

# ПРОФЕССОРСКИЙ ЖУРНАЛ.

## Серия: РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА

№ 3(7)/2021

### ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

**Л.П. Клубукова**, д.п.н., профессор,  
член-корреспондент РАО, академик МАНПО,  
зав. кафедрой, МГУ имени М.В. Ломоносова

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**И.Б. Авдеева**, д.п.н., профессор, действительный член  
Петровской Академии наук и искусств, МАДИ  
**Э.Г. Азимов**, д.п.н., профессор, ГИРЯ имени А.С. Пушкина  
Е.Л. Бархударова, д.ф.н., профессор, зав. кафедрой,  
МГУ имени М.В. Ломоносова  
**С.И. Богданов**, д.ф.н., профессор, член-корреспондент РАО,  
ректор, РГПУ имени А.И. Герцена  
**Л.Д. Бугаева**, д.ф.н., доцент, СПбГУ  
**А.Н. Варламов**, д.ф.н., профессор, ректор,  
Литературный институт имени А.М. Горького  
**С.А. Виноградова**, к.ф.н., доцент, МГУ имени М.В. Ломоносова  
**Е.А. Вишняков**, д.п.н., профессор, член-корреспондент МАНПО,  
зав. кафедрой, МПГУ  
**В.А. Воропаев**, д.ф.н., профессор, МГУ имени М.В. Ломоносова  
**М.М. Голубков**, д.ф.н., профессор, зав. кафедрой,  
МГУ имени М.В. Ломоносова  
**А.Д. Дейкина**, д.п.н., профессор, МПГУ  
**Л.А. Дунаева**, д.п.н., профессор, зам. декана,  
МГУ имени М.В. Ломоносова  
**Е.И. Зиновьева**, д.ф.н., профессор, СПбГУ  
**В.Б. Катаев**, д.ф.н., профессор, заслуженный деятель  
науки РФ, зав. кафедрой, МГУ имени М.В. Ломоносова  
**А.В. Коротышев**, к.п.н., директор секретариата РОПРЯЛ,  
МАПРЯЛ, руководитель Центра социолингвистических  
исследований РУДН  
**В.В. Красных**, д.ф.н., профессор, МГУ имени М.В. Ломоносова  
**Е.А. Кузьмина**, д.ф.н., профессор, МГУ имени М.В. Ломоносова  
**О.В. Макарова**, к.п.н., преподаватель, МГУ имени М.В. Ломоносова  
**Ю.Б. Мартыненко**, к.ф.н., доцент, МПГУ  
**Л.В. Московкин**, д.п.н., профессор, почетный работник сферы  
образования РФ, СПбГУ  
**Н.В. Поморцева**, д.п.н., профессор, декан, РУДН  
**Т.И. Попова**, д.ф.н., профессор, и.о. зав. кафедрой, СПбГУ  
**И.Н. Сухих**, д.ф.н., профессор, СПбГУ  
**М.Ю. Федосюк**, д.ф.н., профессор, МГУ имени Ломоносова  
**Е.А. Хамраева**, д.п.н., профессор, зав. кафедрой, МПГУ,  
директор межвузовского центра билингвального  
и поликультурного образования, РГПУ имени А.И. Герцена  
**Е.А. Чернышенко**, к.ф.н., доцент, МГУ имени М.В. Ломоносова  
**Т.В. Шмелева**, д.ф.н., профессор, Новгородский  
государственный университет имени Ярослава Мудрого  
**Д.А. Щукина**, д.ф.н., профессор, зав. кафедрой,  
Санкт-Петербургский горный институт  
**И.И. Яценко**, к.п.н., доцент, МГУ имени М.В. Ломоносова

### ЛИНГВИСТИКА:

#### СЛОВО, ВЫСКАЗЫВАНИЕ, ТЕКСТ, ДИСКУРС

##### Д.Б. Гудков

Архаичная новизна: новые фразеологизмы русского  
молодежного сленга..... 2

##### Т.В. Гребельник

Речевой портрет участника групповой коммуникации  
мессенджера WHATSAPP ..... 9

##### И.С. Брилева

«Живи как хочешь, пиши с точками!»  
(о языке интернет-коммуникации на материале  
«разговоров» в мессенджерах) ..... 16

#### РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

##### М.В. Бочкина

Трактовка времени и вечности в контексте философских  
и научных концепций в романе М. Шишкина  
«Письмовник» ..... 25

##### Бао Тинтин

Поэтика цвета в творчестве Н. В. Гоголя и М. М. Зощенко.... 31

#### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

##### Е.Л. Бархударова, Я. Конечны

Звуковые системы русского и чешского языков  
в контексте обучения чехов русскому произношению..... 39

##### Т.Е. Владимирова

Тестовый контроль по русскому языку как иностранному  
с позиций синергетической лингводидактики..... 47

##### Л.Н. Норейко

Учет национального образовательного опыта учащихся  
при построении процесса обучения РКИ ..... 52

### Адрес редакции:

115035 г. Москва,  
Космодамианская набережная  
д. 26/55, стр. 7  
e-mail: autor.dep@profsobranie.ru

### Учредитель

Общероссийская общественная  
организация «Российское  
профессорское собрание»  
(115035, г. Москва, Космодамианская  
набережная 26/55, стр. 7)

### Издатель

Общероссийская общественная  
организация «Российское  
профессорское собрание»  
(115035 г. Москва, Космодамианская  
набережная д.26/55, стр.7)

## Архаичная новизна: новые фразеологизмы русского молодежного сленга

Д.Б. Гудков,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

E-mail: dmi-gudkov@rambler.ru

В статье рассматривается образное основание новых фразеологизмов русского языка, активно представленных в молодежном сленге, но, несмотря на широкое распространение, не нашедших пока отражения в «классической» лексикографии. Отмечается, что эти единицы представляют особую трудность для изучающих русский язык инофонов. В рамках лингвокультурологического подхода выделяются те традиционные русские культурные коды, на которых базируется семантика указанных фразеологизмов.

**Ключевые слова:** фразеологизм, лингвокультурология, воспроизводимость, культурный код, архетип.

Общим местом стали справедливые, на наш взгляд, сетования на серьезные угрозы языковому и культурному единству русского лингвокультурного сообщества, перечислим некоторые из них. Неоправданно большое количество заимствований (особенно англицизмов), свидетельствующих о большей престижности иной лингвокультуры по сравнению с отечественной. Низкий культурный уровень младшего поколения, не владеющего самыми элементарными знаниями, неспособного даже имеющиеся знания систематизировать и грамотно оперировать ими. С этим, в частности, связан низкий уровень коммуникативной компетенции: многие выпускники школ и даже вузов испытывают серьезные затруднения при создании хоть сколько-нибудь развернутых и логически непротиворечивых текстов. Это ведет к резкому сокращению лингвистических и когнитивных ресурсов личности в связи с теснейшей взаимозависимостью языка и сознания.

Коротко остановимся на причинах сложившегося контекста, не погружаясь в них подробно, так как не считаем себя

большими специалистами в области когнитивистики и социологии.

Речь идет о складывающихся социальных разрывах, определенном разрушении социальности, которую можно наблюдать в самых разных формах. Во-первых, как никогда глубок генерационный разлом. Безусловно, непонимание друг друга «отцами» и «детьми» — проблема, существующая уже не одно тысячелетие, но сегодня она стоит особенно остро. Поколения «50-летних» и «20-летних» (обозначения условные) разделяют две революции: социальная и коммуникативная, приведшие к серьезнейшим когнитивным и культурным изменениям. Мы присоединяемся к мнению тех, кто считает, что человечество переживает пятую коммуникативную революцию, которая приведет к глобальной перестройке всей жизни. Линейно-текстовое мышление все активнее замещается иными ментальными способами восприятия и создания текстов (в широком понимании последних). Различные поколения по-разному работают с информацией, используют разные коммуникативные потоки.

Во-вторых, резко меняют как форму, так и содержание общественные связи, всё больше расшатывается то, что может быть названо «навязанной социальностью», т. е. невольное объединение индивида с теми, кого он практически лишен возможности выбирать: школьный класс, курс в вузе, рабочий коллектив, жители одного поселка и т. п. В данных случаях неизбежно складываются социальные и, соответственно, коммуникативные связи, общие пресуппозиции. С переходом на дистанционные работу и образование реальное общение заменяется виртуальным, индивид взаимодействует не с миром, а с отражением этого мира в социальных сетях, объединяясь с другими в относительно небольшие группы, зачастую сектантского типа. Общациональная когнитивная база почти не задействуется, что ведет к ее заметному сужению.

Сказанное ведет к серьезным изменениям, затрагивающим самые разные уровни языковой системы, прежде всего — ее лексический фонд. При этом в наименьшей, вероятно, степени они касаются фразеологии и паремиологии, что мы постараемся показать в дальнейшем. С осторожностью можно предположить, что в последнее время активизировалось появление новых фразеологизмов в таком социолекте, как сленг. Эти единицы весьма активно функционируют в речи современных носителей языка. Из многочисленных примеров ограничимся лишь несколькими; иллюстрации приводятся по корпусу примеров автора статьи.

Приведем сначала словарное описание этих единиц, следуя методике, разработанной и предложенной авторами Большого фразеологического словаря русского языка, обращая при этом внимание на то, что рассматриваемые единицы могут быть описаны таким образом ничуть не хуже, чем «традиционные», устоявшиеся фразеологизмы.

**ПРИСЕДАТЬ / ПРИСЕСТЬ НА УШИ [КОМУ] — 1.** болтать (с кем-л.).

Имеется в виду, что некто выдает настолько объемные и зачастую бессмысленные для слушателя тексты, что лишает его способности критически воспринимать информацию: *Если бы я так начинал **на уши приседать**, меня выгнали бы и не стали же слушать, он же понаплеет в 3 короба, всего понаобещает, и все норма* (stydney.ru/forum). *Можете позвонить ему по мобилке, **присесть ему на уши** и слегка травмировать ему мозг* (bash.org.ru). *Вам никогда не хотелось вытолкнуть каких-нибудь болтунов с танцпола или заткнуть фонтан желающих **“присесть на уши”**?* (журнал DJMag). *Шахерезада три года сказки рассказывала? Основательно **присела на уши!*** :)))))) *И заболтала таки!* (otvet.mail.ru).

**2.** обмануть, приврать. Имеется в виду, что некто делится заведомо ложной информацией:

*Я думаю многие тут знают мою ситуацию с мужем, и о том, что он мне в последнее время **на уши приседает**, поет красиво, я конечно же уши развешиваю, но потом уже сидя одна, задумываюсь о насущном* (srpska.ru). *Меня не нужно дурачить, это просто невозможно **на уши мне не присесть**. Да.* (bastamastowka.livejournal.com). *Я недавно этого перца-фотографа в магазине встретил, он там **на уши** парнишке **присел** с рассказом о том, как он по 9 тыс кадров в день снимает. Этот перец-фотограф вообще большой мастер **на уши приседать*** (yaplakal.com/forum2/topic1970579.html).

**3.** уговаривать / уговорить. Имеется в виду, что лицо или группа лиц с помощью просьб и убеждений добивается чего-л. от другого лица, группы лиц: *Нужно договориться со знакомым, чтобы он спер ее сумку, а ты спасешь ее (в фильмах работает). И она будет те должна потом **присесть на уши**, чтобы встретиться* (vk.com/topic-703242926035543). *Дружно **приседаем Васиське** на уши чтоб скорее делал сервисы, а то у меня уже руки чешутся забанить несколько злостных флудерастов* (forum.pickup.ru/topic/109698).

**Культурологический комментарий**

В основе образа лежит метафора: удобно расположиться на ушах собеседника, пытаюсь контролировать этот орган слуха (ср.: *сесть (кому-л.) на шею*), занимая своим словесным потоком весь этот канал восприятия. Это вызывает дискомфорт и раздражение, что объясняет негативную оценку подобного действия. Ухо в данном фразеологизме метонимически замещает слух.

**РВАТЬ КРЫШУ [У КОГО, КОМУ] –**

**1.** сходить с ума. Имеется в виду, что лицо или группа лиц ведут себя неадекватно: *Нам рвет крышу. Мы уже на работе потихоньку зашиваемся и сходим с ума. Вредно работать по 13 часов в сутки, да еще без выходных!* (shagrat.mindmix.ru). *Ой, чей-то у меня сегодня крышу рвет. На физике сегодня довела учителя, он этого заслуживает. Блин ну все меня прет!* (spark.beon.ru). *От жары у животных рвет крышу. На прошлой неделе почти каждый день Служба «03» фиксировала вызовы, связанные с повреждениями от зубов и когтей братьев наших меньших. По какой-то причине в эти жаркие дни даже домашние жучки и мушки стали вести себя крайне агрессивно.* (konstantinovka.com.ua). **Крышу рвет от предательства.** *Порекомендуйте антидепрессант. Девка, которую люблю до безобразия, предала. Хочу не надеть глупостей* (rmed.ru).

**2.** сводить с ума. Имеется в виду такое воздействие на лицо или группу лиц, при котором последнее теряет способность адекватно воспринимать действительность: *Девушка – крайне неромантическая особа (к примеру, стереотип клубной тусовщицы), но я рвал ей крышу именно хорошо поставленной романтикой* (liveinternet.ru/community/pick\_up). *Мне кажется, таким должен был бы быть рекламный ролик этого фильма, чтобы он еще круче рвал крышу* (fedspirin.livejournal.com). *Скопившаяся в теле энергия вместе с алкоголем рвала крышу – по-настоящему они не развлекались уже*

*целую вечность, и сейчас он оттягивался за весь период вынужденного перерыва* (th-slash.narod.ru).

**Культурологический комментарий**

В образе фразеологизма реализуется архитектурный код: *крыша* символизирует голову, а значит, нормально психическое состояние человека. Лишить кого-либо крыши – это лишить возможности адекватно воспринимать реальность. Глагол «рвать» несет на себе эмоциональную нагрузку за счет обозначения резкого, внезапного деструктивного действия.

**ЛЕПИТЬ ГОРБАТОГО [КОМУ] –**

**1.** врать, обманывать, давать ложные сведения. Имеется в виду, что лицо или группа лиц сознательно искажают истину, пытаюсь ввести в заблуждение, при этом подобные действия производятся грубо и неумело: *Муж звонит жене. «Значит так. Я сегодня ночью у Соньки» «Ах ты, скотина! Сколько лет тобой мучаюсь! Кому ты лепишь горбатого? Небось, опять будешь на барбуте до утра в преферанс дуться?»* (<http://www.ta-odesa.com>). – *Ты бой-то видел? Серега был лунокаутирован, переломил ход поединка».* – **Не лепи горбатого,** *Лимон мазал и пропустил именно из-за одноглазости. В противном случае Серожа не пошел бы в такой откровенный размен, где ему ничего не светит* (<http://www.fightnews.ru>). – *Украина обратилась к России с просьбой рассмотреть возможность предоставления кредита в 5 миллиардов долларов. Об этом сообщила сегодня пресс-служба Минфина РФ.* – **Не лепи горбатого тут.** *Украина ничего не просила, просила Юля себе на выборы и точка* (<http://www.pirat.ca>).

**2.** говорить глупости, ерунду. Имеется в виду, что то или иное лицо пытается рассуждать о том, в чем ничего не понимает, выходя при этом нелепо: *Как только впросак попадают, сразу забывают русский язык и начинают лепить горбатого на мове. Типа, свои не выдадут, другие не поймут...* (www.forum.proua.com). *Во времена, когда я еще не знал принципа действия данной пули,*

я задал вопрос об этом целому майору (правда, из замполитов). Майор немного помялся и не совсем уверенно начал **лепить горбатого** о том, что в пуле капля ртути меняет распределение массы в полете. Дальше слушать я его не стал, было ясно, что майор бредит (<http://www.forum.na-svyazi.ru>). Если Вы не знаете современных исследований, нечего **горбатого лепить**. Диаметр вселенной равен 13–14 млрд. свет. лет (<http://forum.membrana.ru>).

#### **Культурологический комментарий**

При различных версиях этимологии этой единицы<sup>1</sup> в образе данного фразеологизма стена выступает как эталон гладкости, ровной поверхности, *горб* — неровности, «ненормальности», отражается ситуация совмещения несовместимого, бесполезности действия, которое изначально не может привести к положительному результату. *Горбатый* — ущербный, в народном мифологическом сознании «меченность» связывается с чем-то не очень хорошим, внешние недостатки свидетельствуют о внутренних изъянах. Горбатость связана с представлением о нечестности, обмане, мошенничестве (*горбы* — шулерский термин; *У горбатых руки длинные. Горбаты (живут) вороваты* см. [Даль]).

**ВКЛЮЧАТЬ / ВКЛЮЧИТЬ ДУРАКА** — притворяться непонимающим или незнающим чего-либо. Имеется в виду, что лицо или группа лиц делают вид, что не владеют какой-либо информацией, не разбираются в чем-либо: *Ну, только не надо “включать дурака”*. Дьявол — фигура поэтическая и философская, с ней связано много разных концепций. Но если Вы этого не чувствуете... (<http://www.linux-forum.ru>). Недавно ехала в автобусе и услышала разговор двух подростков. Один из них разбил мячом окно в школе, и его вызвали на следующий день в учительскую. Его друг спрашивает: “Ну и что ты им ска-

зал?” А тот отвечает: “А ничего! **Включил дурака** и всё! Типа: «Кто?.. Я?.. Окно разбил?.. Какое окно?.. Когда?.. Где?..” (<http://www.church.uz>). Любят некоторые “долгоработающие в автобизнесе” туману напустить. Поговорить о чём угодно, но только не дать конкретный ответ на вопрос, разводишь ли! По-простому это называется — **“включить дурака”!** (<http://www.megane-club.ru/forum>). А наш Господь с искренними поступает искренне! Это только с лукавыми — по лукавству их! И я поняла, что с Ним ни у кого не получится **включить дурака**... Он видит состав наш и судит намерения сердечные! (<http://www.church.uz>).

#### **Культурологический комментарий**

Значение фразеологизма основывается на механистической метафоре, лежащей в основе механистического кода культуры: человек представляется как машина или прибор, в котором можно включить «режим» или «программу» — «дурака». При этом *дурак* выступает как эталон глупости, несообразительности.

**ВЫНОСИТЬ / ВЫНЕСТИ МОЗГ [КОМУ]** — сводить / свести с ума. Имеется в виду, что лицо или группа лиц своими словами или действиями приводит кого-л. в неадекватное состояние: — *Я говорю, что есть ТОЛЬКО мужские имена, например, Андрей. — Вика! Не выноси мне мозг. А как насчет имени Андрея?! Многие имена во всех языках имеют и мужской, и женский эквиваленты* (<http://forum.kalmykia.ru>). *Каждый сам хозяин своего тела и сознания. Не выноси мозг себе и другим, а иди работать в ментовку, там таких павликов любят, 90% состава ими укомплектовано. Будешь официально совать свой нос не в свои дела* ([www.03.ru](http://www.03.ru)). *Оказалось, я сама себе могу вынести мозг. Возможно, это весеннее обострение, возможно, влияние вечерних просмотров “Секса в большом городе”, но сегодня меня весь день тянуло на всякие разные квазифилософские размышления* (<http://kseniajou.wordpress.com>).

<sup>1</sup> Паремия *Присасть горбатого к стене* приводится В.И. Далем [Даль].

**Культурологический комментарий**

Фразеологизм связывается с представлением о потере организующего центра субъекта. Выступает эталоном безумных, неадекватных действий, лишения органа, жизненно важного для выполнения каких-либо действий. Образ фразеологизма основывается на механико-соматической метафоре: подразумевается, что часть организма может быть удалена из него без потери его функциональности. Мозг метонимически обозначает сознание как таковое.

**С ДУБА РУХНУТЬ** – обезуметь. Имеется в виду, что то или иное лицо сказало или сделало что-л. в высшей степени неуместное, нелепое, глупое: *Ольга, чуть смущаясь, но не отрывая язык от пустой тарелки, проговорила: «Ну, если мне вкусно», а потом добавила: «Я блокадница». И если вид вылизывающей грязную тарелку Бузовой подписчиков не особо смутил, то сравнение с блокадницей их очень возмутило. – Совсем что ли с дуба рухнула? Ничего святого. Приравняла себя к ленинградцам военных лет, – вскипела одна из подписчиц девушки (Комсомольская правда). Президент Украины заявил: «Польша и польский народ первыми почувствовали на себе сговор тоталитарных режимов. Это привело к началу Второй мировой войны и позволило запустить смертоносный маховик Холокоста». То есть, он вину за Холокост, походя, на СССР повесил. Порошенко сейчас смотрит телек, разинув рот: «А шо, так можно было?» Что-то Зеленский совсем с дуба рухнул (Махпарк). Глава Кремля напомнил, что МРОТ в России составляет 11 тысяч рублей. «Чтобы получить эту справку, человек ползарплаты должен отдать? Чушь какая-то!» – возмутился глава государства. Путин удивился, что авторы такого решения согласовали все инстанции в правительстве. «Минтруд хотя бы должен был посмотреть, что это такое? Как с дуба рухнули!» – заявил Путин (ЦарьградТВ).*

**Культурологический комментарий**

Дуб в растительном коде русской культуры в одном из своих значений выступает как воплощение дерева как такового, охватывается «самым настоящим из всех деревьев». В русской мифопоэтической картине мира он исполняет роль *arbor mundi*, связывает земное (мирское, обыденное) с небесным (сакральным, магическим), ср.: «У Лукоморья дуб зеленый...»; дуб в «Выхожу один я на дорогу...» и др. В акциональном коде резкое падение символизирует крах, неудачу, позор (*катиться под гору, ударить в грязь лицом*), реализуя архетипическую оппозицию «верх – низ».

