

ISSN (ONLINE): 2312-2757

МЕЖДУНАРОДНЫЙ  
НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

**Язык**

**и Текст**

**Language  
and Text**

INTERNATIONAL  
ELECTRONIC JOURNAL

**№2 (7) 2020**



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

MOSCOW STATE UNIVERSITY  
OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

# Оглавление

## № 2 Том 7 2020

### ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

**Вопросительные высказывания в русской и испанской звучащей речи (на материале телеинтервью)**

*Абакумова О.В., Величкова Л.В.* ..... 4-11

**Реализация принципа экономии при образовании психологических терминов в английском и русском языках**

*Яровикова Ю.В., Балыгина Е.А.* ..... 12-19

### МИРОВАЯ ЛИТЕРАТУРА. ТЕКСТОЛОГИЯ

**Дочь писателя - Любовь Достоевская**

*Достоевский А.Д.* ..... 20-29

**Заграничные православные церкви (По материалам архива канцелярии Святейшего Синода)**

*Шварц Н.В.* ..... 30-37

### ЛИНГВОДИДАКТИКА И НОВАЦИИ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

**Информация, язык, мышление обучаемого в структуре методологии организации практико-ориентированного образования в вузе**

*Михалкин Н.В.* ..... 38-53

**К проблеме коммуникативного обучения иностранным языкам**

*Мурашкина О.В.* ..... 54-60

**Проблемы обучения переводу юридических документов и текстов студентов юристов в магистратуре неязыковых вузов**

*Украинец И.А.* ..... 61-70

**Коммуникативная компетентность как основа метаграмотности в информационном обществе**

*Устинова Т.В.* ..... 71-80

### ПСИХОЛИНГВИСТИКА, СОЦИОЛИНГВИСТИКА, ЭТНОЛИНГВИСТИКА

**Фразеологизмы в произведениях аварского писателя Мусы Магомедова с компонентом квер «рука»**

*Сиражудинов Р.М.* ..... 81-90

**Формальные особенности структурно-семантических разрядов односоставных предложений в рутульском языке**

*Махмудова С.М.* ..... 91-101

# Contents

## № 2 Volume 7 2020

### PROBLEMS OF MODERN LINGUISTICS

<b>Interrogative Statements in Russian and Spanish Sounding Speech (Based on TV Interview Material)</b>	
<i>Abakumova O.V., Velichkova L.V.</i> .....	4-11
<b>The Implementation of the Principle of Economy in the Formation of Psychological Terms in English and Russian</b>	
<i>Yarovikova Yu.V., Baligina E.A.</i> .....	12-19

### WORLD LITERATURE. TEXTOLOGY

<b>Lyubov Dostoevskaya is the Writer's Daughter</b>	
<i>Dostoevsky A.D.</i> .....	20-29
<b>Foreign Orthodox Churches (Based on Materials from the Archive of the Office of the Holy Synod)</b>	
<i>Shvarts N.V.</i> .....	30-37

### LINGUODIDACTICS AND INNOVATIONS. PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE STUDY OF LANGUAGES AND CULTURES

<b>Information, Language, Thinking of the Student in the Structure of the Methodology of the Organization of Practice-Oriented Education at the University</b>	
<i>Mihalkin N.V.</i> .....	38-53
<b>To the Issue of Communicative Teaching Foreign Languages</b>	
<i>Murashkina O.V.</i> .....	54-60
<b>Problems of Teaching the Translation of Legal Documents and Texts of Law Students in the Magistracy of Non-Linguistic Universities</b>	
<i>Ukrainets I.A.</i> .....	61-70
<b>Communicative Competence as the Basis of the Digital Age Metaliteracy</b>	
<i>Ustinova T.V.</i> .....	71-80

### PSYCHOLINGUISTICS, SOCIOLINGUISTICS, ETHNOLINGUISTICS

<b>Phraseologisms in the Works of the Avar Writer Musa Magomedov with the Kver "Hand" Component</b>	
<i>Sirazhudinov R.M.</i> .....	81-90
<b>Formal Features of the Structural-Semantic Categories of One-Part Sentences in the Rutul Language</b>	
<i>Mahmudova S.M.</i> .....	91-101

## Вопросительные высказывания в русской и испанской звучащей речи (на материале телеинтервью)

**Абакумова О.В.**

Воронежский государственный университет (ФГБОУ ВО ВГУ), г. Воронеж, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3028-6324>, e-mail: [olga.abakumova16@gmail.com](mailto:olga.abakumova16@gmail.com)

**Величкова Л.В.**

Воронежский государственный университет (ФГБОУ ВО ВГУ), г. Воронеж, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3917-4481>, e-mail: [luvel1@mail.ru](mailto:luvel1@mail.ru)

Настоящая работа посвящена исследованию вопросительных высказываний в русской и испанской звучащей речи. Рассматривается роль интонации в создании вопросительного значения. Исследование опирается на анализ фрагментов видеозаписей телеинтервью. Тексты видеозаписей звучащей квазиспонтанной русской и испанской речи участников телеинтервью были подвергнуты аудитивному анализу. Анализ результатов исследования параметров вопросительных высказываний в русской и испанской звучащей речи позволил заключить, что, национально специфическим является поведение мелодических знаков на ударных слогах: особенность испанской интонации, ярко контрастирующей с русской, заключается в продолжающемся мелодическом движении на заударных слогах. На основе данных параметров вопросительных высказываний производится попытка системного представления на интонационном уровне для русского и испанского языков. Обращение к системному подходу при исследовании интонационного уровня позволяет определить основные единицы этого уровня - интонымы как наборы дифференциальных признаков для каждого из языков, формирующих коммуникативные типы высказываний, и сделать выводы об основных различиях интонационных систем.

**Ключевые слова:** вопросительные высказывания, аудитивный анализ, сопоставительный анализ, мелодический знак, интонация.

