств обусловлен индивидуально-авторской концептуальной картиной мира. Писатель не решает, как философ, специальных вопросов теории познания, но в своих произведениях стремится к целостному воплощению мира в свете своего представления о жизни. Это выражается в принципах отбора событий, деталей, логике построения человеческих судеб, в отборе языковых средств. Не философствуя, не морализируя, писатель показывает, как проявляются нравственные нормы в каждом конкретном случае осмысления маленьким человеком большого мира.

Единственный рассказ, посвящённый первому, раннему этапу развития детской психики, когда ребёнок ещё не включён в сферу нормативно-нравственных требований, когда жизнь его ограничена потребностью во внешних впечатлениях, а также потребностью в эмоциональном общении с близкими взрослыми, называется «Гриша» [8, т. 2, с. 289–293]. В этом возрасте ребёнок уже не говорит о себе в третьем лице, появляется личное местоимение первого лица «я», требование самостоятельности превращается в тенденцию к самостоятельным действиям, выражающуюся во всё возрастающих требованиях делать всё самому. Вероятно, именно в названии подчёркивается некая самостоятельность главного героя, потому что в рассказе один главный герой – маленький и пухлый мальчик Гриша, которому два года и восемь месяцев. В рассказе «Событие» [8, т. 3, с. 91–97] четырёхлетняя девочка Нина и шестилетний мальчик Ваня находятся в том возрасте, когда ребёнок начинает понимать разницу между тем, что хорошо и что плохо, поэтому их постижение мира усложнено. Рассказ называется «Событие» не случайно. На первый взгляд событием является то, что «кошка оценилась» [8, т. 3, с. 91], но название рассказа можно понять и так: столкновение со злом и несправедливостью в детском сознании является событием, которому необходимо дать нравственную оценку.

Следующим этапом концептуального анализа художественного текста является проведение психолингвистического эксперимента по выявлению ключевых слов, репрезентирующих основные концепты текста. Обобщение результатов эксперимента, проведённого среди студентов-филологов, показало, что к ключевым словам двух рассказов были отнесены следующие: наказание (40 реакций), кошка (35), жестокость (36), страх (35), котят (33), радость (26), боялся (25), ненавидят (23), нянька (23) наказание (22), терпение (21), верность (21), всепрощение (20), событие (20), начинает плакать (23), счастье (21), живая новость (19), забота (17), впечатления (15), несправедливость (14), бесстыдники (12), весело (11), холодеет от ужаса (11), опасно (10), злодей Неро (11), смеётся (9), накажу (5), гадость (4), съел (4). В качестве редких реакций (от 1 до 3) встречаются следующие слова: страшная печь, плач, касторка, весело, визг, смерть в помойке. Все вышеуказанные словесные реакции повторяют лексику рассказов. К ключевым словам, репрезентирующим основные концепты, можно отнести следующие: наказание, событие, радость, забота,

несправедливость, злодей, обиженная кошка, плачут, бледнеют, жестокость, которые формируют нравственные концепты двух текстов.

Обобщение всех контекстов, в которых употребляются ключевые слова как носители концептуального смысла, позволяет вывить характерные свойства концептов. В рассказе «Гриша» маленький мальчик живёт в привычном для него мире, где все ему по-своему понятно. У каждой вещи своё назначение и своя функция. Гриша сталкивается с новым миром, в котором всё странно и нелепо. Новый мир его пугает, он ничего не понимает и ждёт помощи от няньки, но та молчит. Меняется психическое состояние ребёнка при виде толпы солдат с вениками под мышкой: ребёнок «холодеет от ужаса» [8, т. 2, с. 290]. Он по-прежнему ищет помощи у няньки, но не получает её. Гриша пытается осмыслить новый мир исходя из своих уже сложившихся представлений, поэтому ему непонятно, что его хлопают по руке, когда он берёт апельсин. У ребёнка ещё не сформированы нравственные представления, он не понимает, что сделал что-то плохое. Если бы няня не обозвала его и не ударила, Гриша не понял бы, что сделал плохо. Но, получив наказание, он понимает, что так делать нельзя, а почему нельзя, он не знает, ему этого не объясняют. В рассказе используется фразеологизм «грозить пальцем» и глаголы «боится», «ударят». Гриша понимает, что существуют определённые правила, которые нужно выполнять, потому что за нарушение правил последует наказание. Вместе со страхом наказания у ребёнка формируется конкретное понимание того, что можно и чего нельзя. Переполненный новыми впечатлениями, Гриша пытается рассказать маме всё, что видел, но он может объяснить это только лицом и руками. Мать, совершенно не разбираясь в том, что происходит с её ребёнком, пытается объяснить его состояние со своих позиций и даёт ему касторку. Замена понимания, любви, участия касторкой – эпизод далеко не однозначный в системе отношений детей и родителей. Проблема, поставленная Чеховым, заключается в том, что непонимание лежит глубоко – не просто в разном восприятии мира, а в нежелании взрослых это осознать.