**ДЕРЬМО НА ВЕНТИЛЯТОР** [**бросать / набрасывать / выбрасывать / кидать**] – 1. говорить (писать) глупости, пустые бессмысленные тексты, ерунду. Имеется в виду, что речь определенного лица или группы лиц совершенно неуместны, не имеют отношения к делу: *Никогда не пишите в ЖЖ про ЖЖ. Особенно то, что на самом деле думаете. Особенно, если вы думаете то же, что и я. Особенно в ультимативной форме. Это самое лучшее отборное и качественное дерьмо, которое вы только можете накинуть на вентилятор (installero.simplog.ru). И вот мучит меня вопрос второй год. Как можно подумать смайлик? Как вместо мысли может быть рожка? Может, все-таки начнем писать обстоятельно и по делу... А дерьмо на вентилятор покидаем где-нибудь в другом месте? (bgforum.ru). Оставь админа в покое, ни форум, ни сайт закрытыми для чтения и регистрации никогда не будут. Так что, сколько ни выбрасывай дерьмо на вентилятор, ничего от этого не изменится (lasers.org.ru).*

2. устраивать словесную провокацию. Имеется в виду, что лицо или группа лиц стремится поднять шум, устроить скандал: *Любые выборы, как я уже говорил, сопровождаются набросом дерьма на вентилятор. Ну вот есть такая категория людей, которым всенепременно надо*

загадить пространство вокруг себя (pers. livejournal.com, 2007). *По-моему, пресловутое интервью Курехина, в котором он доказывает, что Ленин был грибом, когда-то, возможно, смотрелось как радикальное действо, но сейчас смотрится как наброс унылого дерьма на сломанный вентилятор* (т. е. по сегодняшним меркам провокация слабенька) (tema.livejournal.com).

3. наносить оскорбление. Имеется в виду, что лицо или группа лиц пытаются несправедливо опорочить кого-л.: *Хватит наезжать на нее! Зачем бросать дерьмо на вентилятор с видом праведного самаритянина? Впрочем, такой стиль ханжеского поведения прекрасно описан в итальянской комедии, там есть замечательный персонаж-священник в публичном доме* (boardgames.ru). У меня тут назрел к некоторым ряд неприятных вопросов, на которые я очень хочу получить ответы. Я даже на эту тему написал трехстраничный пост, но постить его передумал, дабы не кидать дерьмо на вентилятор. Остальным, желающим тут выяснить отношения в неадекватной форме, также рекомендую пока воздержаться от написания сообщений (airsoftgun.ru).

#### **Культурологический комментарий**

Согласно данным академических словарей современного русского языка [БТС 1998, 253; БАС 2006, 38:], *дерьмо* (и его синонимы) выступает эталоном грязи, нечистоты в целом и восходит к древнейшему архетипическому противопоставлению «чистый — грязный». В основе приведенного фразеологизма лежит метафора, уподобляющая слова материальным объектам, которые могут быть чистыми или грязными (ср.: *грязные слова, грязная клевета*). При этом «грязь» выступает как нечто позорное, недостойное, заслуживающее осуждения (ср.: *рыться в грязном белье*). В акциональном коде культуры стремление испачкать кого-л., покрыть его нечистотами символизирует желание опозорить, опорочить человека (ср.: *обливать грязью, помоями*). В образе фразеологизма *вентилятор* выступает эталоном распространения, разнесения чего-либо.

**ПО ПОЯС ДЕРЕВЯННЫЙ (-АЯ, -ЫЕ)** — тупой (-ая, -ые), очень глупый (-ая, -ые). Имеется в виду чрезвычайно низкое умственное развитие лица или группы лиц: *Но Пашка с первых дней, усердия и талантов в работе не проявлял. И как это помягче сказать? Был слегка туповатым. За что получил в цехе прозвище «По пояс деревянный». Максим Степанович, видя интеллектуальные способности Пашки, на ответственные участки его не посылал* (С. Тутубалин, По пояс деревянный). — *Да, хреново, если в этой конторе и все остальные такие же, как ты, по пояс деревянные. Тупоголовые, я хотел сказать!* (А. Тамонников, Боевой расчет). *Она тут сидит... глазами своими хлопает... Я смотрю на нее, хочу разглядеть что-то... нет, по пояс деревянная. Пока молчала еще ничего, но начала вопросы свои задавать, я понял — она вся деревянная* (А. Шевченко, Откровение).

#### **Культурологический комментарий**

В основе образа фразеологизма лежит представление о дереве как чем-то статичном, неподвижном, не способном к развитию, оно противопоставляется живому, динамичному, соответственно с деревянным связывается представление о глупости, интеллектуальной неполноценности (см. у В.И. Даля: *деревянная башка, болван* — в первоначальном значении *обрубок бревна* (возможно, связано с противопоставлением истинного Бога деревянным языческим идолам, истуканам, болванам). Представление о том, что человек целиком или его часть могут быть сделаны из другого «материала», относятся к числу древнейших мифологических образов и находят широкое отражение в различных фольклорных текстах и фразеологизмах (ср.: *каменное сердце, медный лоб*).

Подведем краткие итоги и сделаем выводы по данному скромному глоссарию.

При всей новизне рассмотренных единиц, они несут традиционные для русского сообщества культурные смыслы.

Неизменными и общими для всех представителей русского (в нашем случае) лингво-культурного сообщества остаются коды культуры, т. е. «те источники окультуренного мировидения (живые существа, артефакты, ментефакты), которые явились предметами культурного осмысления и оценивания в контексте культуры и которые служат своего рода обозначаемыми собственно культурных знаков, которые и лежат в основе тропеического осмысления языковых сущностей, представляя собой подоснову культурной интерпретации явленного в языковой оболочке языкового образа» [Телия 2005: 38].

В приведенных примерах в полной мере присутствуют и взаимодействуют такие коды, как соматический, растительный, акциональный, артефактивно-вещный, механистический.

Наиболее полно и ярко единицы этих кодов являют себя во фразеологизмах и паремиях, имеющих образно-метафо-

рическую основу. Семантика культурных кодов базируется на архетипических оппозициях *свет—тьма*, *право—лево*, *жизнь—смерть* и др. Это обуславливает их постоянная актуализациях во вновь появляющихся воспроизводимых единицах динамично развивающегося языка. Сказанное позволяет сделать очевидный вывод: несмотря на существенные изменения на поверхностном уровне<sup>2</sup>, глубинный уровень окультуренного мировидения остается неизменным. Именно этот уровень несет в себе те фундаментальные культурные представления, являющиеся частично универсальными, архетипическими, а частично — национально обусловленными, которые актуализируются в языке и позволяют сохранять единство лингво-культурного сообщества.

<sup>2</sup> Поверхностный и глубинный уровни в данном случае не имеют никакого отношения к классификации Н. Хомского. Мы используем эти понятия не терминологически, а метафорически.

### Литература

1. БАС — Большой академический словарь русского языка / Гл. ред. К.С. Горбачевич. Т. 5: Деньга — Жюри. СПб.: Наука, 2006. 595 с.
2. БТС — Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998. 1536 с.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. [Электронный ресурс]: <https://www.slovardalja.net>.
4. Телия В.Н. О феномене воспроизводимости языковых выражений // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 30. М.: МАКСПресс, 2005. С. 4–42.

## Archaic Novelty: New Phraseological Units of Russian Youth Slang

D.B. Gudkov,

Lomonosov Moscow State University

E-mail: [dmi-gudkov@rambler.ru](mailto:dmi-gudkov@rambler.ru)

The article considers the figurative basis of new phraseological units of the Russian language, which are actively represented in youth slang, but, despite their wide distribution, have not yet been reflected in the “classical” lexicography. It is noted that these units are particularly difficult for foreign speakers studying Russian. Within the framework of the linguoculturological approach, the traditional Russian cultural codes on which the semantics of these phraseological units are based are distinguished.

**Key words:** phraseology, linguoculturology, reproducibility, cultural code, archetype.



DOI: 10.18572/2687-0339-2021-3-9-15

# Речевой портрет участника групповой коммуникации мессенджера WhatsApp

**Т.В. Гребельник,**

Астраханский государственный университет

**E-mail:** tatyanaGREBELNIK@yandex.ru

В данной статье предпринята попытка нарисовать речевой портрет участника групповой коммуникации в мессенджере WhatsApp, дается детальная характеристика активного коммуниканта с позиции трех уровней: вербально-семантического, лингво-когнитивного и системы коммуникативных ролей, мотивов, целей, руководящих личностью в процессе коммуникации.

**Ключевые слова:** речевой портрет, групповая коммуникация, мессенджер, вербально-семантический уровень, лингво-когнитивный уровень, коммуникативная роль.

---

*Жизнь по природе своей диалогична.*

*Жить – значит участвовать в диалоге:  
вопросить, внимать, отвечать, соглашаться.*

М.М. Бахтин

Современная тенденция активного развития интернет-технологий приводит к их массовому распространению и применению в самых различных областях жизни. Это, безусловно, находит отражение и в коммуникативном пространстве. Одной из наиболее востребованных в современном обществе форм интернет-коммуникации является общение в мессенджерах.

Мессенджер сегодня – это популярный канал связи, предлагаемый Интернетом как особой жанропорождающей и социокультурной средой. Он служит для коммуникации в системе мгновенного обмена сообщениями в реальном времени. В XXI веке мессенджер стал объектом лингвистического исследования в работах Е.И. Горошко, Е.А. Земляковой [Горошко, Землякова 2017], Е.Ю. Мануковой, М.В. Захаровой [Манукова, Захарова 2017], О.К. Голошубиной [Голошубина 2015] и др. В настоящее время общение в мессенджерах приобрело

массовый характер, в связи с чем представляется актуальным рассмотрение особенностей процесса групповой коммуникации в мессенджере WhatsApp.

Тематическая направленность групп в данном мессенджере весьма широка и зависит от многих факторов, прежде всего, от цели, задач и функций коммуникации. Цель данной статьи – рассмотреть языковые особенности участников коммуникативного процесса в «родительских группах», создаваемых в мессенджере WhatsApp.

Традиционно процесс речевой коммуникации представляет собой взаимосвязь отправителя (адресанта) и получателя информации (адресата) по определенным коммуникативным каналам. Не исключение и групповая коммуникация в WhatsApp.

Однозначно можно сказать, что отправителем информации является администратор группы (в нашем случае – председатель родительского комитета,

классный руководитель, воспитатель и т. п.), а получателями — все участники. В то же время каждый из членов группы при необходимости также может стать отправителем сообщения. Следует отметить, что не все коммуниканты проявляют одинаковую активность в общении, являясь иногда лишь пассивными слушателями, воспринимающими информацию, но не реагирующими на нее в ответных сообщениях (функции мессенджера WhatsApp позволяют пользователям увидеть, кому доставлено сообщение и кто его прочитал). Как правило, такую позицию в коммуникативном пространстве мессенджера занимают одни и те же личности, но это абсолютно не означает, что им неинтересны обсуждаемые темы, скорее, наоборот, такие «молчуны» активно наблюдают за событиями, происходящими в группе, но в силу определенных причин сами участия в коммуникации не принимают. Возможно, это связано с недостатком свободного времени (человек занят в момент обсуждения вопроса), нежеланием участвовать в коллективном обсуждении, стеснением и боязнью ответной реакции со стороны других пользователей.

Участникам группы, занявшим позицию «пассивных» наблюдателей, можно противопоставить **активных участников коммуникативного процесса (активных коммуникантов)**, для которых характерны следующие проявления.

а) Задают много вопросов: *«Здравствуйте, уважаемые родители, мне вот очень интересно, будет у детей линейка завтра или нет?»*, *«Ой, родители, еще вопросик...забыла совсем уточнить, форма парадная?»* и др.;

б) Выступают инициаторами обсуждения различных тем: *«меня волнует успеваемость детей»*, *«давайте обсудим поведение наших деток»*, *«предлагаю обсудить тему предстоящих праздников»*, *«родите-*

*ли, давайте вместе подумаем и решим, как организовать детям праздник»* и др.;

в) Проявляют интерес к высказываниям других участников группы, часто комментируя их, выражают согласие или несогласие с мнениями других участников группы: *«я полностью с Вами согласна»*, *«я против»*, *«считаю это ненужным»*, *«родители, зачем все это, а?!»*, *«считаю и без этого можно обойтись прекрасно»*, *«я только за»*, *«мы против»*, *«ваше предложение интересное»*, *«вот объясните, пожалуйста, зачем нам это нужно?»*, *«мне кажется, хорошее предложение, мы только за!»* и др.;

Следует отметить, что достаточно часто, высказывая свое мнение, коммуниканты делают это не вербально, а с помощью графических средств (смайлов), символизирующих одобрение или неодобрение, а также математических знаков «+» и «-», выражающих положительную или отрицательную реакцию на действия собеседников.

г) Проявляют **речевое манипулирование**, то есть скрытое внедрение в психику адресата целей, желаний, намерений, отношений и установок, не совпадающих с теми, которые имеются у адресата в данный момент [Быкова 1999: 99]. Влияние посредством речи одного участника на другого связано с реализацией собственных целей и намерений наиболее активного коммуниканта. Например: *«Меня еще вот что волнует, а с цветами то что делать будем, кто в итоге поедет за ними?»*, *«Мы же не будем без цветов?! праздник у детей все-таки... А кто сможет утречком цветы купить? Я бы с радостью, да младшего не с кем оставить рано утром...»*. Как видно из приведенного примера, один из участников коммуникации, имея большое желание (*«я бы с радостью»*), но не имея возможности купить цветы к предстоящему мероприятию, обращается с этой

просьбой к другим членам группы, целенаправленно воздействуя на них, показывая свои переживания («*Меня волнует*», «*Мы же не будем без цветов*»). Задавая вопрос, «*Кто же поедет за цветами?*» и одновременно отвечая на него «*Мы же не будем без цветов?!*», активный коммуникант обобщает в местоимении «*мы*» коллективный образ всего класса и обозначает, что цветы являются неотъемлемой частью праздника, без них нельзя обойтись (*праздник у детей*). Таким образом, активный коммуникант пытается воздействовать на других участников группы, внушить им мысль о необходимости покупки цветов и заставить поехать за ними.

Остановимся подробнее на том, из чего складывается речевой портрет активного участника любой «родительской группы» в WhatsApp. Скажем именно о групповых речевых признаках той или иной языковой личности. За основу примем модель, представленную в работах М.В. Китайгородской и Н.Н. Розановой, по мнению которых, речевой портрет формируется на основе трех уровней: вербально-семантическом, который отражает лексико-грамматический строй языка, лингво-когнитивном, отражающем картину мира, и системы коммуникативных ролей, мотивов, целей, руководящих личностью в процессе коммуникации [Китайгородская, Розанова 1995: 4].

Характеризуя **вербально-семантический уровень** речевого портрета, отметим, что стиль общения в «родительской группе» – разговорный с характерными для него элементами простоты (употребление просторечных и разговорных слов), эмоциональности, образности и конкретности речи.

Для эмоциональности изложения информации и привлечения внимания других коммуникантов группы за-

частую используются междометия: *угу, ага, эээ..., ого, аааа, ммм*:

– *Уважаемые родители, добрый день! У меня вопрос: сколько страниц ваши дети читают в день?*

– *Здравствуйте! Мой читает 50 страниц.*

– *Ого, вот это вы даете!!*

– *Ммм, да не особо это и много вроде.*

– *Спасибо.*

В лексике коммуникантов родительских групп встречаются просторечные слова и выражения. «*Этот сайт обалденный просто! Там столько интересных заданий! Ссылку позже кину в группу*», «*Ой, кто знает, как второе упражнение по английскому делать, а то я ниче в нем не понимаю?!*», «*Всем здравствуйте! Никто не знает, будет ли у детей завтра физкультура? У 2 «А» сегодня не было урока, а в понедельник и у 2 «Г», **видать** заболел учитель*», «*Здравствуйте! Подскажите, где находится ателье с формой школьной, про которое на собрании говорили? Может знает кто **ихний** адрес?*».

Отмечается также употребление уменьшительно-ласкательных слов и выражений, для придания высказываниям большей эмоциональности: «*Детки так устали от учебы, да и мы родители тоже*))), *скорее бы уже каникулы, мы так ждем!*», «*У **деток** завтра ответственный день! Несколько контрольных сразу! **Умнички** наши!*», «***Ребятам** тяжело будет привыкнуть к новому учителю! Они ведь еще совсем малыши! **Первоклашечки!***».

Следует отметить, что речь участников в группах состоит в основном из простых предложений, чаще вопросительных, которые обращены ко всем членам группы и содержат просьбу: «*Всем добрый день! Мы с окружающим запутались! Кто как делал задания?*», «*Родители, у всех тренажеры по русскому*

*есть? Где они продаются хоть?», «Здравствуйте! Скиньте кто-нибудь повторно список литературы, пожалуйста!», «Здравствуйте! До какого нужно сдать на тетради?», Добрый день! Пришлите, пожалуйста, карточку по русскому!».*

Наряду с вопросительными часто употребляются и предложения в утвердительной форме, имеющие информационный, уведомительный характер, нередко в сочетании с восклицательными для усиления восприятия информации (зачастую от администратора группы, родительского комитета, активных родителей): *«Добрый день! Напоминаю, завтра встречаемся в 9.45 у краеведческого музея! Не опаздывайте, пожалуйста!»*, *«Здравствуйте, уважаемые родители! На этой неделе не будет урока английского языка, поэтому забираем детей в 14.10! Не забываем!»*.

Характерно использование различных фраз благодарности: «спасибо», «спасибочки», «благодарю / благодарен / благодарна Вам», «Спасибо за помощь!», «спасибо большое», «спасибо огромное»:

– *Добрый день! Скиньте, пожалуйста, расписание на завтра?*

– *Вот посмотрите фото*

– *Благодарю Вас!*

– *Всегда рада помочь.*

Вместе с формулами благодарности участники группы могут использовать смайлы и графические изображения (изображения сердец, цветов, поцелуев являются наиболее употребительными).

**Лингво-когнитивный уровень** речевого портрета участников групповой коммуникации в мессенджере характеризуется по следующим параметрам:

1. Статус законного представителя (мать, отец, бабушка, дедушка, брат, сестра, иной родственник, опекун). Чаще всего, родители ребенка, а также бабушки и дедушки – основные участни-

ки групп (один представитель от семьи). Нередко, однако, несколько представителей одной семьи входят в состав группы, что может объясняться рядом причин: (1) кто-то из членов семьи сразу не имеет возможности прочитать информацию в группе, при необходимости среагировать / ответить на нее; (2) вся семья хочет принимать участие в обсуждении важных / спорных вопросов, обсуждаемых с другими представителями группы; (3) родственники ребенка не общаются между собой (либо между ними напряженные конфликтные отношения), но хотят быть в курсе, обсуждаемых в группе тем.

2. Гендерная принадлежность. По нашим данным, большинство участников родительских чатов – женщины. Мужчины, конечно, тоже входят в группы, но в меньшем количестве. Следует обратить внимание на то, что психологически женщины более эмоциональны и восприимчивы к некоторым ситуациям. Это находит отражение и в речи.

3. Возрастные характеристики. В группах встречаются представители разных возрастов. В большинстве случаев представителей среднего возраста больше, поскольку они лучше владеют современными информационно-коммуникационными технологиями. Представителей более старшего поколения значительно меньше, но зачастую они тоже проявляют высокую активность в общении, часто дополняют свои высказывания графическими элементами и смайлами для усиления воздействия своего высказывания на других коммуникантов.

4. Социальная роль (социальный статус участника, его место в системе общественных отношений).

Мы полагаем, что данные параметры в сочетании с индивидуальными психологическими особенностями оказывают

воздействие на формирование языковой личности. Отражение картины мира зависит от того, кем является участник групповой коммуникации (от его статуса).

Картина мира участников групповой коммуникации в мессенджере складывается из целостных представлений, знаний и мнений, которые они воспринимают в процессе обсуждения разнообразных тем, основными из которых, согласно нашим наблюдениям, являются следующие:

**учебный процесс / успеваемость:**

«Уважаемые родители, у меня вопрос, у кого снизилась успеваемость в последнее время?», «всем здравствуйте, родители, как у вас детки контрольную по английскому написали? Мы что-то не очень», «родители, кто знает, сколько клеток отступить между примерами, был образец, точно помню, может сохранился у кого? Пришлите пожалуйста»,

**праздники и поздравления / подготовка к праздникам:** (выпускной, 1 сентября, День учителя, Новый год, Международный Женский день и др.): «А шарик завтра будет у каждого ребенка?», «как быть с подарками детям? Давайте вместе подумаем, что им купить?» «Добрый день, уважаемые родители! Приближается новый год! Давайте вместе подумаем, как нам поздравить детей и учителя?»

**темы, содержащие ознакомительную информацию:** Здравствуйте, уважаемые родители! Напоминаю Вам, что завтра детям необходимо сдать учебники! В 10 утра приводим детей!», «Уважаемые родители, обратите, пожалуйста внимание на то, что изменилось расписание уроков!»

**экзамены:** «напомните, пожалуйста, время экзамена у детей завтра», «а что по форме? Какую надевать на экзамен, парадную или как?»

**благоустройство и оформление класса:**

— Добрый день, уважаемые родители! На собрании мы говорили о том, что шкафчики у детей совсем старенькие стали! Давайте подумаем вместе, куда будем обращаться, чтобы заменить их? Может у кого есть контакты мастера хорошего, да и по цене чтобы приемлемо было?