**Для цитаты:** Абакумова О.В., Величкова Л.В. Вопросительные высказывания в русской и испанской звучащей речи (на материале телеинтервью) [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2020. Том 7. № 2. С. 4–11. DOI:10.17759/langt.2020070201

## Interrogative Statements in Russian and Spanish Sounding Speech (Based on TV Interview Material)

**Olga V. Abakumova**

Voronezh State University, Voronezh, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3028-6324>, e-mail: [olga.abakumova16@gmail.com](mailto:olga.abakumova16@gmail.com)

**Lyudmila V. Velichkova**

Voronezh State University, Voronezh, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3917-4481>, e-mail: [luvel1@mail.ru](mailto:luvel1@mail.ru)

This article is devoted to the study of interrogative statements in Russian and Spanish sounding speech. The role of intonation in creating interrogative meaning is considered. The research is based on the analysis of fragments of video recordings of TV interviews. The texts of the video recordings of the sounding quasi-spontaneous Russian and Spanish speech of the participants of the TV interviews were subjected to an auditive analysis. Analysis of the results of the study of the parameters of interrogative statements in Russian and Spanish sounding speech made it possible to conclude that the behaviour of melodic signs on stressed syllables is nationally specific: the peculiarity of Spanish intonation, which clearly contrasts with Russian, consists in the continuing melodic movement on back-stressed syllables. Based on these parameters of interrogative statements, an attempt is made to represent the system at the intonation level for the Russian and Spanish languages. The appeal to the systematic approach in the study of the intonation level allows us to determine the main units of this level - intonemes as sets of differential features for each of the languages that form communicative types of utterances, and draw conclusions about the main differences in intonation systems.

**Keywords:** Interrogative Statements, Auditive Analysis, Comparative Analysis, Melodic Sign, Intonation.

**For citation:** Abakumova O.V., Velichkova L.V. Interrogative Statements in Russian and Spanish Sounding Speech (Based on TV Interview Material). *Язык и текст = Language and Text*, 2020. Vol. 7, no. 2, pp. 4–11. DOI:10.17759/langt.2020070201 (In Russ.).

Категория вопросительности является сложнейшей в языке и на сегодняшний день недостаточно изученной. Исследования категории вопросительности проводились в рамках различных научных дисциплин: логики, философии, языкознания. При этом был затронут большой круг проблем, связанных с вопросительностью: о взаимосвязи вопросов и утверждений, о соотношении в вопросах элементов знания и незнания, о принципах их постановки и классификации. В энциклопедических справочниках и грамматиках функция вопросительных предложений часто формулируется как запрос информации [1, с. 409].

Многообразие интерпретаций проблемы вопросительности, представленных в настоящее время в научной литературе, объясняется разницей критериев, положенных в основу рассмотрения. Можно выделить следующие основные направления исследований: 1)

грамматико-синтаксический анализ структуры предложения [А.Х. Востоков, А.М.Пешковский, П.Рестан, В.А.Московой] 2) семантический анализ [Н.Л.Нишнианидзе, С.И.Святогор, Н.И.Жинкин, Я.Фирбас, Е.В.Падучева]; 3) характер ожидаемого ответа [Т.В.Валимова]; 4) характер интонационного оформления [В.А. Артёмов, И.Г. Торсуева, Н.Д.Светозарова, Т.М. Николаева, Л.А. Кантер, Г.Н.Иванова-Лукьянова].

В некоторых работах даётся анализ вопросительных предложений по нескольким признакам одновременно. Авторы пытаются сочетать при анализе вопросительных предложений структурно-грамматический и коммуникативно-синтаксический аспекты с учётом таких средств выражения вопросительности как логическое ударение и интонация [2, 5].

В этой связи интересным представляется мнение Н.И. Жинкина, обратившего внимание на тот факт, что «В вопросительных предложениях могут содержаться и пересекаться как значения вопроса, так и утверждающего сообщения, а также чрезвычайно разнообразных видов побуждения к действию и значения состояний. ... Следовательно, те внешние признаки предложения, которые были приняты за исходные в традиционном описании, оказываются недостаточными для того, чтобы по ним определить передаваемое в процессе общения значение» [4, с. 25]. Эта мысль Н.И. Жинкина важна для рассмотрения вопросительной интонации в языках, в которых отсутствуют синтаксические средства общего вопроса, как в русском языке. Интонация в этом случае является единственным средством выражения (общего) вопроса. При этом если мы хотим рассматривать общий вопрос в широком смысле, то должны принять во внимание те формы вопроса, которые имеют высокую частотность в разговорной речи. Это фразы, состоящие из одного слова или группы слов, не оформленных синтаксически в предложении, но являющиеся таковыми по своей интонационной характеристике и функции в речевом контексте:

↗↓ Да?

-- как об акт↗↓ **р**исе

↘ ↗no?

↗**todos**, especta↗**do**↓res;

Эти фразы оформлены по супraseгментным правилам соответствующих интоном данного языка и ясно выражают утверждение и вопрос. С точки зрения фонологического (системного) подхода к исследованию интонации эти две интономы образуют бинарную оппозицию в каждом данном языке, действующую для различения основных коммуникативных типов высказывания на основе дифференциального признака интонационной системы данного языка. Под интономой здесь понимается сумма дифференциальных (смыслоразличительных) признаков супraseгментного уровня в концепции фонологии Н.С. Трубецкого.

Такое рассмотрение, будучи положено в основу, может дать представление о соотношении интономы и различных синтаксических конструкций. Рассмотрим интонационную категорию вопросительности в двух языках – испанском и русском.

Исследования категории вопросительности и в отечественной, и в испанской лингвистике проводились главным образом в рамках синтаксической науки, поскольку в течение довольно продолжительного времени интонация рассматривалась, а многими лингвистами и до сих пор продолжает рассматриваться, как некая фонетическая форма для определённых синтаксических конструкций.

В испанской лингвистике в ходе исследования проблемы вопросительности произошло деление вопросительных предложений на общие (дубитативные) и частные [S.Gili y Gaya, C.Hernando Alonso]. Считается, что вопросительное значение в испанском языке выражается комплексом синтаксических и интонационных средств, однако все исследователи отмечают одну характерную особенность испанских общевопросительных предложений: на резкое повышение основного тона голоса на первом ударном слоге. Это повышение с самого начала отличает вопросительное предложение от повествовательного, что, по мнению Т.Наварро Томаса, и С.Хили-и-Гайя, отражено в испанской орфографии: «вопросительный знак ставится в начале и в конце фразы, что позволяет воспринять и произнести её как вопрос: ¿Me obligarás a repetir mi recomendación de siempre?» [6, p. 46].

Настоящее исследование опирается на наблюдения за речевой практикой на двух языках, а также на анализ фрагментов видеозаписей телеинтервью мини-интернет передачи «Soy de Tele» и отдельные одноформатные интервью, а также передача «Наедине со всеми», интервью в рубрике «Завтрак со звездой» из передачи «Доброе утро, мир!». Тексты видеозаписей звучащей квазиспонтанной русской и испанской речи участников телеинтервью были подвергнуты аудитивному анализу. В работе аудиторы использовали апробированную ранее схему, разработанную при Научно-методическом центре фонетики Воронежского государственного университета. Аудиторский анализ (индивидуально) включал следующие этапы:

1. Отметить паузы - /.
2. Отметить в каждой фразе ударный слог (или слоги).
3. Определить направление движения мелодики на ударных слогах.