В рассказе «Событие» Чехов подчёркивает антагонистический характер всего, что происходит в рассказе, начиная с описания утра. Можно отметить следующие оппозиции: *яркий солнечный свет – дети глядят сердито друг на друга; солнечные лучи весело шалют – дети не замечают их* [8, т. 3, с. 91]. Следующие лексемы: *не в духе, надувает, моришит, зареветь* описывают состояние детей. Но вот привычная обстановка нарушена событием – появлением котят. Состояние детей меняется. Об этом свидетельствуют их крики и визг как выражение искренней радости и восторга. Событие перевернуло их обычную жизнь, они активно вмешиваются в его ход, горя желанием помочь новорождённым котяткам и осознавая, что человек должен помогать слабому, заботиться о нём. Для Нины и Вани котятка – тот объект, который нуждается в их помощи. Дети открывают одному котёнку глаза, строят котяткам домики, подыскивают им отца в виде красной лошади с оторванным хвостом. Это укладывается в их привычное представление о жизни: у них есть дом, мама и папа, следовательно, и у котят тоже должны быть дом и родители. Для детей наличие рядом родителей – критерий счастья. Дети стараются активно делать добро. Ощущение того, что добро приносит радость, делает их счастливыми.

Они реализуют свою потребность в проявлении любви к слабому существу, нуждающемуся в заботе. Детей беспокоит то, что котята слепые, и всё, что они делают для котят, *«продельвается серьёзнейшим образом и с выражением заботы на лице... но приходится переживать и тяжёлые, мучительные минуты»* [8, т. 3, с. 94].

Дети счастливы, потому что могут сами кому-то помочь. Великое удивление вызывает отец, который вместо того чтобы прийти в восхищение, просит убрать *«эту гадость»* [8, т. 3, с. 94] со стола. Психологическая кульминация рассказа наступает тогда, когда уничтожается предмет любви и заботы. Собака съела котят, и это вызывает у детей ужас. Они потрясены и ждут, что зло будет наказано. Но взрослые смеются и *«только удивляются аппетиту громадной собаки»* [8, т. 3, с. 96]. Ночью, когда обостряются все чувства, все внешние раздражители исчезают, дети остаются одни, они плачут, понимая, что произошло что-то ужасное и несправедливое. Представление о зле связано с *«жестоким, наглым, ненаказанным»* [8, т. 3, с. 96] псом Неро, представление о несправедливости – с родителями, не наказавшими злого пса. Событие, о котором взрослые даже не вспоминают, оставляет в детях неизгладимый след: зло может остаться ненаказанным, оно может вызывать у взрослых смех.