— Добрый день! Могу дать номер, человек проверенный, и по ценам нормально у него.

— Ой, как хорошо! Напишите, пожалуйста, рассмотрим все варианты.

— Кстати, занавесочки тоже уже изнашивались, пора и их заменить! Они ведь нам еще от другого класса достались!

— Я думаю, и эти нормальные!

— Да на них смотреть уже страшно! Что нормального??

— Родители, здравствуйте! Обращаюсь по просьбе учителя! В классе есть сломанные стулья, их надо починить, пока каникулы у детей! Давайте найдем человека, который сможет нам помочь?

— Здравствуйте! Наш дедушка может прийти отремонтировать!

— Отлично, вы напишите учителю по поводу времени!

— Хорошо, напишу.

— Добрый день, уважаемые родители! Хотела поговорить с Вами! Дело в том, что в классе окна загрязнены, а это сами понимаете, лишняя пыль! Кто сможет в пятницу вечером прийти помыть? Приблизительно 3 человека нам нужно.

— Здравствуйте! Я работаю(( а так бы пришла!

— Я смогу! А во сколько прийти нужно?

— в 6.

— я смогу в 6.

— Добрый вечер! Я тоже приду, но в начале 7, после работы приеду!» и т. п.

Говоря о третьем аспекте речевого портрета (система коммуникативных ролей, мотивов, целей, руководящих личностью в процессе общения), обратим внимание на то, что участники групповой коммуникации, вступая в родительский чат, преследуют прежде всего **информативные и фатические цели**. Каждый из участников родительского чата намерен получить в процессе коммуникации полную и достоверную информацию об успеваемости и поведении своего ребенка, о его месте и роли в классе, принять посильное участие в жизни класса и школы. Например: *«Здравствуйте! Подскажите, пожалуйста, у всех ли работает дневник.ру, мне так нужно оценки ребенка посмотреть, а зайти не могу! Переживаю очень по этому поводу!»*, *«Здравствуйте! Мамы мальчиков, обращаюсь к Вам! Поговорите, пожалуйста, дома с детьми по поводу поведения на уроках! Учитель часто жалуется! Разговаривают на уроках наши мальчишки»*, *«Добрый день! Родители, как ваши дети словарный диктант написали? Много ли ошибок? Мы болели, столько пропустили, но готовимся, оценок мало, все равно писать придется»*.

Фатическая цель предполагает установление контакта с остальными участниками группы. Преследуя данную цель, коммуниканты вовлекаются в речь, оказывают влияние друг на друга. К примеру, в процессе реализации фатической функции традиционно и наиболее частотно употребление фраз приветствия (официального характера, демонстрирующего уважение к участникам): *«Здравствуйте!»*, *«Здравствуйте, уважаемые родители!»*, *«Добрый день! / Всем добрый день!»*, *«Добрый вечер!»*, *«Доброе утро!»*, *«Приветствую всех!»*, *«Рад всех приветствовать!»*. Примечательно, что подобные фразы не всегда располагаются в начале диалога, очень

часто участники коммуникации сперва задают интересующий их вопрос, а затем следующим сообщением, будто мгновенно вспомнив о том, что забыли поздороваться, произносят фразы приветствия:

– *А сколько у нас по времени сегодня уроки? Добрый день всем!*

– *Уроки по 30 минут, пока без изменений.*

– *Подскажите, пожалуйста, список литературы на лето еще не раздавали детям?*

– *Здравствуйте! Пока не было списка.*

– *Здравствуйте! спасибо!*

Распределение коммуникативных ролей зависит от назначения самой группы. В нашем примере родительская группа классически состоит из одного-двух администраторов (в основном это классный руководитель и представитель родительского комитета) и остальных участников (родителей и иных законных представителей ребенка). Так, основное назначение администратора группы – информировать других ее участников о наиболее важных вопросах. Иногда группа, в которую входит классный руководитель может быть «закрытой», это означает, что только классный руководитель и/или назначенный им администратор могут отправлять сообщения информационного характера другим членам группы, которые в свою очередь (по техническим причинам) отвечать на них не имеют возможности. Это создается умышленно для того, чтобы обращать внимание исключительно на важную информацию и не перегружать группу излишними обсуждениями.

Таким образом, коммуникативный процесс в мессенджере, безусловно, формирует представления о языковой личности, о восприятии ею окружающей действительности, что находит

отражение в речевом поведении участников общения.

В данной работе была предпринята попытка анализа речевого портрета участников «родительской группы» мессенджера WhatsApp, общение в котором

является актуальным на сегодняшний день и приобретает массовый характер. Анализ языкового материала позволяет сформировать целостный образ и коллективный речевой портрет участника групповой коммуникации.

### Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
2. Быкова О.Н. Языковое манипулирование: Материалы к энциклопедическому словарю «Культура русской речи» // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: Вестн. Российской риторической ассоциации. Вып. 1 (8). Красноярск, 1999. С. 91–103.
3. Голошубина О.К. Разговор в мессенджере как специфический жанр интернет-коммуникации» // Вестник Омского университета. 2015. № 1. С. 208–212.
4. Горошко Е.И., Землякова Е.А. Полиформатный мессенджер как жанр 2.0 (на примере мессенджера мгновенных сообщений Telegram) // Жанры речи. 2017. № 1 (15). С. 92–100.
5. Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Русский речевой портрет. Фонохрестоматия. М.: Наука, 1995. 128 с.
6. Манукова Е.Ю., Захарова М.В. Использование сервисов мгновенного обмена сообщениями в современной массовой коммуникации // Современная филология. Материалы V Междунар. науч. конференции. Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2017. С. 85–87.

## Speech portrait of a group communicator in WhatsApp messenger

**T.V. Grebelnik,**

Astrakhan State University

**E-mail:** tatyana.grebelnik@yandex.ru

This article attempts to describe a speech portrait of a participant in a group communication in the WhatsApp messenger. It gives a detailed description of the active communicant from the perspective of three levels: verbal-semantic, linguo-cognitive and the system of communicative roles, motives, goals that guide a person in the communication process.

**Key words:** speech portrait, group communication, messenger, verbal-semantic level, linguo-cognitive level, communicative role.

DOI: 10.18572/2687-0339-2021-3-16-24

## «Живи как хочешь, пиши с точками!» (о языке интернет-коммуникации на материале «разговоров» в мессенджерах)

**И.С. Брилева**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

E-mail: [ibrileva@yandex.ru](mailto:ibrileva@yandex.ru)

Особенности интернет-коммуникации рассматриваются в статье на примере общения молодежи в так называемых мессенджерах (студенческих и подростковых чатах). Обращается внимание на сближение переписки в виртуальном пространстве с устной формой речи. В качестве основных параметров, определяющих построение коммуникации, выделяются поддержание темпа общения и выражение эмоциональных реакций. Анализируются способы компенсации отсутствия невербальных средств при перемещении непринужденного устного общения в письменную по своей реализации сферу.

**Ключевые слова:** интернет-коммуникация, формы речи, язык чатов, сленг.

Использование интернет-пространства в качестве одного из основных каналов общения вызывает интерес филологов, социологов, психологов к относительно новым формам коммуникации и предоставляет разнообразный материал для лингвистических исследований [Сидорова 2006; Литневская 2011; Современный русский язык в интернете 2014; Русский язык и новые технологии 2014] и др.

Одно из направлений исследовательской мысли связано с вопросом о том, к какой форме речи отнести тексты виртуальной коммуникации. Анализируя переписку на форумах, в социальных сетях и мессенджерах, тексты блогов и т. п., ученые обращают внимание на тот факт, что технически (по графическому способу фиксации и визуальному восприятию) рассматриваемые тексты представляют собой письменную форму речи, однако с точки зрения непринужденного характера общения, спонтанности высказываний и обусловленных

этим параметрами языковых особенностей, этот тип коммуникации гораздо ближе к устной разговорной речи. Для обозначения подобных «продуктов» интернет-коммуникации исследователи используют следующие понятия: «новый промежуточный тип коммуникации и новая промежуточная форма языка» [Кронгауз 2013], «устно-письменная форма речи» [Барышева 2021], «гибридные формы речи» [Чернова 2010], «письменная разговорная речь» — при этом «письменный вариант РР представляет собой не попытку как можно точнее зафиксировать устную РР, а особую семиотическую систему, использующую возможности материального носителя текста и разрабатывающую особый код для передачи невербальной информации или для необходимой в условиях on-line коммуникации компрессии вербальной информации» [Литневская 2011: 79].

Материалом для данной статьи послужили, в первую очередь, фрагменты



чатов молодого поколения. Родительские чаты, профессиональные (кафедральные) группы формируются для решения различных организационных вопросов и не предназначены для неформального общения. Кроме того, взрослое поколение, как нам представляется, более внимательно относится к формату переписки и строит свои сообщения в соответствии с требованиями именно письменной подготовленной речи. Участники подростковых и студенческих чатов объединены общими интересами, социальным статусом, возрастом и используют интернет-пространство для непринужденного общения, не ограничивая себя в проявлении эмоций. Мы рассмотрим особенности интернет-общения на примере «разговоров» в мессенджерах. Такое общение осуществляется в основном посредством мобильных телефонов (смартфонов). В последнее время телефоны гораздо чаще используются именно для переписки в чатах, чем для звонков. Мессенджеры изменили способы нашего общения: внезапные незапланированные звонки могут настораживать или восприниматься как бестактность. Становится вежливым как бы получить разрешение на звонок прежде, чем набрать номер собеседника. Не только коллегам, но даже друзьям или близким мы нередко предварительно задаем вопрос в мессенджере: «Можно я тебе // Вам сейчас позвоню?», «Можешь говорить сейчас?» и т. п. Написание сообщения требует больших затрат времени и сил, однако оставляет при этом и больше свободы участникам коммуникации, предоставляя новые возможности: участвовать в переписке без отрыва от текущих дел, скрыть в случае необходимости свою истинную реакцию на полученное сообщение, взять паузу и ответить не сразу или не отвечать вовсе. Интернет-коммуникация не доступна «чужим

ушам»: окружающие не имеют представления о том, *как, с кем, о чем и сколько* общается коммуникант. Кроме того, преимуществом чата является одновременное участие в нем сразу нескольких человек, каждый из которых в удобном для него режиме (непосредственно во время обсуждения или спустя некоторое время) может высказывать свои суждения, выражать эмоциональные оценки, комментировать посты. Можно говорить о том, что наше устное спонтанное общение во многом переместилось в письменную по своей реализации сферу.

Итак, с письменной речью рассматриваемые «разговоры» в мессенджерах роднит визуальный канал передачи – фиксация информации с помощью графических знаков. Обычно к характерным особенностям письменной речи относят ее развертывание не во времени, а в статическом пространстве, что дает возможность пишущему продумывать и корректировать свой текст, добиваться стройности и последовательности в изложении. Отсутствие непосредственно контакта между автором и адресатом (а следовательно, и невозможность задать уточняющий вопрос или дать необходимые разъяснения) обуславливают стремление к тщательному отбору средств выражения для достижения точности в передаче мысли. Письменная речь направлена на закрепление и хранение информации, она допускает многократное возвращение к написанному и перечитывание.

Что касается рассматриваемой нами переписки в мессенджерах, то она привязана к конкретной ситуации, происходит в неформальной обстановке в режиме реального времени. Благодаря визуальному способу передачи информации, сообщения, которыми обмениваются участники коммуникации, при желании или необходимости могут быть перечитаны, скопированы и даже

пересланы сторонним лицам. Однако переписка в мессенджере предназначена не для этого. Создаваемые речевые высказывания не предполагают долгого хранения и многократного обращения к ним. Они актуальны в определенный момент и ориентированы на темп обычного устного общения. Именно темп коммуникации, как нам представляется, и является одним из основных параметров, определяющих специфику построения общения в мессенджерах и, в том числе, его языковые особенности. «Здесь главной задачей является поддержание темпа общения, поэтому более вежливо ответить быстро (пусть и без знаков препинания и с большим количеством опечаток), чем заставлять собеседника ждать» [Занадворова 2014: 97]. Кроме того, в мессенджерах часто используются так называемые маркеры «прочитанности» сообщения, поэтому долгое ожидание ответа может восприниматься как сбой коммуникации и вызывать у участника «разговора» тревогу, тем более что общение опосредовано и происходит без аудиально-визуального контакта. Коммуникация нередко осуществляется в пути, «на ходу», переписка может вестись параллельно в нескольких чатах — и не только личных, но и групповых, допускающих одновременное участие в «разговоре» сразу нескольких коммуникантов. При этом нельзя нарушать динамику — необходимо вовремя ответить, оставить комментарий, выразить эмоциональную реакцию, ничего не упустить, иначе обсуждение может уйти уже в другое русло, а тщательно продуманное и хорошо сформулированное высказывание окажется просто неактуальным.

Исследователи устной спонтанной речи отмечают, что несовпадение требований к письменной и устной формам речи не говорит об отсутствии норм в случае разговорной речи. «Многие так

называемые огрехи устной речи — функционирование незаконченных высказываний, слабая структурированность, введение перебивов, автокомментаторов, контакторов, реприз, элементов колебания и т. п. — является необходимым условием успешности и эффективности устного способа коммуникации» [Бубнова, Гарбовский 1991: 8]. Разграничивая параметры устности и разговорности, ученые относят, например, редукцию и комбинаторные изменения звуков в потоке речи, наличие заполнителей пауз, парцеллированность речи при нечетких границах предложения, именительный падеж темы в абсолютном начале предложения, интонацию и порядок слов как главные средства актуализации смысла к признакам устности; высокую зависимость смысла от кон-ситуации, конденсацию содержания в минимуме вербальных знаков, использование шаблонов, склоняемость аббревиатур и несклоняемых слов, окказиональное ситуативное словообразование, экспрессивность и некоторые другие — к чертам разговорности [Литневская 2011: 73–74].

Анализ скриншотов «разговоров» в виртуальном пространстве показывает, что требования, предъявляемые к общению в чате, в большей степени характерны как раз для устной разговорной речи. Многие из перечисленных выше признаков не только разговорности, но и устности обнаруживаются в переписке в мессенджерах. Они присутствуют там настолько, насколько это допускает визуальный (графический) способ осуществления речи.

Как и участник устной неформальной коммуникации, «пишущий» в мессенджере думает одновременно с построением речи, поэтому высказывания формируются постепенно, иногда выдаются порциями и даже отдельными словами. Отсюда фрагментарность и обры-



Илл. 1

вочность фраз (илл. 1). Необходимость поддерживать быстрый темп коммуникации, о чем говорилось выше, оборачивается не только нарушением синтаксических норм кодифицированного литературного языка, но и несоблюдением правил пунктуации или отсутствием пунктуации, ведь для использования пунктуационных знаков нужно потратить время на переключение раскладки на телефоне. По этой же причине не всегда используются заглавные буквы. Диалогичность формы переписки также влечет за собой неполноту предложений, которые как бы встраиваются в общую канву. При этом зафиксированный графически диалог разворачивается непосредственно перед глазами участников чата. Коммуниканты не только помнят, но и видят «сказанное», поэтому дробление высказывания не затрудняет понимание.

Отметим, что участники чатов в ходе обсуждений должны успевать не только

писать (набирать текст), но и практически одновременно, чтобы не терять нить коммуникации, прочитывать поступающие сообщения, поэтому создаваемые сообщения не должны быть слишком объемными. Всё это требует дополнительных речемыслительных усилий со стороны коммуникантов и приводит к экономии средств выражения. Видимо, в этикет интернет-коммуникации входит определенная речевая минимизация. С экономией времени и усилий связана популярность сокращений, многие из которых строятся по принципу консонантного письма: *спс* (спасибо), *пж* (пожалуйста), *кст* (кстати), *мб* (может быть), *крч* (короче), *тж* (тоже), *чз* (через), *тлф* (телефон), *пт* (пятница), *норм* (нормально), *нра* (нравится), *пон* (понял), *инфасотка* (стопроцентная информация) и др. Используются инициалы вместо полных имен и отчеств: «спроси у ЛВ // пж» (спроси у Лидии Васильевны, пожалуйста). Реже прибегают к англоязычной сленговой аббревиации (lol «laughing out loud», rofl «rolling on the floor laughing», imho «in my humble opinion») или транслитерации оригиналов (лол, рофл, имхо) — в основном для выражения эмоциональных реакций.

Фонетизация письма, отмеченная во многих исследованиях языка интернета, также соответствует, в первую очередь, принципу экономии языковых средств. В последнее время отражающаяся на письме фонетическая компрессия, использование графических форм, которые передают разговорное или просторечное произношение, актуальны именно тогда, когда это позволяет быстрее написать сообщение: *ваше* (вообще), *чё, чо* (что), *ща* (сейчас), *токо* (только) и др. Это создает и эффект непринужденности и небрежности, однако намеренная имитация разговорности, фонетические «игры» («олбанский

язык», графические формы типа «исчо» и т. п) уходят, как нам представляется, на второй план или исчезают. Барьер «я пишу, как говорю или как хочу» преодолен, в нынешней ситуации важнее «пишу быстро».

Интересно, что чем ближе коммуниканты знакомы, чем дольше их общение в чате, тем больше различного рода компрессий и «вольностей» относительно орфографических, синтаксических, пунктуационных норм допускают пользователи. Выработывается определенный речевой этикет конкретного чата (конкретной группы). Это следует из комментариев самих пользователей, отвечавших на вопрос, почему они выбирают тот или иной вариант передачи смысла.

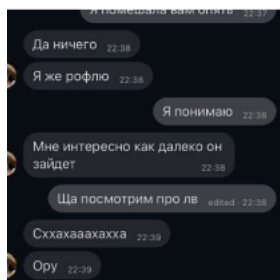
С принципом языковой экономии контрастирует тенденция к избыточности средств, передающих эмоции. В сфере реализации эмоциональных реакций коммуниканты расточительны. Широко используется экспрессивная и оценочная лексика (в том числе, сленговые элементы: *круто, жесть, кринж* и т. п.), звукоподражательные междометия (*ммм, эээ, ааа, хм-хм; ага* и *угу* вместо «да»). Дробление фраз и различные синтаксические инверсии тоже часто передают эмоциональное напряжение пишущего.

Использование сленговых элементов само по себе придает высказыванию экспрессии. Молодежный сленг — явление динамичное. Большинство

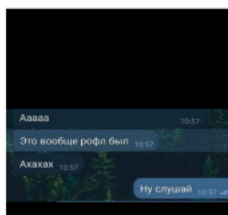
сленговых слов имеет англоязычное происхождение. Выделить актуальные в этой области языковые единицы и сформулировать их значение непросто, тем более, что и сами коммуниканты зачастую понимают их по-разному. Среди наиболее часто встречаемых в последнее время сленговых слов можно отметить: *хейтить, зашквар, агриться, токсичный, токсик* («ты токсик», токсичные отношения — отношения с ссорами), *рофл, рофлить* (образовано от *rofl* — *rolling on the floor laughing* — используется в значении «прикалываться», «шутить», «это прикольно»), *кринж* («это кринж»), *кринжовый* («что ты такой кринжовый»), *краш* («она его краш») и др. (илл. 2–5).

«Кринж» часто переводят как ‘позор’, однако это слово скорее обозначает некую неловкую ситуацию — вернее, оценивание ситуации как крайне неловкой, компрометирующей: — *Ты видела, его мама ставит ему лайки // — Дааа. Какой кринж.* Аналогично это слово используется и в англоязычном сленге, откуда оно и пришло в русский. Приведем пример из реальной коммуникации. Отец девочки-подростка (американки) пытается шутить перед ее подругами, девочка закатывает глаза и говорит: “Cringy”.

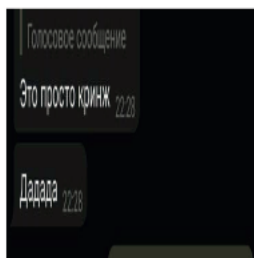
Слово «краш» означает предмет симпатий или любовного интереса: «У тебя есть краш?»; «кажется, он ее краш». В английском языке существительное



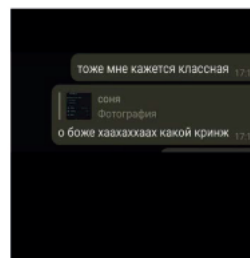
Илл. 2



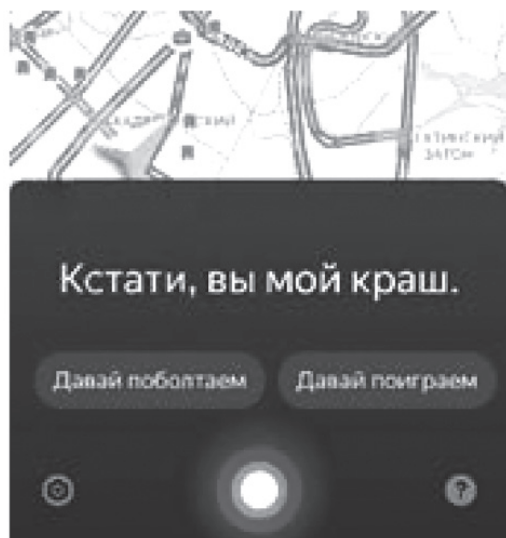
Илл. 3



Илл. 4



Илл. 5



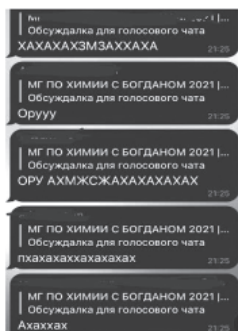
Илл. 6

*crush* в этом значении употребляется в схожих контекстах: “He’s got a crush on her”; “Your crush is hungry”. Интересно, что этот сленговый элемент вошел и в лексикон виртуального ассистента Алисы (илл. 6).