Данные аудитивного анализа вопросительных высказываний в текстах испанской и русской речи позволяют заключить, что:

1. Признаки вопросительности на интонационном уровне в испанском языке имеют чёткую локализацию - последний ударный слог в ритмической группе с примыкающими к нему заударными.

2. В испанской звучащей речи можно выделить два основных типа мелодического движения высоты тона голоса: нисходящее и восходящее, которые схематично можно представить следующим образом: ↓ и ↗.

3. Нисходящее движение (↓) высоты тона голоса на конечном ударном слоге, распространяющееся на примыкающие к нему заударные характерно для:

- a) завершённого нейтрального высказывания: у muchos temas de conflicto/ tam↓bién;
- b) завершённого категоричного высказывания: ↓cuéntanos;
- c) вопросительные высказывания с вопросительным словом: ↗cómo ↓son?;
- d) удостоверительного вопроса (без вопросительного слова): ¿Y ha↗béis ensa↗ya↓do?.

4. Восходящее движение (↗) основного тона голоса на конечном ударном слоге с примыкающими к нему заударными характерно для следующих типов высказывания:

- a) незавершённых высказываний: Y un personaje de ↗coches, ↗armas;
- b) общевопросительных высказываний: a ↗todos, ¿ ↗no? ; ¿estabas ha↗ciendo?;
- c) эмоциональных вопросительных высказываний с вопросительным словом (с высокой степенью заинтересованности): ¿↗Cómo van a ser/ tratados en la ↗serie?.

5. В качестве одной из особенностей испанской интонации, ярко контрастирующей с русской, стоит указать на продолжающееся мелодическое движение на заударных слогах.

¿todos, especta¿do↓res.

**II. В русских высказываниях** в экспериментальном материале были зафиксированы следующие интонационные признаки:

1. Понижение основного тона голоса ↓, во многих случаях довольно условное, поскольку отсутствует глубокое падение, как в испанском языке. Этот признак не относится к дифференциальным для русских повествовательных высказываний.

2. В протяжённых высказываниях вопрос оформляется повышением тона голоса на ударном слоге того слова, которое является интонационным центром высказывания: Как об акт↓рисе -- как об акт↑рисе. Что вот /отличает работу /в /голливудских кар↓тинах.

Анализ результатов исследования параметров вопросительных высказываний в русской и испанской звучащей речи позволяет заключить, что, национально специфическим является поведение мелодических знаков на ударных слогах: особенность испанской интонации, ярко контрастирующей с русской, продолжающееся мелодическое движение на заударных слогах;

На основе проведенного описательного анализа средств выражения можно сделать выводы в направлении системного исследования вопросительности на супraseгментном уровне в двух языках. Именно сопоставительный анализ позволяет более четко выделить функционирование дифференциальных признаков интоном в каждом из языков.

Для русского языка имеются данные о функционировании дифференциального признака интонации в оппозиции «повествование – вопрос» [3]. В качестве признака - различающие два основных коммуникативных типа высказывания в русском языке – повествование и вопрос – выступает «мелодический максимум» - характеристика высоты тона голоса на главном ударном слоге в высказывании. В вопросительных высказываниях, независимо от его продолжительности и синтаксической структуры, происходит повышение высоты тона голоса относительно ее величины в повествовательных фразах. Таким образом, различение коммуникативных типов высказывания в русской речи происходит в мелодическом максимуме, который может располагаться в любом месте высказывания, учитывая свободный порядок слов в русском языке. Это обстоятельство объясняет восприятие русского завершения (повествования) как неполного при традиционном для ряда языков поиске признаков завершения в конце фразы. При восприятии русской речи носителями таких языков как немецкого, испанского фраза оценивается слушателем как незавершенная на фоне ярко выраженной нисходящей тенденции в движении мелодики. В заударных слогах, в односложных фразах (Да? Он?) на ударном гласном после реализации мелодического максимума происходит плавное падение высоты тона голоса.

На основе данных описательного характера можно сделать вывод об основных отличительных признаках интонационных систем русского и испанского языков, а также о дифференциальных признаках на интонационном уровне этих языков. Локализация (месторасположение) мелодического максимума в русских высказываниях является свободной на их линейной протяженности. Общая тенденция повествовательного и вопросительного высказывания восходяще-нисходящая (кроме случаев конечного расположения главного ударного слога). Такой характер фраз обусловлен ритмом «легато» русской речи, не допускающего самостоятельную интонационную направленность неударных слогов. На фоне интонационной системы русского языка система испанского языка имеет ярко выраженные отличительные черты в оппозиции «повествование – вопрос». Вопросительность



проявляется резким повышением высоты тона голоса на первом ударном слоге, затем на конечном ударном слоге с примыкающими к нему заударными. Продолжение восходящей тенденции на безударных слогах позволяет признать за этим явлением статус дифференциального признака испанской интонационной системы. Подтверждением этому служит функционирование этого признака с нисходящей тенденцией в повествовательных высказываниях.

Таким образом, на основе аудитивного анализа и применения сопоставительного метода, возможно создание модели системного характера. Такая модель на последующих этапах исследования может быть уточнена серией экспериментов на восприятие коммуникативных типов высказывания.