Таким образом, можно сделать вывод, что выявленный набор ключевых слов позволил выделить следующие основные концепты: НАКАЗАНИЕ, СТРАДАНИЕ, СОСТРАДАНИЕ, РАДОСТЬ, СЧАСТЬЕ, ЗАБОТА, НЕСПРАВЕДЛИВОСТЬ, НЕПОНИМАНИЕ. Следует отметить, что выделение ключевых слов лишь отчасти решает проблему выявления базовых концептов, поскольку ряд концептов репрезентирован косвенными и вторичными номинациями. Если мы анализируем концептуальное пространство рассказов с точки зрения представленности в нём нравственных концептов, то базовыми в данных текстах являются концепты ДОБРО и ЗЛО. Ближнюю периферию соответственно составляют концепты СОСТРАДАНИЕ и СТРАДАНИЕ. К дальней периферии концепта СОСТРАДАНИЕ можно отнести концепты РАДОСТЬ, СЧАСТЬЕ, ЗАБОТА, дальнюю периферию концепта СТРАДАНИЕ составляют концепты НАКАЗАНИЕ, НЕСПРАВЕДЛИВОСТЬ, НЕПОНИМАНИЕ, ЖЕСТОКОСТЬ.

В рассказе «Событие» концепт РАДОСТЬ реализуется путём использования фразеосочетаний, включающих имя концепта: *«в глазах обоих светится самая искренняя радость»*; *«радость их не имеет пределов»*; *«заливаясь весёлым смехом»*; *«поднимают оглушительный визг»* [8, т. 3, с. 92, 93]. Оппозицией радости является страдание. Страдание – *«физическая или нравственная боль; мука, мучение»* [7, с. 280]. Для выражения концепта СТРАДАНИЕ в рассказе чаще всего используются глагольные формы: *«слоняются»*, *«томятся»*, *«капризничают»*, *«грубят»*, *«жалуются»*, *«ненавидят»*, *«бледнеют»*, *«плачут»*.

Таким образом, концептуальный анализ рассказов А. П. Чехова о детях позволил вывить ключевые слова, определить базовые концепты ДОБРО и ЗЛО, которые составляют универсальную оппозицию и являются ядром концептосферы, структурированной по типу поля, а также описать концептуальное пространство двух текстов. Всё это даёт возможность понять индивидуально-авторский способ концептуализации мира.

Список литературы

1. Бабенко, Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика [Текст] : учебник; практикум / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 495 с.
2. Брудный, А. А. Пространство возможностей: Введение в исследование реальности [Текст] / А. А. Брудный. – Бишкек : Илим, 1999. – 387 с.
3. Баксанский, О. Е. Когнитивный образ мира [Текст] : научная монография / О. Е. Баксанский, Е. Н. Кучер. – М. : Канон+ РООИ Реабилитация, 2010. – 224 с.
4. Дмитриева, Н. А. Долговечность Чехова [Текст] / Н. А. Дмитриева // Чеховиана: Статьи, публикации, эссе. – М. : Наука, 1990. – С. 19–40.
5. Залевская, А. А. Психологические исследования. Слово. Текст [Текст] / А. А. Залевская. – М. : Гнозис, 2005. – 542 с.
6. Категоризация мира: пространство и время [Текст] : материалы научн. конф. ; ред. Е. С. Кубрякова, О. В. Александрова. – М. : Диалог – МГУ, 1997. – 277 с.
7. Словарь русского языка [Текст] : в 4 т. – М. : Русский язык, 1984. – Т. 4. – 790 с.
8. Чехов, А. П. Собрание сочинений [Текст] : в 8 т. / А. П. Чехов. – М. : Правда, 1970. – Т. 2 : Рассказы и повести 1885–1886. – 1970. – 544 с. – Т. 3 : Рассказы 1886–1887. – 1970. – 512 с.
9. Чехов о литературе [Текст]. – М. : Художественная литература, 1955. – 402 с.

TO THE CONCEPTUAL SPACE OF A. P. CHEKHOV'S STORIES FOR CHILDREN

S. I. Menshikova

Tver State University

Department of the philological foundations of publishing and documentation

This article describes the conceptual analysis of a literary text, which allows to understand the peculiarities of individual author's way of conceptualizing the world and to identify means of verbalization of basic moral concepts.

Keywords: *semantic space, conceptual space, concept, morality*

Об авторах:

МЕНЬШИКОВА Светлана Ивановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологических основ издательского дела и документоведения Тверского государственного университета, e-mail: svetlanamen@mail.ru, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33.