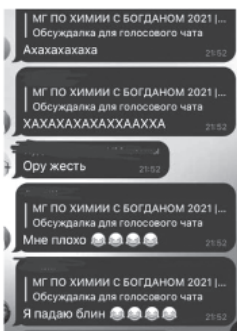
Отдельного внимания заслуживает выражение идеи смеха в чате – реакции «мне смешно», «я смеюсь» и т. п. В скриншотах переписки мы обнаружили несколько различных комбинаций букв, дублирующих привычное «ха-ха-ха»: ПХПХПХ, АХМЖСЖАХ, ПХАХАХПХ, ХСХСХВХВХАХС и др. (илл. 7–10).

Эти комбинации могут быть набраны строчными или заглавными буквами, образовывать довольно длинные стро-

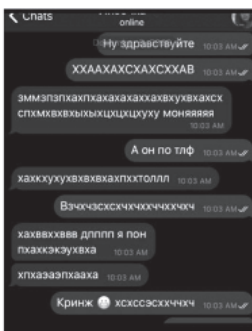
ки в чатах – коммуниканты не жалеют на это ни времени, ни усилий. Возникает вопрос, зачем нужна такая вариативность и с чем связан выбор именно этих букв? Объясняется это раскладкой клавиатуры на телефоне: именно эти буквы оказываются под большими пальцами правой и левой руки (с одной и с другой стороны клавиатуры), и участник коммуникации очень быстро набирает их, чередуя право и лево. Помимо этих буквенных комбинаций используются слова «ору», «угораю», «лол». Самым частотным, пожалуй, является «ору» – иногда с повтором буквы «у», имитирующим растягивание звука, и / или написанное заглавными буквами, что свидетельствует о бурной эмоциональной реакции. С этими языковыми способами выражения эмоции «мне смешно» конкурируют графические варианты («смайлики»), предлагающие широкий выбор знаков – от сдержанного смеха до смеха до слез и безудержного хохотания. При этом экспрессивная оценка может дублироваться: в одном и том же «высказывании» встречаются и «ору», и «ПХПХ», и «смайлики». В приведенных фрагментах чатов на илл. 7–9 практически не содержится никакой фактической информации – каждый из диалогов представляет собой лишь обмен эмоциями. Можно сказать, что все коллективно посмеялись. Сочетание букв типа «ПХПХ» (в виде не очень длинной цепочки) может



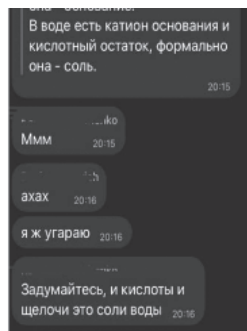
Илл. 7



Илл. 8



Илл. 9



Илл. 10

использоваться также в конце или середине сообщения в фатической функции для поддержания контакта между коммуникантами и смягчения высказывания, как объясняют это сами участники.

Интонация, мимика, жесты являются важной составляющей устной коммуникации и одним из основных средств выражения экспрессивности. Перемещение неформального общения из устной сферы в интернет-пространство определило поиск новых (графических) форм невербальных компонентов коммуникации. «Смайлики», эмодзи, эмодзи, стикеры, использование некоторых пунктуационных знаков в нетипичных для них функциях, особые приемы написания наиболее значимых для коммуниканта слов — всё это эмоционально насыщает виртуальное пространство и компенсирует отсутствие столь необходимых для неформального общения невербальных средств.

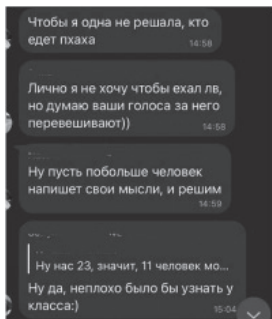
Графическим средством передачи бурных эмоциональных реакций и оценок может служить написание слова или выражения заглавными буквами, а также «растягивание слова» путем повтора гласных или согласных букв: «ОРУУУ», «зачеее ты это», «кринж какоййй» и т. п. Удвоение или утроение восклицательных и вопросительных знаков также повышает уровень экспрессии.

«Смайлики» и эмодзи (небольшие картинки) изображают наиболее востребованные мимические выражения и

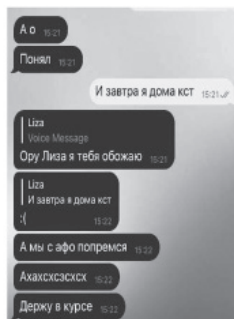
жесты реальной коммуникации и делают виртуальное общение эмоциональным и разнообразным. Чаще всего они призваны выразить радость, удивление, недоумение, смущение, благодарность, одобрение, смех или смех до слез и т. п. Можно сказать, что подобные графические знаки используются также для экономии речемыслительных усилий и одновременно выполняют контакто-устанавливающую функцию.

Вместо «смайликов» в качестве знака экспрессии часто используются круглые скобки или несколько скобок (илл. 11–14). Закрывающая скобка имитирует улыбку и передает положительные эмоции, открывающая скобка — грустную мимику. Использование скобок более практично, поскольку экономит время набора. Некоторые эмодзи можно трактовать неоднозначно — скобки воспринимаются более нейтрально, хотя и здесь нет единого понимания. Видимо, скобка так же многозначна, как и улыбка.

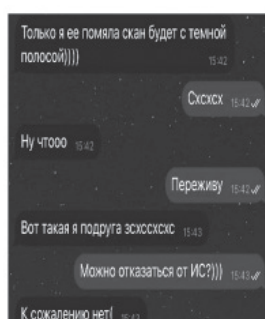
Сами участники переписки в чатах объясняют использование закрывающих скобок (улыбки) следующим образом: *ставлю из вежливости, чтобы снять напряжение; чтобы было понятно, что пишу в положительном ключе; это доброжелательное отношение к человеку, так вежливее; снимает напряжение, без скобки как-то суховато; это как добрая улыбка.* Несколько скобок подряд может передавать сарказм и нервный смех или просто безудержное веселье.



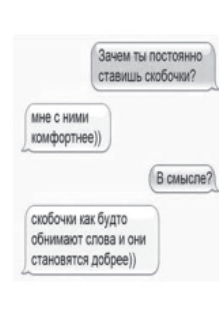
Илл. 11



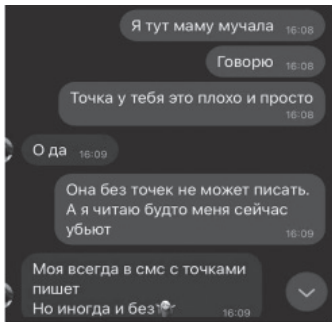
Илл. 12



Илл. 13

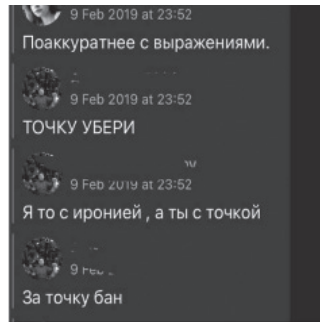


Илл. 14



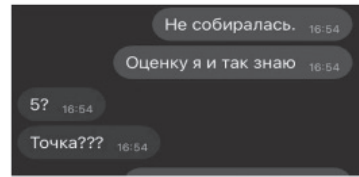
Илл. 15

Илл. 15

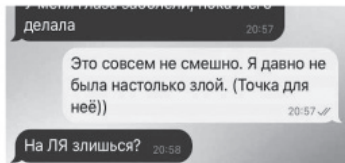


Илл. 16

Илл. 16



Илл. 17

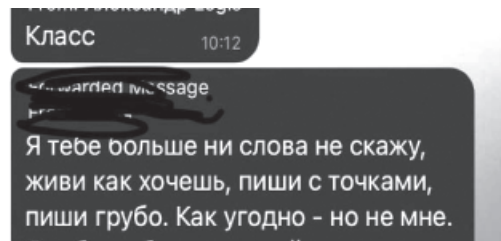


Илл. 18

Видимо, использование закрывающих скобочек направлено на выражение общего положительного настроения по отношению к собеседнику. Выполняя фатическую функцию, скобочки входят в речевой этикет чатов («обнимают слова», если процитировать мем) и соответствуют приветливому выражению лица в живом общении.

Еще один знак пунктуации, который заслуживает особого внимания, — это точка в конце предложения, а вернее, ее отсутствие.

Как следует из приведенных фрагментов переписки (илл. 15–19), точка в конце предложения выражает крайне негативные эмоции: сильное раздражение, недоброжелательное и даже агрессивное отношение к собеседнику или объекту обсуждения («точка для нее»), расценивается как грубое речевое поведение: «я читаю будто меня сейчас убьют», «за точку бан», «Точка???». В речевой этикет интернет-коммуникации входит отсутствие точки в конце последнего предложения в сообщении — значимое отсутствие знака. Возможно, еще и поэтому так популярны скобочки — они используются как бы вместо точки, предавая завершенность высказыванию. Внутри сообщения для разграничения предложений точка ставится. Таким образом, точка становится еще одним средством выражения эмоций — знаком негативной экспрессии.



Илл. 19

«Живи как хочешь, пиши с точками» — в этой фразе из переписки концентрируется всё отношение молодого поколения к использованию этого знака. Интересно, что в переписке с преподавателем, например, студенты переключаются на другой регистр и точки ставят: «Когда пишу учителю, я точки ставлю, но если вижу, что он сам без точек, то перестаю ставить».

Итак, наше устное неформальное общение во многом переместилось в письменную (визуальную) по способу осуществления речи сферу. Одним из основных каналов такого спонтанного личного общения стали мессенджеры. Смс используются обычно для краткого информирования и в тех случаях, когда нет доступа к интернету. К электронной почте обращаются в основном для ведения официально-деловой переписки. Именно мессенджеры стали удобной площадкой для «разговоров» в сети.

Основными параметрами, определяющими построение коммуникации, являются темп общения и экспрессивность. Принцип речевой минимизации и тенденция к избыточности средств эмоциональной оценки характеризуют речевое поведение участни-

ков виртуальной коммуникации в чатах. Столь типичные для живого устного спонтанного общения невербальные компоненты коммуникации замещаются графическими средствами, формирующими особый речевой этикет переписки.

### Литература

1. Барышева С.Ф. «Устно-письменная» форма речи в интернет-коммуникации как проявление тенденции к разговорности и диалогичности [Электронный ресурс] // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2021. № 2. С. 34–47.
2. Бубнова Г.И., Гарбовский Н.К. Письменная и устная коммуникации: Синтаксис и просодия. М.: Изд-во МГУ, 1991. 272 с.
3. Занадворова А.В. Саморегуляция в нерегламентируемых сферах интернет-общения: речевой этикет в Живом журнале // Современный русский язык в интернете / ред. Я.Э. Ахапкина, Е.В. Рахилина. М.: Языки славянской культуры, 2014. С. 93–113.
4. Кронгауз М. Самоучитель олбанского. М.: АСТ: CORPUS, 2013. 416 с.
5. Литневская Е.И. Письменная разговорная речь: миф или реальность? // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2011. №5. С. 67–82.
6. Русский язык и новые технологии / под ред. М.В. Ахметовой, В.И. Беликова. М.: Новое литературное обозрение, 2014. 256 с.
7. Сидорова М.Ю. Интернет-лингвистика: русский язык. Межличностное общение. М., «1989.ру», 2006. 190 с.
8. Современный русский язык в интернете / ред. Я.Э. Ахапкина, Е.В. Рахилина. М.: Языки славянской культуры, 2014. 328 с.
9. Чернова Ю.В. Концепции устности и письменности в чате // Русский язык: исторические судьбы и современность: IV международный конгресс исследователей русского языка. Труды и материалы. М., 2010. С. 791–792.

## “Live as you want but use punctuation”: the language of online communications based on the examples of “chats” in messenger apps

**Irina S. Brileva,**

Lomonosov Moscow State University

**E-mail:** [ibrileva@yandex.ru](mailto:ibrileva@yandex.ru)

The article is concentrating on details and specifics of youth online communications in various messenger apps (student and teenage chats). There is an emphasis on convergence of online writing with the oral form of speech. The main parameters of online message structure are keeping up the pace of communication and expressing emotional reactions. The means to compensate for non-verbal ways of communication when moved to the writing medium are analyzed.

**Key words:** online communication, forms of speech, chat language, slang.



DOI: 10.18572/2687-0339-2021-3-25-30

# Трактовка времени и вечности в контексте философских и научных концепций в романе М. Шишкина «Письмовник»

М.В. Бочкина,

г. Москва

E-mail: marystradivari@mail.ru

В статье анализируется трактовка феномена времени в романе М. Шишкина «Письмовник», в котором преломляются древнейшие и современные научно-философские концепции. Автор раздвигает рамки романного мира до масштабов вселенной. Время интерпретируется не только как мерило земной жизни, координаты человеческого существования, биологическая цикличность, но и как космическое явление. Природа и космос в романе одухотворяются, мироздание понимается как гармоничная и разумная система. Вечность и бессмертие в «Письмовнике» не абстрактные, а действительно существующие в самом мире.

**Ключевые слова:** художественное время, Михаил Шишкин, «Письмовник», современная русская литература, неомодернизм.

Одной из ярких черт романа «Письмовник» М. Шишкина является особенное художественное время и пространство. Очевидно, что художественная структура произведения отличается отсутствием классического линейного повествования и лишена конкретных пространственно-временных характеристик. Романное действие почти бессобытийно, нелинейно, «внеисторично», а это значит, что время и пространство абстрактны и почти не привязаны к реалиям какой-либо эпохи, содержат лишь едва уловимые и противоречивые черты некоторых исторических периодов, в которых автор в первую очередь видит универсальное содержание. Можно отметить также, что время в романе распадается, а эпохи взаимопроницаемы. Автор, избегая исторической конкретики, смещает фокус внимания на историю вселенной, природу и космос — именно в эту систему координат помещается человек в романе «Письмовник».

Это позволяет писателю показать мир «распахнутым» в бесконечность.

Романное полотно изобилует ссылками на научные и философские теории и концепции, которые являются предметом осмысления автора и своеобразно преломляются в идейном содержании романа «Письмовник». Одной из задач автора, таким образом, становится художественная интерпретация физических явлений. М. Шишкин сознательно упоминает в романе точные науки, такие как физика и алгебра, которые всплывают в воспоминаниях героев. Роман начинается с рассуждений о возникновении вселенной и начале жизни, в которых можно усмотреть отголоски научных и мифологических представлений. Отсылка к теории большого взрыва, о которой «в школах еще по старинке талдычат» [Шишкин 2012: 7], предельно расширяет масштаб романного хронотопа. Далее ставится вопрос о первоначале. Вселенная, в которой всё

существовало еще до взрыва, сравнивается с «первоарбузом». Целостный образ вселенной является лейтмотивом «Письмовника», и здесь можно заметить переключки с воззрениями древнегреческих философов, например, Милетской школы, в которой первоначально мира — Архэ — трактовалось как единая основа всего сущего. По мысли Фалеса, за видимым разнообразием кроется невидимое единство всего. И, согласно взглядам мыслителей Милетской школы, невидимая сущность мира скрыта от глаз человека и может быть воспринята только разумом или чувствами. В «Письмовнике» же автор делает вывод, используя физические понятия, — в основе вечно существующего бытия лежат тепло и свет. Однако в тексте данные понятия являются многомерными, трактуются с точки зрения психологии (эмоционально-чувственного восприятия мира человеком), эстетики, философских и научных концепций.

Володя вспоминает об экзамене по физике и слова отчима о скорости света: «Еще помню, я готовился к экзамену по физике, бубнил что-то, а он вдруг сказал: «Свет за одну секунду пробегает сотни тысяч верст — и только для того, чтобы кто-то мог поправить шляпу в зеркале!». Мне тоже тогда в ту минуту стало как-то совершенно очевидно, что свет зря так торопится» [Шишкин 2012: 248]. Научная проблематика вводится и в сцене разговора Саши с тем, кто называет себя «весть и вестник»: «Вас, что в школе ничему не учили? Вы не проходили разве, что есть прошедшее, настоящее и будущее? На физике, небось, под партой тишком толстые романы читала? Всё дело в свете. Всё из него состоит. И еще из тепла. И тела — это сгустки света и тепла. Тела излучают тепло. Тело может потерять тепло и стать холодным, но тепло останется теплом» [Шишкин 2012: 115]. Таким образом, физические

явления в романе становятся предметом эмоционально-чувственного восприятия мира героями, и душа, любовь, выраженная в тепле и телесности, ее вечная сила, осмысляется с помощью закона сохранения энергии: «Если тебе дали, то нужно отдать, чтобы что-то оставить. И чем дороже тебе человек, тем больше надо отдать» [Шишкин 2012: 116]. Закон сохранения энергии эквивалентен однородности и изотропности времени. В философской трактовке данного закона отразилось понимание материи и духа как форм проявления энергии. Отсюда выводится понимание бессмертия и единства всего сущего как неуничтожимой энергии, которую М. Шишкин осмысляет не как религиозную, а как научно-философскую идею.

Идея вечности и отсутствия смерти содержится в самой вселенной, в ее разном, гармоничном устройстве, упорядоченности: «Все эти шаровые скопления и диффузные туманности для нас как фотокарточка, чик — и навсегда» [Шишкин 2012: 311]. Вечность для человека — это всего лишь миг в космическом пространстве, она присутствует в самом мире, а не вне его, и это реально существующая величина: «Это для нас вечность, а на самом деле это просто аккорд на гармошке — развел руки, сжал» [Шишкин 2012: 311]. Другими словами, та скорость протекания процессов, которая для человека является вечностью, существует в космическом пространстве и научно доказана. При этом время, согласно теории относительности, не константная величина, а свойство физического тела: «Без нас время разве существует? То есть мы лишь форма существования времени. Его носители. И возбудители» [Шишкин 2012: 304].

Идея бессмертия находит место и в биологической системе, в природе. Володя вспоминал урок по биологии, где учитель показал инфузорию, кото-

рая видела динозавров: «Меня тогда поразило, что на свете есть реальное бессмертие, и смерть у этих простейших не естественная, а только случайная» [Шишкин 2012: 253]. «Растительные» мотивы в целом характерны для поэтики М. Шишкина. Идея вечной жизни и бесконечности ее течения отражается и в биологическом продолжении рода. Беременная Саша вспоминает высказывание матери о цветке и семенах: «Смысл цветка — любого — только в том, чтобы он увял и осталась невзрачная коробочка с семенами» [Шишкин 2012: 147]. Саша осмысляет беременность как вечное продолжение жизни: «В школе всё никак не могла представить себе бесконечность — а она вот здесь, под ладошкой» [Шишкин 2012: 146]. Живая жизнь в ее непрерывном творении отразилась в циклическом биологическом воспроизводстве. В «Письмовнике» это образ семян: «И у всего кругом только одно на уме — просто идешь по полю или лесу, а всяк норовит опылить, осеменить. Все носки в семенах травы» [Шишкин 2012: 12]. Причем носок в романе зачастую сопоставляется с образом вселенной. Мир представляется как носок в семенах или арбуз с семечками. Человеческая привязанность, любовь, близость отразились в образе корней, которые цепляются друг за друга, ощущая свое первоначальное единство, происхождение из одного семени.

Растительные образы также воплощают различные трактовки природы времени. Субъективная неравномерность времени подчеркивается в образе травы: «Мысли бегают по времени, как по траве. Время не растет ровно, в нем бывают залысины. Ходишь как на водопой, топчешь одно место» [Шишкин 2012: 125]. Время в субъективном восприятии неоднородно, оно может обладать как событийной плотностью, так и растянутостью, пустотами. Пре-

мя как исторический процесс, уникальное свойство жизни человечества, воплотилось в романе в образе дерева: «Время для космоса — болезнь, а для нас — древо жизни. Странно только, что космосом назвали именно космеи — такие земные цветы, ничего в них особенного» [Шишкин 2012: 305]. Архетип древа жизни очень сложный и многогранный, имеет различные интерпретации у разных народов, однако этот образ неизменно содержит две ключевые идеи — плодородие и бессмертие, — имеющие важное значение в романной системе «Письмовника».