### **Литература**

1. *Абакумова О.А., Бердникова О.В., Величкова Л.В., Петроченко Е.В.* Интонация и языковое сознание: Психолингвистическое исследование / Под ред. Величковой Л.В. 2001. В.: Тип. ВГУ, 153 с.
2. *Баршак М.А.* Испанский язык. Практическая фонетика. 1989. М.: Высш. шк., 223 с.
3. *Блохина Л.П.* Методика анализа просодических характеристик речи. 1977. М.: Наука, 84 с.
4. *Богородицкий В.А.* Наблюдения над изменениями высоты тона в отдельных словах и предложениях // Очерки по языковедению и русскому языку. 1939. М.: УРСС, С. 130 – 145.
5. *Бодуэн де Куртенэ И.А.* Избранные труды по общему языкознанию. 1963. М.: Изд-во Акад. наук СССР, С. 391.
6. *Болинджер Д.* Интонация как универсалия // Принципы типологического анализа языков различного строя. 1972. М.: Наука, С. 214 – 231.
7. *Брызгунова Е.А.* Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. 1984. М.: Изд-во МГУ. 117 с.
8. *Бубнова Г.И.* Темповая вариативность как средство экспрессивности // Пространственно-временная и ритмическая организация текста: Сб. науч. тр. 1986. М.: МГПИИЯ им. М.Тореза. С. 33-42.
9. *Величкова Л.В.* Интонационное выражение эмоционально окрашенной речи: (Сопостав. исслед. на материале рус. и нем. яз.) // Функционирование языковых единиц в речи и тексте. 1987. В.: Изд-во ВГУ, С. 159-168.
10. *Величкова Л.В.* Системное исследование интонации: монография / Под ред. Величкова Л.В., Петроченко Е.В., Петрова Е.В., Сухарева Е.Е. 2013. В.: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета. 192 с.
11. *Виноградов В.В.* Грамматика русского языка: в 2 т. Т. 2. Ч. 1. / Ред. коллегия: акад. В. В. Виноградов. 1960. М.: Изд-во Акад. наук СССР. 702 с.
12. *Висенте-Ривас А.С.* Фонетика испанского языка. 1976. К.: Вища школа, 71 с.
13. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. 1986. М.: Лабиринт, 415 с.
14. *Гарсия-Риверон Р.М.* Система собственно вопросительных предложений в русском языке в сопоставлении с испанским: Автореф. дис. ... канд. фил. наук. 1980. М., 23 с.
15. *Жинкин Н.И.* Вопрос и вопросительное предложение [Электронный ресурс] // Вопросы языкознания. 1955. № 3. С. 22–34. URL: <http://vja.ruslang.ru/archive/1955-3.pdf> (дата обращения: 18.03.2020).

Абакумова О.В., Величкова Л.В.  
Вопросительные высказывания в русской и  
испанской звучащей речи (на материале  
телеинтервью)  
Язык и текст. 2020. Том 7. № 2. С. 4–11.

Abakumova O.V., Velichkova L.V.  
Interrogative Statements in Russian and Spanish  
Sounding Speech (Based on TV Interview Material)  
Language and Text. 2020. Vol. 7, no. 2, pp. 4–11.

16. Кодзасов С.В. Интонация вопросительного предложения. Форма и функции // Диалоговое взаимодействие и представление знаний: Сб. науч. тр. 1985. Н.: ВЦ СО АН СССР, 189 с.
17. Леонтьев А.А. Психолингвистика. 1967. Л.: Наука, 118 с.
18. Петрянкина В.И. К проблеме классификации вопросительных предложений // Лексико-грамматические записки. 1976. М.: Изд-во Ун-та Дружбы народов. С. 51-63.
19. Alarcos Llorach E. Fonología española. 1991. М.: Gredos, 290 p.
20. Gili y Gaya S. Curso Superior de Sintáxis Española. 1975. В.: Publicaciones y ediciones Spes S.A. 243 p.
21. Navarro Tomás T. Manual de entonación española. 1974. М.: Gredos, 228 p.

### References

1. Abakumova O.A., Berdnikova O.V., Velichkova L.V., Petrochenko E.V. Intonatsiya i yazykovoe soznanie: Psicholingvisticheskoe issledovanie. In Velichkova L.V. (eds.). 2001. Voronezh: Publ. VGU, 153 p. (In Russ.).
2. Barshak M.A. Ispanskii yazyk. Prakticheskaya fonetika. 1989. Moscow: Vyssh. shk., 223 p.
3. Blokhina L.P. Metodika analiza prosodicheskikh kharakteristik rechi. 1977. Moscow: Nauka, 84 p. (In Russ.).
4. Bogoroditskii V.A. Nablyudeniya nad izmeneniyami vysoty tona v otdel'nykh slovakh i predlozheniyakh. *Ocherki po yazykovedeniyu i russkomu yazyku*, 1939. Moscow: URSS, pp. 130 – 145. (In Russ.).
5. Boduen de Kurtene I.A. Izbrannye trudy po obshchemu yazykoznaniiyu. 1963. Moscow: Publ. Akad. nauk SSSR, pp. 391. (In Russ.).
6. Bolindzher D. Intonatsiya kak universal'nyy. *Printsipy tipologicheskogo analiza yazykov razlichnogo stroya*, 1972. Moscow: Nauka, pp. 214 – 231. (In Russ.).
7. Bryzgunova E.A. Emotsional'no-stilisticheskie razlichiya russkoi zvuchashchei rechi. 1984. Moscow: Publ. MGU, 117 p. (In Russ.).
8. Bubnova G.I. Tempovaya variativnost' kak sredstvo ekspressivnosti. *Prostranstvenno-vremennaya i ritmicheskaya organizatsiya teksta*: Sb. nauch. tr, 1986. Moscow: IOGPIIY aim. M.Toreza. pp. 33-42. (In Russ.).
9. Velichkova L.V. Intonatsionnoe vyrazhenie emotsional'no okrashennoi rechi: (Sopostav. Issled. Na materiale rus. I nem. Yaz.). *Funktsionirovanie yazykovykh edinits v rechi I tekste*, 1987. Voronezh: Publ. VGU, pp. 159-168. (In Russ.).
10. Velichkova L.V. Sistemnoe issledovanie intonatsii: monografiya. In Velichkova L.V., Petrochenko E.V., Petrova E.V., Sukhareva E.E. (ed.) 2013. Voronezh: Izdatel'sko-poligraficheskii tsentr Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta, 192 p. (In Russ.).
11. Vinogradov V.V. Grammatika russkogo yazyka: v 2 t. T. 2. P. 1. In Vinogradov V.V. (ed.) 1960. Moscow: Publ. Akad. nauk SSSR. 702 p. (In Russ.).
12. Visente-Rivas A.S. Fonetika ispanskogo yazyka. 1976. Kiev: Vishcha shkola, 71 p. (In Russ.).
13. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech'. 1986. Moscow: Labirint, 415 p. (In Russ.).
14. Garsiya-Riveron R.M. Sistema sobstvenno voprositel'nykh predlozhenii v russkom yazyke v sopostavlenii s ispanskim: Avtoref. dis. kand. fil. nauk. 1980. Moscow, 23 p. (In Russ.).
15. Zhinkin N.I. Vopros i voprositel'noe predlozhenie. *Voprosy yazykoznaniiya=Linguistics Issues*, 1955, no. 3, pp. 22–34. Available at: <http://vja.ruslang.ru/archive/1955-3.pdf> (Accessed

Абакумова О.В., Величкова Л.В.  
Вопросительные высказывания в русской и  
испанской звучащей речи (на материале  
телеинтервью)  
Язык и текст. 2020. Том 7. № 2. С. 4–11.