Научные понятия, образы природы, живой и неживой материи в романе одухотворяются и очеловечиваются. И это связано не только с художественной образностью, в которой традиционно применялись олицетворения и метафоры. В художественной форме, стиле это, безусловно, отразилось, придавая повествованию искренность и эмоциональность. Л. Выготский, цитируя Л.Н. Толстого, писал об искусстве как о средстве эмоционального заражения [Выготский 2019]. Сходная идея о современном искусстве в «Письмовнике» была высказана одним из персонажей: «...нужно писать живой жизнью — слезами, кровью, потом...» [Шишкин 2012: 119]. Однако данная мысль отразилась не только в эстетической концепции М. Шишкина, но и в философской структуре романа «Письмовник», в образе одухотворенной живой вселенной. «Вон бузина — и та мироощущает. В такие минуты кажется, что деревья всё понимают, только сказать не могут — совсем как мы» [Шишкин 2012: 11]. Говоря о мире, Володя упоминает воззрения древних людей, где мир понимался как огромное живое существо, наполненное людьми, море сравнивалось с потом и кровью человека. Жизнь сквозит в каждой вещи и предмете: «Ведь всякое живое существо и всякая вещь каждое мгновение

вот так вырывается и визжит. Просто нужно во всем услышать этот визг жизни — в каждом дереве, в каждом прохожем, в каждой луже, в каждом шорохе» [Шишкин 2012: 45]. Научные понятия обретают в тексте эмоциональную и чувственную окрашенность. В романе отрицается бездушность материи: «Понимаешь, всё живое, чтобы существовать, должно пахнуть. А все эти дробы и вообще всё, чему учили, — не пахнет» [Шишкин 2012: 16]. Помимо древних философов идею живой материи высказывали мыслители XX в. Она ярко отразилась в философии русского космизма и работах К. Циолковского, который считал материю одухотворенной, чувствительной и отзывчивой, а также прочно связывал этику и космическую метафизику, атом и человеческую душу (эта идея восходит еще к Демокриту, несколько раз упомянутому в романе) [Циолковский 2004]. Таким образом, природный и вещный мир, космос и вселенная предстают не как холодная материя, а как живой организм. Человек и вселенная предельно сближаются как микрокосм и макрокосм (неслучайно в романе упоминается Пифагор). Образность в романе отличается очеловеченными явлениями природы, космоса, вещного мира. Пупок человека — это пуп земли: «И та цепь, которая проходит через него, — это и есть ось Вселенной, вокруг которой движется мироздание — вот сейчас со скоростью миллионов световых лет» [Шишкин 2012: 63]. Ветрянка сравнивается с созвездиями, необратимость времени с «глоткой», тепло и свет как физические явления сравниваются с человеческом теплом. Человек показан не отторгнутым хладнокровной вселенной, а, наоборот, максимально приближенным к живому, все чувствующему миру, в котором кроется единство всего сущего, и человек ощущает это родство с природой с помощью обоняния, вкуса, сенсорных ощущений. К сло-

ву, запах в романном мире М. Шишкина свидетельствует о живой природе материальных объектов, и герои познают мир через обоняние. Запахи и сенсорные ощущения играют важную роль в образной системе романа; запахи оставляют отпечаток в памяти человека и не забываются, служат вечным напоминанием о прошлом: «А запахи! Разве можно забыть запахи!» [Шишкин 2012: 411].

Важной для романа является оппозиция мира видимого и невидимого. Ее истоки можно найти у разных философов, некоторые из которых упомянуты в романе. Это и древнегреческие философы-идеалисты, и представители феноменологии современного периода: от Платона и Пифагора до М. Мерло-Понти (идея дуализма зримого и незримого). Образ скрытой от глаз человека сущности мира в романе М. Шишкина — это дырявый носок, сквозь который просвечивается вечная и единая основа: «<...> вещественная, видимая оболочка мира — материя — натягивается, засаливается, трется и протирается до дыр, и тогда в дырку, как палец ноги из рваного носка, лезет суть» [Шишкин 2012: 100]. Человек может только немного приблизиться к сути мира, прикоснуться при помощи различных органов чувств, по большей мере лишь догадываясь о существовании невидимой сущности вселенной, подобно человеку из платоновской пещеры, который видит только тени вечных идей. Так, в романе противопоставляется зрение и слепота. Бабушка Володи работала со слепыми детьми. Володя приходит к мысли, что слепоту придумали зрячие, а «для слепого что есть — то есть, он с этим и живет, из этого и исходит, а не из того, чего нет. Страдать из-за того, чего нет, еще надо научиться» [Шишкин 2012: 45]. В данном фрагменте проводится аналогия с понятием смерти — смерть отсутствует в опыте человека и аналогична состоянию до рождения, однако мысль о

ней сопровождается страхом. Вечность и бесконечность кроются в самой вселенной, в ее внутренней сущности, которую человек не видит, словно слепой отчим Володи, не видевший свет, в существовании мира видимого и невидимого. В основе невидимого мира лежит единство всего, энергия, заключенная в тепле и свете, которые пронизывают всё мимолетное и временное, даже слово. «Вначале мы все были вместе, одним целым. Потом всех разбросало, но к каждому привязана эта нитка, за которую нас тянут обратно. И весь мир потом в этой ниточке снова соберется» [Шишкин 2012: 279]. Из этого вытекает понимание времени как цикла, возвращения к истокам, реализуется инверсия времени. Проблема возвращения к первоначальному дорефлексивному опыту волновала многих философов, в частности, об этом писал М. Мерло-Понти [Мерло-Понти 2006]. Знание как припоминание у Платона перекликается с идеями древних, о которых пишет М. Шишкин: «Они считают знание воспоминанием. Каждый знает свое будущее – и всё равно живет свою жизнь. То есть получается, что любящие любят друг друга еще прежде того, как узнают друг о друге, познакомятся и разговаривают» [Шишкин 2012: 78]. «И вообще, уже древними подмечено, что с годами прошлое не удаляется, а приближается» [Шишкин 2012: 288] – идея возвращения к истокам опровергает мысль о непреодолимости одиночества и невозполнимости потерь. «А люди становятся тем, чем они всегда были, – теплом и светом» [Шишкин 2012: 413]. Идея возвращения к истоку отражает циклическую концепцию времени. В. Руднев говорит о мифологической (циклической) модели времени так: «А потому что эта стрела времени замыкается на саму себя. И там, где конец, там на самом деле начало» [Руднев]. Ученый также пишет об этой модели времени следующее: «То есть сама воз-

можность смерти подразумевает дальнейшее возрождение» [Руднев]. Схожую мысль мы видим у М. Шишкина: «Вот скажи, что может желудь, покидая свою желудевую жизнь, знать о существовании дуба?» [Шишкин 2012: 279]. Здесь можно также проследить отсылку к теории эволюции и дарвинизму.

В целом, М. Шишкин часто апеллирует к древним и современным научным концепциям, описывающим законы мироздания. В художественной философии писателя преломляются и научные эксперименты, и выведенные учеными законы, наблюдения. Автор проявляет интерес к научному контексту, пониманию времени и мира. В «Письмовнике» упоминается скорость света, зеркала Френеля [Шишкин 2012: 279], минусовые числа в математике: «И как можно понять минус? Минус окно – это как? Оно же никуда не денется. И то, что за окном. Или минус я? Такого же не бывает» [Шишкин 2012: 15]. Научные вопросы о том, что задает направление времени – энтропия или причинно-следственная связь – тоже находят свое место в художественной философии «Письмовника», начиная с теории причинности Демокрита: «Почему пули улетели не в прошлое или в будущее, а в дырявую голову несчастной мишени?» [Шишкин 2012: 61]. К слову, отсылка к идее многомерности времени, эффекту наблюдателя в квантовой физике присутствует и в «Венеринем волосе»: наблюдатель, способный повлиять на объект наблюдения, это и ребенок Изольды и толмача, рисовавший шторм и вызвавший тем самым реальное изменение погоды [Шишкин 2010]. Наблюдатель и объект наблюдения находятся в сложном взаимодействии, что воплотилось в романе в образе гальки-ока, которая отсылает к целому ряду философских и научных теорий (от феноменологии до квантовой физики): «Я эту гальку забрал, и она лежала

на подоконнике. И всё время на меня смотрела. И вдруг я понял, что это и есть чей-то зрачок. И он меня видит» [Шишкин 2012: 41]. Помимо прочего, этот образ является еще одним воплощением идеи живой, разумной и чувствительной материи.

Таким образом, цитатность, интертекстуальность романного полотна позволяют интерпретировать текст с точки зрения научной и философской картины мира, создает необходимость обращения к широкому научному контексту. Причем упоминания философов и мыслителей, научных понятий и концепций не просто усложняют идейное содержание романа. Научные взгляды на

мироустройство становятся объектом размышлений, которые образуют композиционные связи. Движение мысли повествователей, голоса автора и героев зачастую заменяют собой сюжет и событийность. В романе «Письмовник» отразилось мышление как стремление к познанию, научное, рациональное осмысление мира, усложненное иррациональным эстетическим и эмоционально-чувственным восприятием. М. Шишкин рассматривает повседневную жизнь человека, состоящую из впечатлений, запахов, ощущений, в соприкосновении со вселенной, живой, одухотворенной материей, воплощая идею вечности и бессмертия.

### Литература

1. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: АСТ, 2019. 480 с.
2. Мерло-Понти М. Видимое и невидимое. Минск: Логвинов, 2006. 400 с.
3. Руднев В. «Идея бессмертия в культуре заключается в том, чтобы постоянно глушить энтропию». <https://theoryandpractice.ru/posts/7481-rudnev> Дата обращения: 12.03.2021
4. Циолковский К.Э. Космическая философия. М.: Сфера, 2004. 496 с.
5. Шишкин М.П. Венерин волос. М.: АСТ, 2010. 544 с.
6. Шишкин М.П. Письмовник. М.: АСТ, 2012. 412 с.

## Interpretation of time and eternity in the context of philosophical and scientific concepts in the novel by M. Shishkin «The Letter Book»

**Mariia V. Bochkina,**

Moscow

**E-mail:** marystradivari@mail.ru

The article analyzes the interpretation of the phenomenon of time in the novel by M. Shishkin “The Letter Book”, in which the most ancient and modern scientific and philosophical concepts are refracted. The author pushes the limits of the novel world to the scale of universe. Time is interpreted not only as a measure of earthly life, the coordinates of human existence, biological cyclicity, but also as a cosmic phenomenon. Nature and the cosmos are spiritualized in the novel, the universe is understood as a harmonious and reasonable system. Eternity and immortality in the “Letter Book” are not abstract, but actually exist in the world itself.

**Key words:** time, Mikhail Shishkin, The Letter Book, modern Russian literature, neomodernism.

DOI: 10.18572/2687-0339-2021-3-31-38

# Поэтика цвета в творчестве Н.В. Гоголя и М.М. Зощенко

**Бао Тинтин,**

Санкт-Петербургский государственный университет

**E-mail:** btt4896@gmail.com

В ранних рассказах и повестях Зощенко явно чувствуются гоголевские традиции и обнаруживается множество точек их сближения: образ «маленького человека», сказовая манера, специфика фабулы, мотивные и сюжетные переключки, характер комизма. Стоит отметить, что в контексте литературного произведения цвет несет важную смысловую нагрузку, колористическое искусство Зощенко и Гоголя также близко друг к другу в символической сложности. Итак, в настоящей статье мы попытаемся проанализировать своеобразие цветовой палитры названных писателей.

**Ключевые слова:** М.М. Зощенко, Н.В. Гоголь, «Сентиментальные повести», цветовая палитра.

«Было в Михаиле Михайловиче что-то от Гоголя — в характере, в том, что он писал, в судьбе,» — писал И.М. Меттер [Меттер 1990: 242]. Сходное сопоставление предлагает и К.А. Федин: «Единственное сравнение, которое никогда не могло бы обидеть столь обидчивого Зощенко» [Федин 1990: 110]. И сам Зощенко признавался: «Первые мои рассказы были написаны под влиянием старых традиций, может быть, Чехова, возможно, Гоголя. Это дело критики» [Зощенко 2015: 55].

Действительно, в ранних рассказах и повестях Зощенко очевидно чувствуются гоголевские традиции и обнаруживается множество их точек сближения: образ «маленького человека», сказовая манера, специфика фабулы, мотивные и сюжетные переключки, характер комизма и т. п.

Сравнение творчества Гоголя и Зощенко в разных аспектах представлено в работах М.О. Чудаковой, А.А. Бескиной, П.М. Бицилли, А.Д. Синявского, А.К. Жолковского, Ц.С. Вольпе, И.Н. Сухих и др.

Однако тема, к которой мы обратимся, остается малоизученной.

Следует напомнить, что в контексте литературного произведения цвет несет важную смысловую нагрузку. Он может оказывать сильное визуальное воздействие на психологическое состояние человека. В настоящей работе мы обратимся к сопоставлению психологических и символических значений красного, синего, голубого, фиолетового и сиреневого цветов в творчестве Гоголя и Зощенко, попытаемся проанализировать, как цвет передает и объясняет черты характеристики персонажей, их мысли, эмоции и психологию, какие метафорические ассоциации соотносятся с сюжетами и мотивами.

В первую очередь посмотрим на цветовую палитру Гоголя. Начнем с наиболее насыщенного и яркого цвета: красного. Его метафорические ассоциации — кровь и огонь, страсть и горе, власть и кара.

Тысячи лет красный доминирует среди цветов и обладает богатой символической выразительностью.

«Красная краска может вызвать душевную вибрацию, подобную пламени, так как красное есть цвет пламени. Теплокрасное действует возбуждающе. Это красное может подняться до болезненной мучительности, быть может, также и по сходству с текущей кровью» [Кандинский 1989: 22].

В контексте христианской символики красный, ассоциируясь с огнем, в негативном смысле символизирует адское пламя. Он лжет и обманывает, губит и разрушает. Но одновременно красный — пламя божественной любви. Он сияет, оживляет, возрождает, очищает, см. [Пастуро 2019: 45].

Связанный с кровью, «кроваво-красный цвет появляется всякий раз, когда речь идет о насилии и скверне» [Там же].

Палач, подручный закона, исполняя приговор, одевается в красное, см. [Балека 2008: 88], что характеризует этот цвет как символ справедливого наказания и возмездия.

Красный цвет также символизирует жизненную силу и возрождение. В некоторых древних ритуалах бытовало поверье, что человек после смерти продолжает свою жизнь, поэтому важной частью ритуала захоронения было поместить предметы красного цвета: красная охра, утварь и другие артефакты. Люди верили, что всё это поможет покойникам сохранить часть жизненных сил в потустороннем мире, см. [Пастуро 2019: 22].

Красный цвет связан со страстью, эротикой. Это значение находит свое отражение в оформлении кварталов «красных фонарей» или при создании образа любовника в японском театре Кабуки, когда актеру подчеркивают взгляд при помощи красной подводки, см. [Балека 2008: 90].

Красный цвет как символ встречается не только в изобразительном искус-

стве и визуальных религиозных образах, но и в литературе.

С нашей точки зрения, Гоголь использует красный цвет в символике власти и славы. В «Шинели» неизвестный титульный советник, будучи правителем отдельной небольшой канцелярии, «отгородил себе особенную комнату, назвавши ее “комнатой присутствия” и поставил у дверей каких-то капельдинеров с красными воротниками...» [Гоголь 1938: 164].

Красный обычно означает высокое социальное положение, власть и богатство, но в этом контексте Гоголь снижает символ достоинства и иронизирует над ним. Семантика красного обогащается за счет ироничного повествования писателя и показывает лицемерие, нарочитость поведения мелкого чиновника.

Для достижения наиболее сильного психологического и эмоционального воздействия на читателя Гоголь использует широкую гамму трактовок красного цвета: переход красного от жизни к смерти, от радости к скорби, от высокого социального положения к низкому. В отличие от Пушкина, Тургенева, Толстого, которые «при обращении к красному используют его почти исключительно как мажорный, жизнеутверждающий тон» [Соловьев 1979: 218], Гоголь более склонен к применению инверсии к традиционным оптимистичным смыслам красного цвета.

У Гоголя красный цвет ассоциируется с бедностью и бесправием: «он рисует перспективу своей комнаты, <...> с растворенным окном, сквозь которое мелькает бледная Нева и бедные рыбки в красных рубашках» («Невский проспект») [Гоголь 1938: 17].

Изображая гроб бедняка, Гоголь особенно подчеркивает его цвет: «Но досада моя смешивается с грустью, когда



я вижу, как ломовой извозчик тащит красный, ничем не покрытый гроб бедняка и только одна какая-нибудь нищая, встретившись на перекрестке, плетется за ним, не имея другого дела» [Гоголь 1938: 34].

Таким образом, при помощи инверсии создается контраст, оказывающий дополнительное воздействие на эмоциональное восприятие читателем описываемой ситуации. Красный, в традиционной трактовке обозначающий жизнеутверждающую силу, в этих примерах, наоборот, используется в контексте бессмысленности и обреченности существования.

Красный цвет является также символом страсти. Пискарев приходит к незнакомке, которая оказывается проституткой. В комнате этой блондинки Пискарев особенно обращает внимание на красный мундир, который представляет собой не столько признак славы и чина, сколько пошлой страсти любви и разврата: «Сквозь непритворенную дверь другой комнаты блестел сапог со шпорой и краснела выпушка мундира; громкий мужской голос и женский смех раздавались без всякого принуждения. Боже, куда зашел он!» [Там же: 20].

Красный, как цвет очищения, воскресения, божественного огня снова высмеивается Гоголем и служит средством профанации сакрального: «На одном была царевна Миликтриса Кирбитьевна, на другом город Иерусалим, по домам и церквам которого без церемонии прокатилась красная краска, захватившая часть земли и двух молящихся русских мужиков в рукавицах» [Там же: 79].

«Кому нужны эти фламандские мужики, эти красные и голубые пейзажи, которые показывают какое-то притязание на несколько уже высший шаг искусства, но в котором выразилось всё глубокое его унижение?» («Портрет») [Там же: 80].

Живопись красного и синего (голубого) обычно намекает на возвышенное искусство, связанное с Богородицей, божественным началом: «Мария была почитаема как Царица Небесная, к ней соответственно относили атрибуты и символы высшей светской власти и оба монархических цвета — красный и синий» [Балека 2008: 186]. Красный и голубой тона содержат авторскую сатиру на эпигонское искусство.

Голубой либо синий цвет играет важную роль в палитре Гоголя.

Синий цвет может вселять тревогу и страх, он заключает в себе демоническую сущность, нечистую силу и грех. На это указывает применение синего в витраже церкви в Фэрфорде «Голова Дьявола», картинах «Демон поверженный» Михаила Врубеля, «Синий фантом» Вольса, на фреске «Страшный суд (Ад)» Джотто Ди Бондоне и пр. В целом, в западной культуре изображение дьявола, одежды ведьм или колдунов принято делать синим, см. [Там же: 150].

В «Портрете» синий цвет имеет связь с мотивом демона и грехопадения. Талантливый художник Чартков случайно заметил свертки, «каждый был завернут в синюю бумагу и на каждом было выставлено: 1000 червонных» [Гоголь 1938: 90].

Богатство вызывает у героя утилитарное стремление к неограниченным светским удовольствиям и приводит к угасанию его художественного таланта. Деньги, завернутые в синюю бумагу, соблазняют Чарткова продать свой талант дьяволу: «Синий мог быть и стал цветом Дьявола, пытающегося свернуть человека с праведного пути и принудить его к неповиновению Богу» [Балека 2008: 182]. Случайная находка синих свертков, богатство и ростовщик превращают перспективного Чарткова в человека, сбившегося с пути. Синий цвет

становится средством для дополнения характеристики ростовщика и разоблачения его двойника: дьявол, страшное существо, злое начало.

Синий — цвет меланхолии и страдания. В течение «голубого» периода живописи Пикассо главным источником сюжета была его реальная жизнь с тяготами и страданиями, именно синий представляет важную часть эмоциональной, смысловой составляющей его картин, см. [Балека 2008: 296–297].

У Гоголя синий также представлен как цвет меланхолии и печали: «Без тягостного выраженья в лицах, которое так поражало его на синих блузах и на всем народонаселении Парижа» («Рим») [Гоголь 1938: 237].

«Сизый туман стелется под ногами; струна звенит в тумане; с одной стороны море, с другой Италия; вон и русские избы виднеют. Дом ли то мой сиенет вдаль? Мать ли моя сидит перед окном? Матушка, спаси твоего бедного сына!» («Записки сумасшедшего») [Там же: 214].

Сизый — серый цвет с синеватым оттенком — в последнем примере имеет особое психологическое значение. Поприщин полон отчаяния и скорби, «струна звенит», как его душа, одиноко и жалобно. В результате возникает сиенестезия, единство синего цвета и звука струны, подчеркивающие затерянность и покинутость героя в этом мире. Сентиментальная атмосфера была создана меланхолическим тоном синего.

Стоит отметить, что взаимосвязь цвета и звука находит свое отражение в искусстве XIX и XX веков, которое «обратило внимание на цветовое восприятие звуков и тонов, равно как и на звуковое восприятие цветов» [Балека 2008: 257].

«Синий воспринимался преимущественно как низкий звуковой тон, тем-

ный, печальный, меланхолический и созерцательный» [Там же: 261].

Синий цвет наделен смыслом защиты, сострадания и милосердия, которые в традиционной культуре в основном свойственны женской натуре. В мифологическом контексте «синий передник матери, синие минералы и цветы считались защищающими» [Там же: 151]. В религиозной символике Мария считается матерью страдающей и защищающей: «Под распахнутым синим плащом Богородицы могли найти приют и защиту обездоленные и страждущие» [Там же: 296].

При обращении к культурно-исторической семантике синего цвета становится очевидно, что в вышеприведенном примере из «Записок сумасшедшего» синий цвет, возможно, таит в себе глубокое символическое значение, связанное с мотивом защиты и материнской любовью. Синий дом есть космос, убежище внутреннего мира героя.

Синяя краска является неотъемлемой частью мандалы, и «мандала — символ единства макро- и микро-косма в индуизме, буддизме и ламаизме — способствует сосредоточенности и медитации» [Там же: 165]. «Это — цвет тоски, погружения, углубленности, сосредоточенности, равновесия, молчания» [Там же: 255].

Голубой у Гоголя заключает в себе те же значения, что и синий: «Под двумя из них видна была беседка с плоским зеленым куполом, деревянными голубыми колоннами и надписью: “Храм уединенного размышления”» [Гоголь 1951: 22].

«Он улыбался заманчиво, был белокур, с голубыми глазами» [Там же: 24].

«Комната была, точно, не без приятности: стены были выкрашены какой-то голубенькой краской вроде серенькой...» [Там же: 31].

На первый взгляд кажется, что голубой цвет дополнительно указывает на психологическое состояние героя: освобождение от мирских забот, погружение в себя. Но на самом деле Манилов лишь живет в микро-космосе бессодержательного размышления и иллюзии. Герой претенциозен, фантастичен, под его маской скрыта пустота мыслей, вульгарность. Значение медитации голубого цвета используется в инверсионном плане и отображает иронию писателя.

Фиолетовый, по мнению В.В. Кандинского, есть «охлажденное красное в физическом и психическом смысле» [Кандинский 1989: 48]. Это наиболее загадочный цвет, напоминающий об элегантности, благородности и великолепии.

Однако эту краску Гоголь обычно использует в отрицательном смысле. Так, в «Мертвых душах» фиалка (фиолетовый цвет) подчеркивает такие черты Чичикова, как кокетливость и льстивость. В данном случае цветок фиалки как синоним фиолетового помимо того, что символизирует те же состояния, что и сам цвет, обладает также обонятельным, зрительным модусами перцепции, это обогащает значение цвета и дает возможность использования более тонких средств формирования литературного образа. Смешение сладкого аромата цветка и неприятного вкуса курения образует резкий контраст, усугубляя впечатление о пошлости героя: «Чтобы еще более согласить в чем-нибудь своих противников, он всякий раз подносил им всем свою серебряную с финифтью табакерку, на дне которой заметили две фиалки, положенные туда для запаха» [Гоголь 1951: 16].

Упоминание рассказчиком фиалки и связанного с нею цвета, запаха и вкуса воздействует на разные органы вос-

приятия читателя и погружает его в художественный мир, где возвышенное перемешано с порой полной пошлости прозой жизни: «В то же самое время позади его из одних дамских уст изнеслось, вместе с запахом фиалок, довольно колкое и язвительное замечание» [Там же: 170].

При рассмотрении семантики цвета в произведениях Гоголя было обнаружено, что писатель при изображении дополнительной характеристики персонажей, их психологического состояния применяет инверсию к традиционным символическим значениям цвета. При помощи цветовых изобразительных средств создается комический и юмористический колорит. А нетрадиционное значение цвета и цветовая экспрессия в целом выстраивают богатый символами художественный мир.

На этом оставим наш анализ корпуса цветовых символов Гоголя. Теперь посмотрим, как Зошенко, этот «Гоголек», их применяет.

Начнем с красного цвета. В рассказе «Старуха Врангель» люди в красных штанах посадили актера в тюрьму за то, что заподозрили его в отношениях с «контрреволюционной» старухой Врангель. Красные штаны не столько показывают определенный чин / социальное положение персонажей, сколько символизируют репрессию, кровопролитие. Люди в красных штанах представляются актеру палачами, исполняющими приговор: «Решил актер, что расстреляют его непременно. И с тем заснул. А ночью пришли к нему люди в красных штанах. <...> Сегодня конец... А, может, и не жалко жизни» [Зошенко 2008: 194].

Красный используется как цвет наказания героя за свою измену в «Сирень цветет»: «Тем более, имея после того красную морду, пострадавший не будет

слишком привлекательный господин...» [Зошенко 2008: 203].

Если в приведенных выше примерах красный цвет вызывает чувство душевного дискомфорта и страх, то в «Веселом приключении» его коннотация и психологическое восприятие читателем более спокойны. Все детали, улыбка, атмосфера свидетельствуют о гармонии: «И вдруг видишь — окно. Свет в нем красный или розовый пущен. Занавесочки какие-нибудь этакие даны. И вот смотришь издали на это окно и чувствуешь, что уходят все твои мелкие тревоги и волнения, и лицо расплывается в улыбку» [Там же: 150–151].

Выше уже говорилось о метафорических ассоциациях синего цвета: меланхолия, печаль, сочувствие. Однако значение цвета не ограничивается лишь этой интерпретацией — состраданием автора к трагической судьбе «маленького человека». В этом случае синий цвет имеет более глубокий метафизический смысл, он символизирует внутренний мир Забужкина, его одиночество, отчаяние, и одновременно перемену эпох, чередование нового и старого, прощание с прошлым. Экзистенциальная сущность синего поднимает сентиментальную тональность повести до философской высоты.

Аналогию этому можно найти у импрессионистов XIX века: Клод Моне, Морис Метерлинк, Эмиль Верхарн, которые тонко улавливают уходящее время и запечатлевают мир сквозь синюю дымку, см. [Балека 2008: 274]. Синий цвет Клода Моне показывает печальное познание метаморфоз жизни, связанных с моментом переходности, мимолетностью мгновения [Там же: 273–274.].

Как и у Гоголя, своеобразие цветового штриха Зошенко преимущественно заключается в широком диапазоне значений и символической сложности.

Писатель, сохраняя один и тот же цветовой оттенок, постепенно изменяет контекст его использования. Таким цветом был сиреневый (цвет сирени), который от нейтрального, сентиментального тона становится ироничным.

В основе восприятия сиреневого как цвета печали лежит тоска по счастью, воспоминание об уходящей любви в «Аполлоне и Тамаре»: «Она расчесывает своим гребнем свалявшиеся его волосы, она обтирает его изможденное лицо полотенцем и прыскает на него “Персидской сиренью”» [Зошенко 2008: 28].

Ощущая нежность Тамары, Аполлон надеется вновь обрести ее любовь и найти с ней счастье. Сильный, но мимолетный аромат сирени добавляет в эту ситуацию туманную фантастическую атмосферу, вместе с тем указывая на неуловимость любви и ее неминуемую гибель.

Писатель не останавливается на полном сожалении к угасающей любви, изображенной в сиреневых тонах, он продолжает использовать традиционные трактовки сиреневого, но мимолетная любовь обыгрывается уже комедийно, с нотками иронии: «Эта грубая и некультурная сценка убивала в Володине все возвышенные мысли. Вернувшись домой, полный самых глубоких элегантных переживаний, благородных чувств и запаха сирени, он хватался теперь за голову и мысленно проклинал свой опрометчивый шаг в смысле женьги на этой оголтелой бабе, которая теперь губит его молодость» («Сирень цветет») [Там же: 197].

Смешение поэтических, возвышенных ощущений Володина и аромата сирени становится неким иронично-юмористическим приемом. Чем благороднее эмоция героя и ароматнее сирень, тем пошлее любовь. Лицемерная сторона Володина не замаскирована запахом

цветка, а напротив, раскрыта за счет него.

Сиреневый цвет не только символизирует недоступную любовь, но и указывает на психологическое состояние героя, его зависть к сопернику-телеграфисту: «Не Забежину несла Домна Павловна козье молоко, не Забежину пеклось и варилось на кухне, и не для Забежкина Домна Павловна надела чудный сиреневый капот. Все это пеклось, варилось и делалось для военного телеграфиста, Ивана Кирилловича» [Зошенко 2008: 245].

Кроме сиреневого, Зошенко также использует смежный ему цвет – фиолетовый (цвет фиалки).

Фиолетовый может трактоваться как сентиментальный цвет. «В Древнем Риме красные и красно-лиловые цветы часто используют в погребальном обряде, особенно те цветы, с которых скоро опадают лепестки, например, маки или фиалки. Они символизируют быстротечность жизни» [Пастуро 2019: 22]. Фиолетовое, по мнению В.В. Кандинского, «звучит несколько болезненно, как нечто погашенное и печальное» [Кандинский 1989: 48].

Эти устойчивые метафорические ассоциации встречаются и в литературе. Фиолетовый цвет Зошенко меланхоличен, печален: «Но такая уж сентиментальная у него натура – ему желательно, чтоб фиалки прямо на тротуарах росли» («Сирень цветет») [Зошенко 2008: 176].

Однако от этих нейтральных элегичных настроений, связанных с фиолетовым тоном, Зошенко переходит к описанию любви с оттенком иронии, антипатии.

В классическом понимании фиалка считается символом быстротечности времени, мимолетной, но чистой любви, но эти значения использованы Зошенко в негативном смысле, и ме-

тафорически трансформированы, обозначают фальшивую любовь: «На что Лизочка, закусив губы, сказала, что пусть он не врет нахально, что никакой пастилы не было, а было лишь монпансье и небольшой букетик фиалок, которым грош цена и которые, к тому же, на другой день завяли» («О чем пел соловей») [Там же: 138].

Заметим, что Зошенко, как Гоголь, рассматривает цвет как особое средство экспрессивного воздействия. У Зошенко упоминание цветов при описании художественного мира играет важную роль в создании подробной характеристики персонажей, мотива и сюжета. Эти цвета используются в широком диапазоне своих оттенков и значений, и в совокупности способствуют созданию наполненного метафорами мира Зошенко.

Из всего сказанного можно сделать следующие выводы о сходствах цветовой палитры писателей:

1. Колористическое искусство Зошенко и Гоголя было близко друг другу в своей символической сложности. Красный цвет связан с карой, кровопролитием, смертью, травмой. Синий – с меланхолией, печалью, фиолетовый – с пошлостью.

2. У Гоголя и Зошенко цвет отображает переход от внешнего мира к внутреннему. Синий цвет – это внешняя проекция переживаний персонажей.

3. Указание на цвет возникает в важный момент сюжета и намекает на перелом судьбы героя. Синий цвет предвещает духовную смерть Чарткова после сделки с дьяволом, и явится, когда мечта Забежкина разбита.

4. Особенность цветовой палитры Гоголя и Зошенко заключается в изменении семантики одного и того же цвета в разных контекстах, одним приемом является инверсия традиционной выразительности цвета, положительное

значение меняется на ироничное, даже негативное. В результате, многозначность и изменчивость цветовой ассоциации усиливают ее экспрессию, усложняют эмоционально-сюжетную ткань повествования.

### Литература

1. Балека Я. Синий – цвет жизни и смерти. Метафизика цвета. М.: Искусство – XXI век, 2008. 408 с.
2. Гоголь Н.В. Мертвые души. Ч. 1. // Полное собрание сочинений: В 14 т. Том 6. М.: Изд-во АН СССР, 1951. 924 с.
3. Гоголь Н.В. Повести // Полное собрание сочинений: В 14 т. Том 3. М.: Изд-во АН СССР, 1938. 728 с.
4. Зошенко М.М. Как я работаю // Мих. Зошенко: Pro et contra, антология. СПб.: Изд-во Русской христианской гуманитарной академии, 2015. С. 51–59.
5. Зошенко М.М. Разнотык // Мих. Зошенко. Собрание сочинений: В 7 т. Том 1. М.: Время, 2008. 846 с.
6. Зошенко М.М. Сентиментальные повести // Мих. Зошенко. Собрание сочинений: В 7 т. Том 3. М.: Время, 2008. 640 с.
7. Кандинский В.В. О духовном в искусстве. Л.: Из архива русского авангарда, 1989. 73 с.
8. Метгер И.М. Свидетельство современника // Вспоминая Михаила Зошенко. Л.: Художественная литература, 1990. С. 232–249.
9. Пастуро М. Красный. История цвета. М.: Новое литературное обозрение, 2019. 160 с.
10. Соловьев С.М. Изобразительные средства в творчестве Ф.М. Достоевского. М.: Советский писатель, 1979. 349 с.
11. Федин К.А. Михаил Зошенко // Вспоминая Михаила Зошенко. Л.: Художественная литература: Ленинградское отделение, 1990. С. 103–112.

## The poetics of color in the works of Nikolai Gogol and Mikhail Zoshchenko

**Bao Tingting,**

Saint-Petersburg State University

**E-mail:** btt4896@gmail.com

In Zoshchenko's early stories and short stories, Gogol's traditions are felt clearly and many of their points of convergence are revealed: the image of the "little man", the fantastic manner, the specifics of the plot, the motivational and plot roll calls, the nature of the comic. It is worth noting that in the context of literary work, color carries an important semantic load, and the coloristic art of Zoshchenko and Gogol is also close to each other in symbolic complexity. So, in this article, we will try to analyze the uniqueness of the color palette of writers.

**Key words:** M.M. Zoshchenko, N.V. Gogol, "Sentimental stories", color palette, intertextuality.

DOI: 10.18572/2687-0339-2021-3-39-46

# Звуковые системы русского и чешского языков в контексте обучения чехов русскому произношению

**Е.Л. Бархударова,**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

**E-mail:** e.barhudarova@mail.ru;

**Я. Конечны,**

Карлов университет

**E-mail:** jakub.konecny@pedf.cuni.cz

В статье дается анализ фонетических систем русского и чешского языков в лингводидактическом контексте. Описание сходств и расхождений «контактирующих» систем проводится в трех аспектах – собственно системном, системно-позиционном и артикуляционном. Первый аспект предполагает сопоставление состава фонем и характеризующих их признаков, второй – исследование функционирования звуковых единиц, третий – описание артикуляционного образования звуков. Наряду с различиями двух систем, определяющими фонетические отклонения в русской речи чехов, описаны сходства, обуславливающие возможности использования положительного переноса фонетических черт родного языка на изучаемый.

**Ключевые слова:** сопоставительная фонетика, звуковой строй, произношение, фонетическая интерференция, иностранный акцент.

Роль сопоставительной фонетики в решении задач лингводидактического характера трудно переоценить. В основе любого национально ориентированного курса обучения произношению лежит сопоставительный анализ фонетических систем двух «контактирующих» языков – изучаемого и родного. Данный анализ представляется целесообразным проводить в трех аспектах – собственно системном, системно-позиционном и артикуляционном. Такой подход обуславливает как полноценный прогноз основных трудностей, которые могут испытывать носители того или иного языка в области иноязычного произношения, так и детальный анализ тех отклонений, которые фиксируются в их интерферированной речи на иностранном языке.

Собственно системный аспект исследования звукового строя изучаемого языка

в сопоставлении с родным предполагает анализ сходств и расхождений двух систем в области состава фонем и характеризующих их признаков. Системно-позиционный аспект представляет собой анализ сходств и расхождений в области функционирования звуковых единиц. Артикуляционный аспект сводится к описанию артикуляционной базы и звуковых артикуляций сопоставляемых систем.

В классических работах А.А. Реформатского разграничиваются две неправильные тенденции в усвоении системных категорий фонетики иностранного языка, обусловленные различиями между иностранным и родным языками в собственно системном аспекте: «Первая – подгонка разного чужого под одно свое, когда меньший фонемный репертуар своего языка накладывается на больший фонемный

материал чужого языка. <...> Вторая тенденция вызвана обратным произношением, когда фонемный репертуар своего языка шире, чем фонемный репертуар чужого языка на аналогичном участке фонетической системы» [Реформатский 1959: 147–148].

Доминанция консонантизма в русском языке сопряжена с преимущественным действием первой тенденции в усвоении в иноязычной аудитории произношения русских согласных. Общеизвестно, что в иностранном акценте практически всегда смешиваются русские твердые и мягкие согласные, часто не различаются глухие и звонкие согласные и нередко бывают нарушены противопоставления согласных по месту и способу образования. Последнее особенно часто встречается в локальной зоне переднеязычных согласных: в этой зоне в иностранном акценте возможно одинаковое произношение сразу нескольких звуков: [л], [р] и [н], [т'], [ч'] и [ц], [с], [с'], [ш] и [ш':]. Носители некоторых языков утверждают, что в русском языке «восемь разных [s]», объединяя в одну звуковую единицу звуки [с], [с'], [з], [з'], [ш], [ш':], [ж] и [ж':].

Напротив, в области практического изучения русского вокализма преобладает вторая тенденция. Вследствие данной тенденции учащиеся-носители языка с более богатым фонетическим «репертуаром» начинают выделять в пределах более бедного фонетического репертуара иностранного языка такие признаки, «которые для фонетики усваиваемого языка являются либо irrelevantными, либо и вовсе случайными, что, конечно, не может привести к правильному усвоению произношения чужого языка» [Реформатский 1959: 148]. Обычно фонологический слух носителей языков с богатым фонологическим «материалом» на соответствующем участке системы бывает хорошо развит, и в итоге учащиеся слышат и неправоммерно «утрируют» признаки, которые в изучаемой системе действительно есть, но не играют существенной роли. Так, носители боль-

шинства языков слышат дифтонгоидную природу русского [о] и произносят на его месте дифтонг [uo], что представляет собой нарушение русского нормативного произношения.

Под влиянием первой тенденции в интерферированной русской речи иностранцев появляются грубые фонологические ошибки, которые могут приводить к неразличению звуковых оболочек слов и искажению смысла, когда одинаково произносятся слова *мышка* и *мишка*, *точка* и *дочка*, *сутки* и *шутки*, *цех*, *чех* и *тех* и т. д. Вторая тенденция обуславливает появление фонологически незначимых, но исключительно устойчивых ошибок, сопровождающих речь учащихся вплоть до завершающего этапа освоения русского языка. К числу наиболее распространенных ошибок, возникающих под влиянием второй тенденции по А.А. Реформатскому, относится утрирование неоднородного характера русских гласных в соседстве с мягкими согласными, в особенности и-образного оттенка гласных в позиции после мягких согласных: \*[pʲiɑ]ть (*пяť*), \*[mʲio]д (*мѣд*), \*[vʲie]сь (*весь*). Наряду с указанным отклонением нередко имеет место утрирование длительности гласных в ударном положении, особенно в ударном положении после мягких согласных: в этой позиции носители некоторых языков, например нидерландского и венгерского, могут произносить подчеркнуто долгие гласные.

Преобладание первой тенденции в области усвоения системных категорий консонантизма, а второй — в области усвоения системных категорий вокализма отнюдь не означает их абсолютного господства. Можно привести примеры как действия первой тенденции на участке вокализма, так и действия второй тенденции на участке консонантизма. В частности, в арабском акценте последовательно смешиваются русские гласные фонемы /у/ и /о/, /и/ и /э/, что сопряжено с одинаковым произношением слов *сук* и *сок*, *пуст* и *пост*, *бук* и *бок*, *пить* и *петь*, *мил* и *мел*.



В английском, немецком, китайском, корейском и ряде других акцентов утрируется незначительное придыхание, с которым глухие согласные могут произноситься в консонантных сочетаниях в словах *птица, птаха, ткать* и многих других. В равной мере утрироваться может огубленность русских согласных в позициях перед гласными [y] и [o]. Во всех подобных случаях не происходит смещения каких-либо согласных фонем, а значит — действует вторая тенденция в усвоении системных категорий иноязычной фонетики.

Собственно системный аспект исследования звукового строя изучаемого языка на фоне родного достаточно хорошо разработан в лингводидактической литературе. В меньшей степени к настоящему времени изучен аспект системно-позиционный, в рамках которого изучаются и сопоставляются закономерности функционирования звуковых единиц родного и изучаемого языков, то есть, во-первых, особенности реализации фонем в звуках, а во-вторых, — существующие в конкретном языке ограничения на употребление фонем в конкретных позициях (подробнее см. [Бархударова 2012; Бархударова 2015]). В первом случае речь идет о фонетических позиционных чередованиях и, соответственно, о фонетической парадигматике, во втором — значимой оказывается сочетаемость звуковых единиц друг с другом и с паузой, то есть фонетическая синтагматика.

В звуковом строе русского языка трудно переоценить роль парадигматических закономерностей и, соответственно, фонетических позиционных чередований. Звуковой строй русского языка зиждется, как известно, на двух типах позиционной мены звуков — параллельном, не связанном с нейтрализацией звуковых единиц, и пересекающемся, приводящем к нейтрализации [Аванесов 1956]. Так, нейтрализация русских переднеязычных щелевых фонем /с/ и /з/ в абсолютном конце слова сопряжена с фонетическим позиционным

чередованием [з]//[с]: *га[з]а (газа) — га[с] (газ)*; ср. *га[сл]а (гасла) — га[с] (гас)*.

В подавляющем же большинстве языков главенствуют закономерности синтагматические, обуславливающие запреты на употребление звуковых единиц в конкретных позициях. Нейтрализация в этом случае не связана с позиционной меной звуков и носит неочевидный, «скрытый» характер. Так, в немецком языке, где, как и в русском, глухая и звонкая свистящие противопоставлены по глухости—звонкости, их нейтрализация в абсолютном начале слова имеет место в силу запрета на употребление начальных глухих свистящих перед гласными и, наоборот, начальных звонких свистящих перед согласными. В этом причина ошибок типа *\*[z]олдат (солдат)*, *\*[z]ельский (сельский)*, *\*[s]ной (зной)*, *\*[s]лобный (злобный)*, *\*[s]меинный (змеинный)*. Следует отметить, что скрытая в системе родного языка нейтрализация со всей очевидностью проявляется в интерферированной речи на иностранном языке, в котором доминирует парадигматика. Немцы одинаково произносят русские слова *сбор* и *забор*, *собирать* и *забирать*, *смей* и *змея*, *слей* и *злей*, *слово* и *злого* и многие другие.

Необходимость сопоставительного анализа «контактирующих» фонетических систем в артикуляционном аспекте обусловлена тем, что трудности усвоения конкретных артикуляций в изучаемом языке могут быть обусловлены особенностями артикуляционной базы и артикуляционного образования звуков в родном языке. Так, русский язык отличается большим количеством переднеязычных артикуляций ламинального характера, в образовании которых большую роль играет активная работа кончика языка и его передней части ([т]—[т'], [д]—[д'], [с]—[с'], [з]—[з'], [ц], [н]—[н'], [л]—[л']). Большинство русских переднеязычных ламинальных согласных являются дорсальными: при их образовании кончик языка опущен к нижним зубам.