Abakumova O.V., Velichkova L.V.  
Interrogative Statements in Russian and Spanish  
Sounding Speech (Based on TV Interview Material)  
Language and Text. 2020. Vol. 7, no. 2, pp. 4–11.

18.03.2020). (In Russ.).

16. Kodzasov S.V. Intonatsiya voprositel'nogo predlozheniya. Forma i funktsii. *Dialogovoe vzaimodeistvie i predstavlenie znanii*: Sb. nauch. tr, 1985. Novosibirsk: VTs SO AN SSSR, 189 p. (In Russ.).

17. Leont'ev A.A. Psikholingvistika. 1967. Leningrad: Nauka, 118 p. (In Russ.).

18. Petryankina V.I. К проблеме классификации вопросительных предложений. *Leksiko-grammaticheskie zapiski*. 1976. Moscow: Publ. Un-ta Druzhby narodov. pp. 51-63. (In Russ.).

19. Alarcos Llorach E. Fonología española. 1991. Madrid: Gredos, 290 p.

20. Gili y Gaya S. Curso Superior de Sintáxis Española. 1975. Barcelona: Publicaciones y ediciones Spes S.A. 243 p.

21. Navarro Tomás T. Manual de entonación española. 1974. Madrid: Gredos, 228 p.

### **Информация об авторах**

Абакумова Ольга Васильевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии Воронежского государственного университета (ФГБОУ ВО ВГУ), г. Воронеж, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3028-6324>, e-mail: [olga.abakumova16@gmail.com](mailto:olga.abakumova16@gmail.com)

Величкова Людмила Владимировна, доктор филологических наук, профессор кафедры немецкой филологии Воронежского государственного университета (ФГБОУ ВО ВГУ), г. Воронеж, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3917-4481>, e-mail: [luvel1@mail.ru](mailto:luvel1@mail.ru)

### **Information about the authors**

Olga V. Abakumova, PhD, associate professor in Voronezh State University, Voronezh, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3028-6324>, e-mail: [olga.abakumova16@gmail.com](mailto:olga.abakumova16@gmail.com)

Lyudmila V. Velichkova, Doctor of philology, Professor in Voronezh State University, Voronezh, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3917-4481>, e-mail: [luvel1@mail.ru](mailto:luvel1@mail.ru)

Получена 01.06.2020

Принята в печать 16.06.2020

Received 01.06.2020

Accepted 16.06.2020

## Реализация принципа экономии при образовании психологических терминов в английском и русском языках

**Яровикова Ю.В.**

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2097-8597>, e-mail: [yarovikovayuv@mgppu.ru](mailto:yarovikovayuv@mgppu.ru)

**Балыгина Е.А.**

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5558-1389>, e-mail: [baliginaea@mgppu.ru](mailto:baliginaea@mgppu.ru)

Статья посвящена особенностям реализации принципа экономии в подязыке психологии. Выделены наиболее продуктивные способы терминообразования, иллюстрирующие тенденцию обоих языков к компрессии номинативных единиц. В системе психологических терминов английского языка наиболее эффективными способами экономии являются аффиксальное словообразование и словосложение. Благодаря огромному потенциалу этих способов словообразования английская терминосистема обладает такими качествами, как богатство словарного состава, функциональность и экономичность. Русский язык, не обладающий такой словообразовательной потенциальной силой, склонен к фонетическим заимствованиям, семантической деривации и калькированию. Широкое использование фонетического заимствования и калькирования может быть одной из причин синонимии в терминологической системе русского языка. С другой стороны, эти способы словообразования позволяют расширить словарный состав, следуя принципу экономии речевых усилий и средств. Авторы приходят к выводу, что принцип экономии играет важную роль в создании новых слов и их адаптации к английской и русской терминосистемам.

**Ключевые слова:** принцип языковой экономии, психологическая терминосистема, аффиксальное словообразование, фонетические заимствования, англицизмы.

**Для цитаты:** Яровикова Ю.В., Балыгина Е.А. Реализация принципа экономии при образовании психологических терминов в английском и русском языках [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2020. Том 7. № 2. С. 12–19. DOI:10.17759/langt.2020070202

## The Implementation of the Principle of Economy in the Formation of Psychological Terms in English and Russian

**Yulia V. Yarovikova**

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2097-8597>, e-mail: yarovikovayuv@mgppu.ru

**Elena A. Baligina**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5558-1389>, e-mail: baliginaea@mgppu.ru

The paper addresses the ways of applying economy principle to the sublanguage of psychology. The authors identify the most productive term formation methods, which show the tendency of both languages to compression of nominal words and phrases. In the system of psychological terms of the English language, the most productive ways of linguistic compression are affixation and compounding. The English terminological system is rich, functional and economical because of its unlimited potential for compounding and affixation. The Russian terminological system is more likely to enrich the vocabulary through phonetic borrowings, semantic derivation and calque. It is argued that the borrowings acquired by the Russian terminological system account for the multitude of synonymous terms. On the other hand, phonetic borrowings and semantic calque have enriched the vocabulary without effort and redundancy. It is concluded that economy principle plays a fundamental role in the creation of new words and their adaptation to the English and Russian terminological systems.

**Keywords:** principle of language economy, psychological terminology, affix word formation, phonetic borrowing, Englishism.

**For citation:** Yarovikova Yu.V., Baligina E.A. The Implementation of the Principle of Economy in the Formation of Psychological Terms in English and Russian. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2020. Vol. 7, no. 2, pp. 12–19. DOI:10.17759/langt.2020070202 (In Russ.).

На протяжении уже двух столетий проблема языковой экономии не утратила своей актуальности. Применительно к фонетическим законам языка и синтаксису принцип экономии нашел свое отражение в работах видных представителей различных направлений в сравнительно-историческом языкознании: младограмматизма (Г. Пауль), структурализма (Ф. де Соссюр, А. Мартине) и др. К числу их последователей, в той или иной мере освещавших данную проблематику, можно отнести таких известных филологов, как Р.О. Якобсон, В.Г. Адмони, Р.А. Будагов и др. Экономии языковых средств посвящен ряд частных исследований, в которых показано, как этот принцип / закон распространяется не только на отдельные уровни языка или на всю систему в целом, но и на различные виды речи: функциональные стили, дискурсы, жанры.