В большинстве иноязычных систем переднеязычные артикуляции являются апикулярными: при образовании апикулярных звуков кончик языка обычно либо прижат к альвеолам, либо образует с альвеолами узкую щель. Так образуются, например, английские переднеязычные аналоги русских твердых смычных и щелевых согласных. В подобных случаях имеет место «мнимое» сходство звуков родного и изучаемого языков, которое часто является причиной появления особенно устойчивых отклонений в интерферирующей русской речи иностранцев, изучающих русский язык.

Особую сложность в ходе постановки русского произношения представляют звуки русского языка, которых нет в системе родного языка учащихся и которым, соответственно, должно быть уделено особое внимание. К числу отсутствующих во многих иноязычных системах звуков в русском языке относятся мягкие, шипящие, свистящая аффриката [ц], дрожащие [р] – [р']. Соответственно, в рамках сопоставления систем родного и изучаемого языков необходимо разграничить артикуляции сходные, «мнимо» сходные и артикуляции изучаемого языка, которые отсутствуют в родном языке.

К числу особых задач сопоставительной фонетики в лингводидактическом контексте следует отнести поиск опор для положительного переноса характеристик звукового строя родного языка на звуковой строй изучаемого. Речь в данном случае должна идти не только о прямых сходствах «контактирующих» систем, но и о выявлении звуков-помощников, благоприятных фонетических позиций, частичных совпадений в области «позиционной фонетики» (подробнее см. [Бархударова, Чжан 2019]).

Интересен опыт использования «мнимого» фонологического сходства родной и изучаемой систем в целях достижения «чисто» фонетического сходства произношения иностранца с русским нормативным произношением. Как известно, фонологически русские палатализованные (мягкие) согласные не имеют ничего об-

щего с палатальными (среднеязычными) согласными в ряде иноязычных систем – чешской, словацкой, венгерской, испанской и некоторых других. Однако артикуляционная постановка русских палатализованных звуков может проходить с опорой на палатальные звуки родного языка, поскольку часто иноязычные палатальные и русские палатализованные произносятся и звучат очень похоже (подробнее см. [Rozboudová, Konečný 2018: 47]).

Всё сказанное можно проиллюстрировать в ходе сопоставительного анализа фонетических систем русского и чешского языков.

В области вокализма различие встречается уже в количестве гласных фонем – в русском языке лингвистами выделяется 5 или 6 фонем: статус фонем /а/, /э/, /и/, /о/, /у/ неоспорим, звуковая единица [ы] имеет спорный характер. В чешском языке десять гласных фонем – пять кратких: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/ и пять долгих: /á/, /é/, /í/, /ó/, /ú/, долгота имеет смылоразличительную функцию, причем долгий гласный звук может встречаться как в ударном слоге (в чешском языке это всегда первый слог слова), так и в безударном, ср. чеш. *dárek* (рус. *подарок*) – чеш. *Darek* (мужское имя *Дарек*), чеш. *dráha* (рус. *дорога*) – чеш. *drahá* (рус. *дорогая*), чеш. *být* (рус. *быть*) – чеш. *byt* (рус. *квартира*). Интерферирующее воздействие данной особенности вокалической системы чешского языка проявляется в неправильном произношении русских ударных гласных, длительность которых в чешском акценте «утрируется».

Особые проблемы возникают у чехов в ходе изучения русских звуков [и] и [ы], так как в русском и чешском алфавитах имеет место одна «провокационная» графическая аналогия. Подобно тому, как русская азбука включает две буквы *и* и *ы*, чешская азбука включает две буквы *i* и *y*. Однако если в русском языке на месте двух разных гласных букв произносятся два разных гласных звука [и] и [ы], то в чешском языке двум разным гласным буквам соответ-

ствует только один звук — [i]. В то же время, как и в русском, в чешском языке мягкость / твердость согласного может быть сопряжена с употреблением в постпозиции буквы *i* или *y*: ср. чеш. *líní* [li:n'í:] (рус. *ленивые*) — чеш. *líný* [li:ni:] (рус. *ленивый*). Существенная разница, однако, заключается в том, что если в русском письме сочетание букв «согласный + *ы*» обозначает сочетание согласного звука с гласным [ы], то в чешском языке сочетание букв «согласный + *у*» обозначает сочетание согласного звука с гласным [i]. В русском языке согласный сохраняет твердость, в чешском — приобретает позиционную полумягкость, обязательную для согласных в позиции перед гласным переднего ряда. Сказанное определяет ярко выраженную интерференцию в русской речи чехов, обуславливающую наличие фонологических ошибок в чешском акценте.

В чешском языке гласные звуки в безударной позиции не редуцируются. Учитывая характер чешского ударения, можно сказать, что в обычной речи даже нельзя отличить на слух ударный слог от безударного. Большой проблемой для чехов, соответственно, является редукция гласных, особенно в заударной позиции.

Неточности в интерферированном чешском произношении обусловлены также существованием в чешском языке дифтонгов [au], [ou], [eu], которые, как известно, в русском языке не имеют аналогов. В чешском акценте наблюдается тенденция произносить дифтонги в словах, которые в обоих языках похожи. Сказанное особенно касается дифтонга [au], который произносится чехами в словах *автобус* (чеш. *autobus*), *автоматический* (чеш. *automatický*). Поскольку в русском языке есть слова с сочетанием гласных звуков [au] (ср. *аудирование*, *пауза*, *заударный* и многие др.), в чешском акценте по сути происходит недопустимое смешение звуковых единиц [y] и [v], точнее — ошибочная замена согласного [v] на гласный [y], что является грубой фонологической ошибкой.

Помимо различий системного характера фактором появления ошибок в чеш-

ском акценте могут быть чисто артикуляционные различия между гласными звуками в двух языках. Подобные ошибки имеют нефонологический характер и не мешают реализации речевого акта, однако существенно затрагивают норму произношения. К числу гласных, которые в русском и чешском языках входят в группу «мнимо» сходных звуков, принадлежат звуки [a] и [o]. Русский гласный [a] отличается от чешского более задним образованием, русский гласный [o] в ударном положении после твердого согласного имеет, в отличие от чешского, у-образный начальный призыв.

Сопоставляя консонантную систему русского и чешского языков, можно также определить целый ряд сходств и различий.

Основной проблемой в области освоения русского консонантизма для чехов, как и для подавляющего большинства иностранцев, является твердость—мягкость русских согласных и наличие в русском языке сочетаний типа *та — тя — тья*. Выразительной чертой чешского акцента в русской речи является «йотированное» произношение слогов типа [t'а]. Неправильное произношение таких слогов способствует появлению фонологических ошибок: ср. *сел — свел* в случае одинакового произношения чехом двух разных словоформ как [с'эл]. Источниками данных ошибок можно считать, во-первых, неспособность учащихся произнести мягкий согласный звук, который в чешском языке не имеет аналога (т. е. проблема в области артикуляции), во-вторых, — перенос навыков произношения слогов *bě* [bje], *pě* [pje], *vě* [vje], *fě* [fje] (т. е. сочетания губных согласных с гласным переднего ряда) в чешском языке на произношение соответствующих русских слогов. Подобные ошибки встречаются при произношении всех русских слогов, написание которых включает гласные буквы Я, Е, Ё, Ю.

В то же время можно отметить, что коррелятивные пары русских взрывных и носовых переднеязычных имеют в чешском языке своего рода аналоги: /t/ — /t'/,

/d/ — /d'/, /n/ — /n'/). Правда, фонологически русские мягкие являются палатализованными, а чешские — палатальными (среднеязычными), однако в практике постановки чехам русского произношения, данные чешские противопоставления можно использовать не только для работы над противопоставлением /t/ — /t'/, /d/ — /d'/, /n/ — /n'/, но и при изучении остальных двенадцати пар русских твердых и мягких согласных. Речь идет как о работе над фонологическим слухом на участке корреляции по твердости—мягкости, так и об артикуляции: чешские мягкие согласные можно использовать в качестве звуков-помощников при постановке произношения русских мягких.

Сложным для чехов является противопоставление русских фонем /ш/ — /ш':/. Обычно чехи одинаково произносят слова *чаща* — *чаща*, *прошу* — *прошу*, *прошение* — *прошение*, *шит* — *шит* и другие подобные. Без специальной тренировки чехи не способны различить русские звуки [ш] и [ш':] на слух и «подгоняют» их в произношении под чешский полумягкий звук [š], который является глухим постальвеолярным сибилантом. Особые проблемы вызывает литературное произношение мягкого долгого [ш':], что можно объяснить существующей и даже закрепленной в чешских учебниках ошибочной традицией обозначения произношения на месте буквы Ш сочетания [ш'ч'].

Особо следует остановиться на важных для практики обучения произношению различиях в функционировании русских и чешских согласных фонем. В системе чешского консонантизма есть позиционные закономерности, которых нет в русском консонантизме. Некоторые из них представляют собой серьезный источник интерференции. К ошибкам, обусловленным такими закономерностями, относится, например, появление эпентетического звука [н'] в сочетании [м'е], так как в чешском языке слог *mě* произносится как [mn'e]: ср. чеш. *město* [mn'esto]<sup>1</sup> — рус. *ме-*

*сто* [м'эсть], чеш. *směšně* [smn'ešn'e] — рус. *смешно* [см'ишнó]. В русских слогах [м'а], [м'у], [м'о] также может появляться ошибочный вставной носовой, но это происходит намного реже.

По-разному произносятся в обоих языках сочетания носового согласного [н] и заднеязычных [k], [g]: ср. чеш. *banka* [banjka] — рус. *банк* [банк], чеш. *gong* [goŋk] — рус. *гонг* [гонк]. Как видно из примеров, в чешском языке в данной позиции фонема /n/ реализуется не переднеязычным аллофоном [n], а велярным аллофоном [ŋ]. Привнесение данной позиционной закономерности в русскую речь ведет к появлению фонетической ошибки. Хотя подобные ошибки не мешают пониманию, заднеязычный носовой в подобных случаях звучит «экзотично» и «режет слух» носителей русского языка. Подобные ошибки — не редкость в интерферирующей русской речи иностранцев, так как в большинстве языков носовые сонорные более «подвижны», чем в русском, однако трудность устранения чешского акцента в русской речи усугубляется в данном случае наличием сходства фонетического облика многих слов с рассматриваемыми сочетаниями, что иллюстрируют в том числе приведенные примеры.

В русском языке встречаются многокомпонентные консонантные сочетания, в которых происходит позиционная мена звуков: *ши, жи* — [ш:], *сж, зж* — [ж:], *сч, зч* — [ш':]. Такие же сочетания встречаются и в чешском языке, однако их литературное произношение не предполагает звуковых чередований, в чешских сочетаниях четко произносятся два разных звука: ср. рус. *сжечь* [ж:эч'] — чеш. *sžít se* [sži:t se], рус. *считать* [ш':итат'] — чеш. *scítat* [sči:tat]. Мена звуков, типичная в данных консонантных сочетаниях для русского литературного произношения, возможна

ской традиции ударение обычно ставится только в транскрипции связанных текстов. Это связано с тем, что в случае изолированного произношения чешского слова ударение всегда фиксировано на первом слоге.

в чешской речи, но является показателем низкого произносительного стиля. По этой причине у чехов в ходе освоения русского произношения в подобных случаях на чисто лингвистическую проблематику накладывается социолингвистическая, создающая своего рода «психологический барьер» при освоении русского произношения, что обусловлено восприятием русского языка «сквозь призму» своего родного.

Разница в сопоставляемых языках встречается также при произношении многокомпонентных консонантных сочетаний *стн* и *зди*, которые в русском языке, в отличие от чешского, упрощаются: ср. рус. *местно* [м'э́снъ] — чеш. *místně* [mi:stn'e], рус. *поздно* [пóзнъ] — чеш. *pozdni* [rozdn'i:] (в отличие от других примеров здесь нет прямого соответствия, точный перевод с чешского — *поздний*). Соответственно, чертой чешского акцента является четкое произношение взрывных согласных в рассматриваемых консонантных группах.

Несмотря на довольно значительное количество отличий в системах русского и чешского консонантизма, в обоих языках можно найти и случаи, когда в области функционирования звуковых единиц можно опереться на положительный перенос особенностей фонетической системы родного языка на изучаемый. Речь идет, например, о мене звонких на глухие в конце слова, которая имеет место в обоих языках: ср. рус. *лёд* [л'от] — чеш. *led* [let], рус. *козы* [к'зы], *коз* [к'ос] — чеш. *kozy* [kozi], *koz* [kos], рус. *лев* [л'эф], *льва* [л'ва] — чеш. *lev* [lef], *lva* [lva]. Нейтрализация глухих и звонких согласных в конце слова воспроизводится в русском произношении чехов автоматически. Не случайно в некоторых чешских учебниках русского языка как иностранного данное явление специально не отрабатывается: авторы лишь ограничиваются констатацией полного совпадения чешской и русской закономерностей на этом фонетическом участке.

Одинаково в обоих языках произносятся сочетания звуков *тс*, *дс* — [ц]: ср. рус. *отступит* [ʌцтуп'ит'] — чеш. *odstoupit*

[oʃtoupit]. Несмотря на это сходство, может встречаться неправильное произношение русских сочетаний *тс*, *дс* как [тс], поскольку без специальной подготовки у чешских учащихся не происходит осмысленного переноса позиционных навыков из родного языка в русский. Особенно ярко это проявляется при произношении форм возвратных глаголов с сочетаниями *тс* и *тьс*. В то же время позиционная мена согласных в указанных сочетаниях в чешской аудитории изучается легче, чем другие позиционные закономерности русского консонантизма, так как в данном случае есть возможность провести аналогию с родным языком учащихся.

В области артикуляционного образования твердых согласных в русском и чешском языках больше сходства, чем различий. В чешской фонетической системе есть аналоги согласных [п], [б], [ф], [в], [с], [з], [к], [г], [р] и некоторых других.

Ряд русских согласных звуков имеют в чешском языке «мнимые» аналоги. В обоих языках [д] — [d], [т] — [t], [н] — [n] тождественны по способу образования, но отличаются друг от друга местом образования. Русские согласные являются переднеязычными зубными, чешские — переднеязычными альвеолярными.

Довольно существенные артикуляционные различия имеются между русскими и чешскими звуками [л] — [l], [ж] — [ž], [ш] — [š], [ц] — [c]. Все указанные русские согласные являются твердыми. Чешский [l] также твердый, но отличается от переднеязычного зубного [л] альвеолярным местом образования. Важно также, что русский твердый латеральный является веларизованным, а чешский — нет. Остальные чешские согласные [ž], [š] и [c] относятся, в отличие от своих русских аналогов, к полумягким (подробнее об артикуляционной характеристике чешских согласных см. [Palková 1994]). При произношении русских согласных звуков [л], [ж], [ш], [ц] в речи чехов фиксируются осязаемые отклонения.

Таким образом, сопоставление звукового строя русского языка с чешским

в собственно системном, системно-позиционном и артикуляционном аспектах позволяет определить как существенные отличия, на которые следует обратить

внимание в ходе обучения чехов русскому произношению, так и сходства, на которые можно опереться в адресованном чехам курсе русской фонетики.

### Литература

1. Аванесов Р.И. Фонетика современного русского литературного языка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1956. 240 с.
2. Бархударова Е.Л. Методологические проблемы анализа иностранного акцента в русской речи // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2012. № 6. С. 57–68.
3. Бархударова Е.Л. Основы сопоставления фонетических систем изучаемого и родного языков в контексте обучения произношению // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2015. № 3. С. 139–154.
4. Бархударова Е.Л., Чжан С. Родной язык как помощник в освоении иноязычного произношения // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2019. № 3. С. 26–31.
5. Реформатский А.А. Обучение произношению и фонология // Филологические науки. 1959. № 2. С. 145–156.
6. Palková Z. Fonetika a fonologie češtiny. Praha: Univerzita Karlova, 1994. 367 с.
7. Rozboudová L., Konečný J. Modrení didaktika ruštiny jako dalšího cizího jazyka: jazykové prostředky / Современная дидактика русского языка как второго иностранного: языковые средства. Praha: Karolinum: Univerzita Karlova, 2018. 118 с.

## Sound systems of the Russian and Czech languages in the context of teaching Russian pronunciation to the Czechs

**Elena L. Barhudarova,**

Lomonosov Moscow State University

**E-mail:** e.barhudarova@mail.ru;

**Jakub Konecny,**

Charles University

**E-mail:** jakub.konecny@pedf.cuni.cz

The article presents an analysis of the phonetic systems of Russian and Czech languages in a linguodidactic context. Three aspects – systemic, system-position and articulatory – were taken into account while describing the similarities and differences of the compared systems. The first aspect assumes the comparison of the repertoire of phonemes including the signs that characterize them, the second – the investigation of the functioning of phonological units, the third – the description of the articulation of vowels. In addition to the differences between the two systems, which determine the phonetic differences in Russian speech of the Czechs, the correspondences that cause the possibilities of using the positive transfer of phonetic features of the mother tongue to the students are also described.

**Key words:** comparative phonetics, sound system, pronunciation, phonetic interference, foreign accent.

DOI: 10.18572/2687-0339-2021-3-47-51

# Тестовый контроль по русскому языку как иностранному с позиций синергетической лингводидактики

Т.Е. Владимирова,  
Российский университет дружбы народов  
E-mail: yusvlad@rambler.ru

Статья посвящена проблеме совершенствования системы тестирования по русскому языку на довузовском этапе подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах. С этой целью в работе рассматриваются лингводидактические возможности синергетического подхода, который актуализирует потенциальные возможности субъектно-субъектного взаимодействия преподавателя и студентов. Реализация данной направленности способствует созданию условий, которые позволят вывести разработку стандартизированных тестовых материалов и проведение тестирования на качественно новый уровень.

**Ключевые слова:** тестирование, лингводидактика, синергетика, личность, саморазвитие.

**Введение.** Подготовка иностранных студентов к учебе в российских вузах базируется на концепции языковой личности, которая владеет актуальными кодами и компетенциями на родном и изучаемом русском языках. Поэтому создание стартовых условий, необходимых для перехода к занятиям на основных факультетах, неразрывно связано с поэтапным контролем, который становится одной из принципиально важных составляющих всего образовательного процесса. Более того, стандартизированный тестовый контроль по русскому языку как иностранному (далее – РКИ) имеет прогностическую валидность, свидетельствуя о степени эффективности действующей обучающей технологии.

В этой связи заметим, что понятие «технологии (от греч. *techne* – искусство, ремесло, мастерство + *logos* – учение) как совокупности наиболее рациональных способов научной организации труда, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств» [Азимов, Щукин 2018: 350], изначально

но вбирало в себя идею совершенствования, а следовательно, и обновления. Что же касается принятой технологии тестирования иностранных студентов по русскому языку на довузовской ступени обучения, то она имеет достаточно жесткую структуру, едва ли совместимую с представлениями об искусстве и мастерстве.

Действительно, разработчики тестов, выступая в функции коллективного субъекта, закрепляют за тестируемым функцию объекта, которая неизбежно вызывает у них чувство отчуждения и неудовлетворенности. Подобная установка противоречит личностно-деятельностной направленности «присвоения языка» (А.Н. Леонтьев) и существенно снижает потенциальные возможности тестируемых. Возрастающая сложность и многоплановость задач, которые встают перед методистами, преподавателями и тестологами, делает актуальным междисциплинарный подход к разработке стандартизированного тестового контроля по РКИ.

**Обсуждение проблемы.** Немногим более 20 лет назад была создана общероссийская система тестирования, разработаны

уровни владения РКИ и типовые стандартизированные тесты. (См. об истории российской системы тестирования в [Клобукова 1998].) Сегодня развернувшаяся смена научных парадигм сопровождается пересмотром и переоценкой накопленного опыта и его обобщения. «Старая информация, становясь фактом истории той или иной науки, не теряет своей актуальности, но претерпевает компрессию под давлением стремительно возрастающих новых сведений, с каждым днем расширяющих ту или иную научную парадигму» [Бархударова и др. 2018: 87].

Принимая данное положение как справедливое и для тестологии, предлагается расширить ее методологическое поле и ввести в него синергетику (от греч. *synergeia* – сотрудничество, содействие, соучастие) как науку о самоорганизации сложных взаимодействующих систем (в нашем случае – преподавателя-руссиста и иностранного студента). Обращение к синергетике представляется тем более важным, что она «открывает конструктивные принципы построения целого из частей, принципы объединения относительно простых структур в сложные, принципы устойчивого совместного, коэволюционного развития» [Князева, Курдюмов 2018: 109], которые задают импульс субъектно-субъектного взаимодействия преподавателя и студентов, включая подготовку тестовых материалов и собственно тестирование.

Закономерный исследовательский интерес к синергетичности образовательного процесса актуализировал позицию студента как самоопределяющейся личности, направленной на развитие своих потенциальных возможностей (А.В. Андреев, В.Г. Борботько, В.Г. Буданов, Л.В. Быкасова, А.А. Ворожбитова, Е.А. Головчанская, В.В. Гуньков, Н.В. Гуськова, В.И. Жилин, В.Г. Иванов, В.А. Игнатова, Е.Н. Князева, М.С. Ковалевич, С.П. Курдюмов, В.М. Курейчик, С.А. Ламзин, А.А. Леонтьев, Н.А. Манаков, С.А. Носков,

С.М. Петрова, В.И. Писаренко, Е.Г. Пугачева, С.Л. Рубинштейн, Л.Н. Степашко, М.А. Федорова, Б.С. Щеглов, М.А. Шукина, С.Д. Якушева и др.).

Действительно, «человек есть существо, имеющее “проект”», и поэтому он стремится к его осуществлению [Рубинштейн 1973: 344]. При этом «внешние причины выступают как условия, как обстоятельства» учебной деятельности. И лишь ее «внутренние условия выступают как причины (проблема саморазвития, самодвижения, движущие силы развития)» [Рубинштейн 1998: 29].

В этой связи заметим, что синергетическая идея «самодвижения» студентов зависит не только от их мотивации и личностного потенциала, но и от избираемого преподавателем стиля педагогического общения. Так, А.А. Леонтьев писал, что «при лично ориентированном общении мы идем “вглубь”, всё полнее и точнее моделируя особенности личности одного определенного человека, существенные для адекватного общения с ним» и рассматривал «“настроенность” на определенного ученика» и «адекватную ориентировку» в общении с ним как «профессиональную необходимость» педагога. Примечательно и его замечание о важности «самоподачи» (self-presentation), поскольку успешное общение предполагает также умение преподавателя «подать себя в нужном плане», сознавая, что обучаемый тоже моделирует его и, следовательно, важно дать ему нужный для этого “материал” [Леонтьев 1999: 291].

Так, постигая синергетические принципы совместной образовательной деятельности, мы приходим к пониманию того, что главной задачей преподавателя РКИ и, шире, иностранных языков являются не сообщение знаний и контроль их усвоения, но взаимодействие (открытый диалог), когда занятие становится стимулом, который не только активизирует резервные возможности, но побуждает к самоорганизации и саморазвитию



в соответствии с собственным «проектом». В итоге, в соответствии с законами эволюции и принципами самоуправления в лингводидактике сформировалось «новое направление в теории обучения иностранным языкам, или новая научная дисциплина — синергетическая лингводидактика» [Ламзин 2015: 32].

**О тестировании и его обновлении с позиций синергетической лингводидактики.** Стремясь скорректировать действующую систему тестирования по РКИ с учетом потребности студентов в личностном саморазвитии и самосовершенствовании, обратимся к исследованию современных стандартов школьного образования, которое было проведено под руководством академика РАО А.Г. Асмолова (URL: <https://psy.su/feed/7643/>). Коротко остановимся на результатах данного анализа, поскольку сделанные выводы и рекомендации раскрывают общую стратегию в развитии образовательных стандартов.

Прежде всего, обращает на себя внимание вывод о неправомерности доминирования в школьных стандартах типовых заданий. Комментируя это положение, А.Г. Асмолов отметил: «Мы предлагаем выращивать человека в конвейере типовых задач, тем самым обрекая его на неудачи в мире неопределенности, сложности и разнообразия» [Асмолов]. Далее, оценивая «баланс между контролем и развитием», ученый пришел к выводу, что школьный стандарт ориентирован на ценности «строевой педагогики». В результате, по словам А.Г. Асмолова, «мы тем самым гасим личность, ее воображение и инициативу. В изменившемся мире она все равно скинет этот стандарт».

Значительный психолого-педагогический и лингводидактический интерес вызывает также оценка соответствия «строевой педагогики» и «конвейера типовых задач» современным запросам общества. Согласно А.Г. Асмолову, долговременное доминирование контроля над развитием привело к тому, что «мы оказа-

лись в мире массового спроса на индивидуальность». В итоге, на президентском уровне перед школой поставлена задача перейти к персонализированному образованию, в котором особое значение приобретают самореализация и самоактуализация личности. Чтобы решить эту задачу и «ответить на вызовы разнообразия, нужно вариативное образование. А вариативное образование, расширяющее возможности личности, идет через индивидуализацию, ориентированную на разработку индивидуальных вариативных программ развития». Принятие установки на развитие и индивидуализацию позволит наконец отказаться от «идеологии на дрессуру и подчинение» и от «политики дрессурных репродуктивных стандартов» [Там же].

Возвращаясь к стандартизированному тестовому контролю по РКИ, заметим, что в лексико-грамматических субтестах задания, созданные по модели «правильно — неправильно», бесспорно, правомерны, и, выполняя контролируемую функцию, они развивают навыки и умения семантизации и различения слов и словоформ. Вместе с тем, в соответствии с синергетической установкой на «самодвижение», индивидуализацию и вариативность в обучении представляется целесообразным рекомендовать студентам выполнять компьютерные тестовые задания этого типа во внеаудиторное время, добиваясь 100% результатов по пройденному лексико-грамматическому материалу. (О методической перспективности включения компьютерных тестовых программ в образовательный процесс см. в [Балуян 2015: 22–25]).

В целом, повышение личной ответственности за освоение пройденного языкового материала не только позволит добиться в индивидуальном режиме более высоких результатов при выполнении лексико-грамматического субтеста, но положительно скажется на выполнении субтестов по всем видам речевой деятельности.

Что же касается проверки понимания прочитанного или прослушанного текста, то представляется целесообразным разрабатывать задания с вопросами закрытого типа и с вариантами ответа, дифференцированными в зависимости от их соответствия таким показателям, как правильность, полнота, глубина и отчетливость понимания текста. Данная рекомендация особенно важна для студентов-гуманитариев (филологов, журналистов, переводчиков и будущих преподавателей русского языка).

При этом вопросы должны относиться к основным «смысловым кускам», быть понятными для испытуемых, не иметь наводящего характера и не содержать подсказки, а ответы — правдоподобными и понятными, причем правильный ответ не должен выделяться по длине, т. е. не быть самым длинным. Чтобы дифференцировать варианты ответа и тем самым повысить валидность теста, методически целесообразно предложить испытуемым 5 вариантов ответа, из которых:

- а) 1 ответ — абсолютно неправильный;
- б) 1 ответ, отражающий правильное, полное, глубокое и отчетливое понимание;
- в) 1 ответ, отражающий правильное, но недостаточно полное, глубокое и отчетливое понимание;
- г) 2 ответа, отражающих неполное, неглубокое и неотчетливое понимание.

За выбор ответа, соответствующего правильному, полному, глубокому и отчетливому пониманию, студент получает 3 балла; за выбор ответа, отражающего правильное и достаточно полное, глубокое и отчетливое понимание, — 2 балла; за выбор ответа, соответствующего неполному, неглубокому и неотчетливому пониманию, — 1 балл, а за выбор полностью неправильного ответа — 0 баллов. (Подробнее об этом см. в исследовании [Печерица 1981: 142–144]). Предложенная дифференциация практически исключает случайный выбор правильного

ответа и, активизируя его поиск, способствует саморазвитию и совершенствованию приобретенных знаний, умений, навыков и компетенций.

В этом контексте отметим особую роль дистракторов (от англ. *to distract* — отвлекать), которые повышают сложность субтеста благодаря введению в тестовые задания ответов, которые соответствуют неполному, неглубокому и неотчетливому пониманию. Отвлекая внимание тестируемых, дистракторы тем самым выявляют испытуемых, которые не могут выделить правильный ответ и, имея приблизительное представление о прочитанном или прослушанном тексте, пытаются угадать его.

И здесь перед разработчиками встает достаточно трудоемкая задача — сделать дистракторы правдоподобными и привлекательными для тестируемых. Тем не менее, благодаря их включению в тестовые задания становится возможным переход от проверки понимания по принципу «правильно — неправильно» к критериально-ориентированному тестированию. В результате, выполняя тест, испытуемые анализируют предложенные варианты ответа и тем самым развивают свои интеллектуальные и прогностические способности, а также умения и навыки обоснования сделанного выбора.

Что же касается построения количественной синергетической модели, способной оценивать результаты, достигнутые испытуемым, то она еще остается мечтой теоретической педагогики. Тем не менее «стоит подумать об адаптации ее идей и методов в области проектирования и создания количественных прогностических моделей развития систем образования» [Игнатова 2013: 9].

**Выводы.** Синергетические законы, проявляющиеся в образовательной деятельности преподавателя и иностранных студентов, предполагают отказ от жесткой модели контроля и разработку нового поколения стандартизированных

тестов по РКИ с учетом потребностей обучающихся в самосовершенствовании, самовыражении и самоутверждении. Развитие критериально-ориентированного тестирования, соответствующе-

го синергетике речевого общения на изучаемом русском языке, позволит оптимизировать подготовку студентов к поступлению на основные факультеты российских вузов.

### Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 496 с.
2. Асмолов А.Г. Новые образовательные стандарты обречены (URL: <https://psy.su/feed/7643/> – дата обращения 21.07.2021)
3. Балуюн С.Р. К вопросу о применении современных компьютерных технологий в лингводидактической тестологии // Лингводидактические основы преподавания языков и культур: сб. науч. трудов. Вып. 1. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005. С. 22–25.
4. Бархударова Е.Л., Гудков Д.Б., Клобукова Л.П., Красильникова Л.В., Одинцова И.В., Панков Ф.И. Актуальные проблемы теории и практики преподавания русского языка как иностранного в современно образовательной парадигме. М.: МАКС Пресс, 2018. С. 75–94.
5. Игнатова В.А. Системно-синергетический подход и перспективы его развития в педагогических исследованиях // Образование и наука. 2013. № 10 (109). С. 3–10.
6. Клобукова Л.П. История создания и современное состояние российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному // Преподаватель. № 4(6). 1998. С. 3–7.
7. Ламзин С.А. Синергетика как новая парадигма обучения иностранным языкам // Гуманитарный научный журнал. 2015. № 1. С. 32–34.
8. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1999. 365 с.
9. Печерица Т.Е. Отбор и адаптация художественных текстов для чтения в группах студентов-филологов, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР. Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1981. 251 с.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1998. 688 с.

## Test control in Russian as a foreign language from the standpoint of synergetic linguodidactics

**Tatiana Vladimirova,**

Peoples' Friendship University of Russia

**E-mail:** yusvlad@rambler.ru

The article is devoted to the problem of improving the testing system in the Russian language at the pre-university stage of preparing foreign students for study in Russian universities. For this purpose, the work examines the linguodidactic potential of the synergetic approach, which actualizes the potential of the subject-subject interaction of the teacher and students. The implementation of this direction contributes to the creation of conditions that will bring the development of standardized test materials and testing to a qualitatively new level.

**Key words:** testing, linguodidactics, synergetics, personality, self-development.

DOI: 10.18572/2687-0339-2021-3-52-56

## Учет национального образовательного опыта учащихся при построении процесса обучения РКИ

Л.Н. Норейко,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

E-mail: nor-larisa@yandex.ru

В статье рассматриваются особенности и содержание иноязычного образования. Исследуется восточная традиция образования с целью выявления сложностей адаптации носителей восточной культуры в новой образовательной среде. Определяется роль изучаемого языка и методов его преподавания в процессе адаптации к новым условиям обучения. Предлагается ряд методических действий, позволяющих ускорить и облегчить понимание и принятие новой для носителей иной культуры модели иноязычного обучения. Особое внимание уделяется формированию внутренней мотивации студентов и их заинтересованности в результатах обучения и саморазвития.

**Ключевые слова:** иноязычное образование, предшествующий учебный опыт, проблема адаптации, субъективная мотивация, зона взаимодействия субъектов учебного процесса.

Процесс изучения иностранного языка и иноязычное образование представляют собой пересекающиеся плоскости. Однако эти понятия и процессы не считаются тождественными. Образование – это и познание, и, по словам Е.И. Пассова, комплексный обучающий процесс общения, понимаемый как обмен информацией и как совместный поиск ответов и решений. Е.И. Пассов обращал внимание педагога на три аспекта образования: познавательный (научиться познавать), развивающий (научиться делать), воспитательный (научиться жить и работать вместе) [Пассов 2010]. Любой из этих аспектов значим: познавательный влияет на мотивацию, развивающий облегчает овладение новым знанием, воспитательный способствует и тому, и другому. Следовательно, среди обязательных навыков и умений в сфере иноязычного образования следует признать развитую способность к анализу

информации и многовариантных способов ее интерпретации, познавательную активность, самостоятельный поиск решения коммуникативной задачи, культуру общения, способность к творческой деятельности, готовность к обмену информацией и совместному поиску решения проблем.

Что касается изучения иностранного языка, то наивысшим критерием владения им считается эффективность коммуникации в соответствии с ситуацией и обстановкой общения. В данном контексте определение изучаемого иностранного языка как универсального тренажера развития адаптивности личности к новым ситуациям, данное Е.И. Пассовым, является логичным и обоснованным. Очевидно, что изучение иностранного языка в его родной среде не может проходить вне познавательной логики и законов иноязычного образования.

Особого внимания заслуживает проблема взаимодействия участников учебного процесса и объектов познания. Для ее понимания полезно сопоставить культурные особенности разных образовательных систем. Проблеме различий в традициях образования посвящен большой исследовательский труд «Культурные основы обучения. Восток и Запад». Автор работы Цзинь Ли обращает внимание на созерцательный, пассивный характер процесса познания в учебных заведениях Востока, в основе которого лежат идеи конфуцианства. Описываемая традиция обучения не предполагает активного осмысления информации, ее интерпретации или трансформации. Тем более не предполагается устного взаимодействия участников процесса обучения и обмена информацией. Автор высказывает мысль о недоверии к устной речи в восточной культуре. Очевидно, что носитель восточной культуры обучения будет испытывать дискомфорт при переходе в иную образовательную среду, и с трудом будет воспринимать новые правила обращения с изучаемым материалом, а также новые способы взаимодействия участников учебного процесса. В связи с этим возникает задача адаптации и перенастройки когнитивных механизмов, позволяющих достигать поставленной коммуникативной цели. От того, насколько быстро и комфортно пройдет этап адаптации, зависит дальнейший успех в постижении новой реальности и получении знаний в профессиональных целях.

На необходимость учета предшествующего академического опыта инофонов обращали внимание многие российские и зарубежные исследователи [Тер-Минасова 2005: 26–33; Цзинь Ли 2017: 421–435]. Однако многие исследователи утверждают, что мы еще не можем

с уверенностью определить сущность образования на пересечении культур [Цзинь Ли 2017: 420–427]. Мы можем пока лишь предположить, что именно позволяет инофону продуктивно осваивать новое знание на иностранном языке: отказ от предыдущего опыта или частичная опора на него. В любом случае овладение новыми формами и механизмами учебной деятельности должны быть сопряжены с максимальной вовлеченностью в учебный процесс и с постоянным стремлением к результату.

В российской методике обучения русскому языку как иностранному признается необходимость наличия субъективной мотивации и инициативы студента в усвоении нового знания, его осмысления и практического применения. Иными словами, преподаватель и студент вносят равный вклад в реализацию коммуникативной цели каждого занятия [Московкин, Шукин 2013: 55–57]. Заинтересованное движение навстречу друг другу определяет результат обучения. А необходимость осмысления и обработки информации в соответствии с российской традицией образования требует творческого отношения к содержанию учебных материалов.

Восточная традиция образования представляет иной взгляд на процесс познания. Созерцательный характер учебного поведения студента не предполагает активной интерпретации и обработки информации, а также выражения личного восприятия и оценки нового знания. Процесс познания сводится к механическому запоминанию поступающей информации. Обучение в данном случае не формирует субъективную мотивацию и не стимулирует вовлеченность в процесс овладения новым знанием. Студент испытывает внешнее давление академической рутины и это является главной движущей силой в учебном процессе.

Практика иноязычного образования в России опирается на мотивированное отношение к учебному процессу и формирует креативный тип поведения участников академического общения. Коммуникативный подход к обучению иностранному языку означает овладение им в целях общения, что предполагает активную позицию участников учебного процесса, умение взаимодействовать с партнерами по коммуникации, способность проявлять заинтересованное отношение к получению нового знания. Наибольшую трудность у носителей восточной культуры, как известно, вызывают задания, требующие выражения личного мнения и интерпретации информации, а вопросы *“почему это происходит?”* и *“что вы об этом думаете?”* ставят студентов в тупик. Различия образовательной культуры могут замедлять процесс формирования коммуникативной компетенции на новом языке. Думается, что российская методическая школа и иноязычное образование в России в целом более всего направлены на раскрытие способностей и интересов студентов-инофонов и на формирование их практических речевых и познавательных навыков и умений, необходимых в сфере их дальнейшей профессиональной деятельности на изучаемом языке.

Анализируя сложности вхождения в иноязычную образовательную среду для носителей восточной культуры обучения, можем заключить, что наибольшей трудностью для них является композиционная и речевая тактика учебного общения, требующая учета ситуации и коммуникативной цели общения, навыков неподготовленной речи, умений взаимодействовать с партнерами по коммуникации, оперативно реагируя на их речевое поведение. Иными словами, процесс изучения русского языка и по-

лучения образования на русском языке представляет свое особое видение роли студента в обучении и самообучении, иной способ обработки информации, свои особые формы учебного поведения и овладения новым знанием. Вероятно, педагогические стратегии иноязычного образования и обучения должны быть направлены на формирование умений самостоятельного поиска ответа, обучение осмыслению информации и способам ее применения, а также на воспитание культуры общения в условиях коллективной работы.

Кроме того, иноязычное образование должно создавать условия для перехода от средств внешнего давления учебной среды на студента к формированию внутренней мотивации, в основе которой лежит заинтересованность в общении на изучаемом языке.

Таким образом, в процессе иноязычного образования появляются дополнительные задачи по адаптации иностранного студента к новым условиям обучения и новым учебным требованиям к извлечению знаний. И.А. Зимняя отмечала, что от преподавателя требуется умение мотивировать познавательную работу студентов и организовать ее как исследование и самостоятельный поиск решения проблемы [Зимняя 2004].

Анализируя сложности адаптации в новой образовательной среде, заметим, что первая проблема, с которой сталкивается инофон, – это интерактивный вид занятий. В этом случае занятия русским языком как иностранным позволяют заложить необходимую основу для получения иноязычного образования. В ходе изучения русского языка студент овладеет необходимыми механизмами познания новой реальности.

При этом нужно отметить, что познание нового языка и среды его оби-

тания не сводится к выполнению рутинных учебных действий, а требует создания условий для учебного поведения творческого характера. Эвристичность учебного процесса и проблемная организация обучения, о которых писал Е.И. Пассов, – неотъемлемая часть этой работы, когда студент открывает для себя иную реальность и иной способ самообучения и саморазвития.

Необходимо позаботиться и об увлекательности этого процесса, ибо это тоже является стимулирующим средством самостоятельного познания. Познавательность, увлекательность и утилитарность – три ключевых компонента современного иноязычного образования.

Мы уделяем внимание предыдущему учебному опыту студента, так как полезно знать, в чем его особенности, чтобы правильно выстраивать свои педагогические действия для вовлечения участников учебного общения в новую образовательную среду.

Немаловажный вопрос, можно ли уменьшить академический стресс при переходе к новым условиям, решается положительно, если каждому участнику учебного общения ясна его коммуникативная роль, если отработаны механизмы учебного поведения и вместо методов давления поощряется инициатива и коллективное творчество.

В соответствии с требованиями Государственного стандарта третьего поколения ФГОС ВО 3+ необходимо предоставлять студентам больше возможностей для самостоятельного поиска информации или решения поставленной проблемы на изучаемом языке. Это положение дополняет суть иноязычного образования, делая его современным и более практически значимым, а осознание своего вклада в

решение коммуникативной задачи является дополнительным стимулом для эффективной работы.

В заключение обратим внимание на ряд важных положений, позволяющих ускорить и облегчить процесс адаптации носителей другой культуры к иноязычному обучению и новой образовательной среде. Они сводятся к следующим утверждениям: а) современные приемы и методы обучения русскому языку как иностранному могут способствовать процессу овладения новой моделью иноязычного образования; б) преподавателю русского языка как иностранного необходимо знать, каким является предшествующий опыт ученика в целях обеспечения эффективного перехода к новым условиям обучения; в) предлагаемый для изучения материал полезно оценивать с точки зрения его познавательной и коммуникативной ценности; г) важным элементом обучения является создание зоны взаимодействия участников учебного процесса, предполагающего использование групповых форм общения; д) проблемная организация обучения позволит определить роль и вклад каждого участника в решение поставленной задачи; е) необходимо создавать условия для самостоятельного поиска решения поставленной задачи, а также условия для самоконтроля и самооценки речевого и социокультурного поведения; ж) среди новых учебных ценностей заметное место занимает понимание важности качества знаний, заинтересованного отношения к партнерам по коммуникации и результатам обучения; з) в процессе иноязычного обучения смещается акцент с внешнего давления учебной среды в сторону личной заинтересованности в результатах самостоятельного поиска и саморазвития.

### Литература

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 38 с.
  2. Московкин Л.В., Шукин А.Н. История методики обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2013. 400 с.
  3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
  4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2005. С. 25–38.
  5. Цинь Ли. Культурные основы обучения. Восток и Запад / под ред. С. Филоновича. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. 464 с.
- 

## Taking into account the national educational experience of students in the process of teaching Russian as a foreign language

**Larisa Noreyko,**  
Lomonosov Moscow State University  
**E-mail:** nor-larisa@yandex.ru

The article discusses the features and content of foreign language education. The article examines the Eastern tradition of education in order to identify the difficulties of adapting students-representatives of the Eastern educational culture in the new academic environment. The role of the studied language and its teaching methods in the process of adaptation to new learning conditions is determined. A number of methodological actions are proposed to speed up and facilitate the understanding and acceptance of a new model of foreign language learning for speakers of a different culture. Special attention is paid to the formation of students' subjective motivation and their interest in the results of new knowledge and self-development.

**Key words:** foreign language education; previous educational experience; the problem of adaptation; subjective motivation; the zone of interaction of the subjects of the educational process.