Настоящее исследование посвящено прикладному аспекту данной проблемы – реализации принципа экономии в системах психологических терминов на морфологическом и

фонетическом уровнях английского и русского языков.

Обратимся к первоисточникам и проследим, как этот принцип трактовался ведущими специалистами в этой области. Согласно В.Г. Адмони, стремление к экономии – общая тенденция в психической деятельности человека, проявляющаяся к сведению до минимума а) мускульных или психических усилий в процессе речи; б) времени, требующемся для речевого выражения определенного содержания [1]. По мнению Г. Пауля, «одна уже бесполезная перегрузка памяти служит достаточным основанием для устранения языковых излишеств» [10]. Кратко, но емко описал это языковое явление А. Мартине: «принцип наименьшего усилия» [9].

В подязыке психологии экономия усматривается, прежде всего, в краткости, немногословности термина: удобная форма способствует его лучшему пониманию и использованию [5], оптимизирует процесс профессионального общения [6]. Таким образом, в фокусе данной работы – наиболее продуктивные, с точки зрения экономии, способы терминообразования, иллюстрирующие тенденцию обоих языков к компрессии.

В английском языке таковым является *аффиксальный способ терминообразования*. С точки зрения экономии языковых средств, он продуктивен тем, что для выражения одного терминируемого понятия английскому языку достаточно одного слова, в отличие от русского языка, который для передачи этого же понятия может использовать уже несколько слов. В англоязычной терминосистеме ведущая роль в этом отводится словообразующим префиксам, заимствованным из разных языков. Терминообразование широко использует международный словообразовательный фонд, поставляющий, как правило, семантически стандартные терминоэлементы. Термины, созданные средствами интернационального фонда, отвечают многим необходимым требованиям, предъявляемым к специальным наименованиям (они, как правило, кратки, однозначны, с хорошей словообразовательной потенцией) [7; 11; 14].

Говоря о самом обширном пласте заимствований – греко-латинском, – к наиболее ярким примерам можно отнести англоязычные аффиксальные термины, образованные от основы и продуктивных префиксов со значениями:

- «плохо / неправильно»: *maltreatment* = жестокое обращение;
- «дважды / двойной»: *distress* = деструктивный стресс;
- «повторное действие»: *re-victimization* = вторичная виктимизация;
- «избавление, освобождение»: *desensitization* = восстановление нормального психического состояния или душевного равновесия и др.

Как видно из приведенных выше примеров, для выражения этих значений английскому языку достаточно одного терминоэлемента, т.е. словообразующего префикса, в то время как в русском языке это же значение репрезентировано как минимум словом.

В последние десятилетия в русскоязычной психологической терминосистеме отмечается большой приток заимствований англицизмов. Масштаб этого явления объясняется следующими факторами: а) отсутствие в принимающем языке адекватного переводного эквивалента для номинации терминируемого понятия; б) при наличии такового – его многословность, что автоматически делает его «неудобным» в использовании. В этой связи к наиболее экономному способу терминообразования в русском языке относят *фонетические заимствования*, или «заимствования материальной формы иноязычного термина» [13], к которым традиционно относят переводческую транскрипцию и переводческую

транслитерацию. Так, в русскоязычную психологическую терминосистему уже прочно вошли такие англицизмы, как *драйв*, *дистресс*, *стрессор*, *триггер*, *прайминг*, *аффорданс*, *фасилитатор* и многие др. Все они являются примерами *переводческой транскрипции* – формального пофонемного воссоздания исходной лексической единицы с помощью фонем переводящего языка [8]. Наиболее многочисленную группу фонетических заимствований в психологической терминосистеме русского языка составляют случаи *переводческой транслитерации* – формального побуквенного воссоздания исходной лексической единицы с помощью алфавита переводящего языка [там же]. В качестве примеров приведем широко используемые англицизмы *обсессия*, *интрузия*, *варианса*, *кластеризация*, *персеверация*, *аттракция*, *аффилиация*, *персонализация* и др.

С одной стороны, такой способ терминообразования вполне оправдан. Виду обозначенных выше факторов заимствования иноязычных терминов, с целью экономии языковых средств иногда удобнее использовать англицизмы, чем прибегать к их русскоязычным эквивалентам. Ср.: *драйв* (от англ. *drive*) – приподнятое, специфическое психологическое состояние, удовольствие, удовлетворение от чего-л.; *аффорданс* (от англ. *affordance*) – побудительный характер вещей; манящее качество воспринимаемых предметов и событий; *прайминг* (от англ. *priming*) – процесс актуализации установки; *аффилиация* (от англ. *affiliation*) – потребность (мотивация) в общении, в эмоциональных контактах, дружбе, любви; *делинквент* (от англ. *delinquent*) – лицо с социально-отклоняющимся поведением; правонарушитель [4].

С другой стороны, выражаясь терминами Г. Пауля, такая «негативная разгрузка языка» привела к тому, что язык научного общения стал рассматриваться как «простая условность, доступная изменению по воле заинтересованных лиц» [12]. Большой прирост подобных заимствований в различных подъязыках вызывает справедливое возмущение у ученых, отстаивающих сохранность русского языка, его «чистоту» и самобытность. В частности, В.П. Даниленко отмечает следующее: «при всех объективных причинах, позволяющих предпочесть заимствование, нельзя не видеть и фактов включения таких терминов, которые явились данью моде или просто отсутствием чувства меры [7]. Г. Пауль усматривал в этом процессе закономерный характер: «если один способ выражения по какой-либо причине стал более привычным, чем другой, то есть если его способность проникать в сознание стала при данных обстоятельствах большей, то при отсутствии особых влияний, противодействующих этому, перевес с каждым разом будет увеличиваться. Как только у подавляющего большинства членов сравнительно узкого коллектива появится совпадение в отборе из какой-либо группы равнозначных форм, то, как естественное следствие, это совпадение будет все больше укореняться» [10].

Особое внимание в этой связи хотелось бы уделить проблеме масштабного заимствования англицизмов, для которых в русскоязычной психологической терминосистеме уже существуют соответствующие равноценные (внутренняя форма) и равнозначные (однословность наименования) эквиваленты. Как уже было показано выше, графическая или фонетическая имитация исходного англоязычного термина преимущественно используется русским языком в целях экономии. Однако нельзя не указать на выбивающийся из этого ряда пласт специальной лексики, который был заимствован без каких-либо объективных причин. Примеры, имеющие адекватный переводной эквивалент и однословную номинацию, многочисленны. В ряду переводческих транскрипций – *копинг* = совладание; *аттачмент* =

привязанность; *сэлф-харм* = самоповреждение и многие др. При помощи транслитерации в психологическую терминосистему русского языка проникли такие термины, как *аддикция* = зависимость; *интеракция* = взаимодействие; *абреакция* = отреагирование; *эмпатия* = сопереживание; *реliableность* = надежность и др.

Вместе с тем некоторыми учеными подчеркивается необходимость использования в подъязыке психологии подобного рода заимствований. Как отмечают Е.А. Балыгина и Т.В. Ермолова несмотря на то, что способ перевода терминов, основанный на транскрибировании и транслитерации, обладает рядом недостатков, достаточно часто термины, заимствованные подобным образом, получают широкое распространение и закрепляются в языке. Так, термин *суггестия* был создан посредством транслитерации слова лат. *suggestio* / англ. *suggestion* с последующей его адаптацией к морфологической системе русского языка. Этот термин обозначает то же понятие, что и слово «внушение», однако имеет несколько другие коннотации. Функционирование термина *суггестия* в научном контексте привело к некоторым изменениям в его значении. В настоящее время слово «суггестия» в отличие от общеупотребительного слова *внушение* воспринимается как элемент терминологической системы языка. Это показывает, что заимствование слова «суггестия» оправдано необходимостью создания терминологической единицы, отличающейся по своему значению от синонимичного общеупотребительного слова [2; 3].

К числу подобного рода заимствований, пополнивших русскоязычную психологическую терминосистему, можно отнести следующие термины, образованные на основе общеупотребительных значений соответствующих слов: *депривация* (от англ. *deprivation* – лишение, потеря) – психо-эмоциональное состояние, возникающее в результате длительного ограничения возможностей человека для удовлетворения его основных потребностей; *диссоциация* (от англ. *dissociation* – разделение, разобщение) – нарушение связности психических процессов [4] и др.

Рассмотрев особенности реализации принципа экономии в системах психологических терминов русского и английского языков, можем сделать следующие выводы. Независимо от языка, тенденция к экономии (краткости, однословности номинации термилируемого понятия) проявляется на уровне формы. В английском языке существует свой собственный словообразовательный фонд, позволяющий говорящим минимизировать свои усилия в процессе речи. В качестве наиболее продуктивных терминоэлементов здесь выступают словообразующие префиксы, преимущественно заимствованные из латинского и греческого языков.

Таким образом, в системе психологических терминов английского языка аффиксальное словообразование является одним из эффективных способов экономии языковых средств. Русский язык, не обладающий такой словообразовательной потенцией, применительно к терминообразованию в подъязыке психологии, склонен к масштабным фонетическим заимствованиям англицизмов. Как было показано выше, далеко не всегда этот процесс обусловлен причинами объективного характера. Зачастую неоправданные заимствования иноязычных терминов, которые уже имеют адекватный переводной эквивалент в русском языке, лишь усложняют восприятие языка для специальных целей, затрудняют профессиональное общение.



### Литература

1. Адмони В.Г. Основы теории грамматики. 1964. Л.: Наука, 105 с.
2. Балыгина Е.А., Ермолова Т.В. Проблема перевода английских психологических терминов на русский язык [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 85—93. DOI:10.17759/jmfp.2018070110.
3. Балыгина Е.А., Яровикова Ю.В., Ермолова Т.В., Круковская О.А. Функционально-семантические аспекты перевода психологических терминологических словосочетаний английского языка [Электронный ресурс] // Филология: научные исследования. 2020. № 5. С. 1-15. DOI: 10.7256/2454-0749.2020.5.32967
4. Большой психологический словарь [Электронный ресурс] // URL: [https://gufo.me/dict/psychologie\\_dict?page=2&letter=%D0%B0](https://gufo.me/dict/psychologie_dict?page=2&letter=%D0%B0) (дата обращения: 31.03.2020).
5. Гринев-Гриневич С.В. Терминоведение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2008. М.: Издательский центр «Академия», 304 с.
6. Грунина Л.П. Термин в профессиональном дискурсе: учеб. пособие. 2016. К.: АИ «Кузбассвузиздат», 171 с.
7. Даниленко В.П. Русская терминология: опыт лингвистического описания. 1977. М.: Наука, 246 с.
8. Казакова Т.А. Практические основы перевода. English <=> Russian. 2001. СПб.: «Издательство Союз», 320 с.
9. Мартине А. Принцип экономии в фонетических изменениях. 1960. М.: Издательство иностранной литературы, 263 с.
10. Пауль Г. Принципы истории языка. 1960. М.: Издательство иностранной литературы, 501 с.
11. Селендили Л.С. Лексикографическая параметризация терминосистемы по крымскотатарской филологии [Электронный ресурс] // Язык и Текст. 2019. Том 6. № 4. С. 117-123. DOI:10.17759/langt.2019060417.
12. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. 1999. Е.: Изд-во Урал. ун-та, 432 с.
13. Хайбулина Г.Н. Структурно-семантические особенности психологической терминологии в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. 2012. У., 23 с.
14. Яровикова Ю.В. Лексема “anger” в герменевтическом освещении [Электронный ресурс] // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2014. № 2. С. 188-192. URL: [http://www.islu.ru/files/2014/227\\_2014\\_0.pdf](http://www.islu.ru/files/2014/227_2014_0.pdf) (дата обращения: 31.03.2020)
15. Finnegan E.G. New Webster’s Dictionary of the English Language. 1989. D.: Surjeet Publications, 1824 p.
16. Foreman J.B. Collins National Dictionary. 1969. L.: William Collins Sons & Co. Ltd., 542 p.
17. Hornby A.S. Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English. 2000. O.: Oxford University Press, 1539 p.
18. Neufeldt V., Sparks A.N. Webster’s New World Dictionary. 1982. N.Y.: Simon & Schuster, 1692 p.
19. Procter P. Cambridge International Dictionary of English. 1995. C.: Cambridge University Press, 773 p.
20. The New Merriam–Webster Dictionary. 1989. M.: Merriam–Webster INC., Publishers

Springfield, 989 p.

### References

1. Admoni V.G. *Osnovy teorii grammatiki*. 1964. Leningrad: Nauka, 105 p. (In Russ.).
2. Balygina E.A., Ermolova T.V. Problema perevoda angliiskikh psikhologicheskikh terminov na russkii yazyk [The issue of translating English psychological terms into Russian]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya= Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018. Vol. 7, no. 1, pp. 85—93. DOI:10.17759/jmfp.2018070110. (In Russ.).
3. Balygina E.A., Yarovikova Yu.V., Ermolova T.V., Krukovskaya O.A. Funktsional'no-semanticheskie aspekty perevoda psikhologicheskikh terminologicheskikh slovosochetanii angliiskogo yazyka [Functional and semantic aspects of the translation of psychological terminological phrases in the English language]. *Filologiya: nauchnye issledovaniya= Philology: Research*, 2020, no. 5. pp. 1-15. DOI: 10.7256/2454-0749.2020.5.32967 (In Russ.).
4. Bol'shoi psikhologicheskii slovar' [Great psychological dictionary]. Available at: [https://gufo.me/dict/psychologie\\_dict?page=2&letter=%D0%B0](https://gufo.me/dict/psychologie_dict?page=2&letter=%D0%B0) (Accessed: 31.03.2020). (In Russ.).
5. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii*. 2008. Moscow: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 304 p. (In Russ.).
6. Grunina L.P. *Termin v professional'nom diskurse: ucheb. posobie*. 2016. Kemerovo: AI «Kuzbassvuzizdat», 171 p. (In Russ.).
7. Danilenko V.P. *Russkaya terminologiya: opyt lingvisticheskogo opisaniya*. 1977. Moscow: Nauka, 246 p. (In Russ.).
8. Kazakova T.A. *Prakticheskie osnovy perevoda. English <=> Russian*. 2001. Saint-Petersburg: «Izdatel'stvo Soyuz», 320 p. (In Russ.).
9. Martine A. *Printsip ekonomii v foneticheskikh izmeneniyakh*. 1960. Moscow: Publ. inostrannoi literatury, 263 p. (In Russ.).
10. Paul' G. *Printsipy istorii yazyka*. 1960. Moscow: Publ. inostrannoi literatury, 501 p. (In Russ.).
11. Selendili L.S. Leksikograficheskaya parametrizatsiya terminosistemy po krymskotatarskoi filologii [Lexicographic parameterization of the system of Crimean a philological term]. *Yazyk i Tekst= Language and Text*, 2019. Vol. 6, no. 4, pp. 117-123. DOI:10.17759/langt.2019060417. (In Russ.).
12. Sossyur, F. de. *Kurs obshchei lingvistiki*. 1999. Ekaterinburg: Publ. Ural. un-ta, 432 p. (In Russ.).
13. Khaibulina G.N. *Strukturno-semanticheskie osobennosti psikhologicheskoi terminologii v sovremennom russkom yazyke: Avtoref. dis. kand. filol. nauk*. 2012. Ufa, 23 p. (In Russ.).
14. Yarovikova Yu.V. Leksema “anger” v germenevticheskom osveshchenii [Lexeme anger in a hermeneutical perspective]. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta= Bulletin of Irkutsk State Linguistic University*, 2014, no. 2, pp. 188-192. Available at: [http://www.islu.ru/files/2014/227\\_2014\\_0.pdf](http://www.islu.ru/files/2014/227_2014_0.pdf) (Accessed: 31.03.2020) (In Russ.).
15. *Finnegan E.G. New Webster's Dictionary of the English Language*. 1989. Dehli: Surjeet Publications, 1824 p.
16. *Foreman J.B. Collins National Dictionary*. 1969. Linden: William Collins Sons & Co. Ltd., 542 p.
17. *Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. 2000. Oxford: Oxford University Press, 1539 p.

Яровикова Ю.В., Балыгина Е.А.  
Реализация принципа экономии при образовании  
психологических терминов в английском и русском  
языках  
Язык и текст. 2020. Том 7. № 2. С. 12–19.

Yarovikova Yu.V., Baligina E.A.  
The Implementation of the Principle of Economy in the  
Formation of Psychological Terms in English and  
Russian  
Language and Text. 2020. Vol. 7, no. 2, pp. 12–19.

18. Neufeldt V., Sparks A.N. Webster's New World Dictionary. 1982. New York: Simon & Schuster, 1692 p.
19. Procter P. Cambridge International Dictionary of English. 1995. Cambridge: Cambridge University Press, 773 p.
20. The New Merriam–Webster Dictionary. 1989. Massachusetts: Merriam–Webster INC., Publishers Springfield, 989 p.

### **Информация об авторах**

Яровикова Юлия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной и русской филологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2097-8597>, e-mail: yarovikovayuv@mgppu.ru

Балыгина Елена Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной и русской филологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5558-1389>, e-mail: baliginaea@mgppu.ru

### **Information about the authors**

Yulia V. Yarovikova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2097-8597>, e-mail: yarovikovayuv@mgppu.ru

Elena A. Baligina, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5558-1389>, e-mail: baliginaea@mgppu.ru

Получена 01.06.2020  
Принята в печать 16.06.2020

Received 01.06.2020  
Accepted 16.06.2020

## Дочь писателя - Любовь Достоевская

*Достоевский А.Д.*

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6794-766X>, e-mail: [adostoevsky@mail.ru](mailto:adostoevsky@mail.ru)

В прошлом, 2019 году исполнилось 150 лет со дня рождения старшей дочери Ф.М. Достоевского - Любви, и изыскания о её жизни, весьма интересной и тяжёлой, могут быть скромным подарком к юбилею её рождения в преддверии гораздо более торжественного празднования – 200-летия писателя в 2021г. Любимая Любовью Фёдоровной и её родителями Италия становится определяющей не только в творчестве, но и в жизни писательницы. Уехав в 1913 году в очередной раз на лечение в Европу, Любовь Федоровна не предполагает, что ей более не суждено вернуться на родину и последние два года жизни она проведет в стране великого Данте. В 1920 году к грядущему столетнему юбилею отца она издаёт книгу воспоминаний о нём, принесшую ей долгожданную славу. Статья представляет собой жизнеописание Любви Фёдоровны Достоевской, дочери великого русского писателя Ф. М. Достоевского. Цитируется переписка Л. Ф. Достоевской с родными, воспоминания о ней современников, приводятся ранее не опубликованные документы о годах её обучения в гимназии.

**Ключевые слова:** Семья Достоевских, Л.Ф. Достоевская, Ф.М. Достоевский, А.Г. Достоевская, Е.П. Достоевская, Литейная гимназия, ЦГИА СПб, Л.Л. Толстой, эмиграция, Италия.

**Финансирование:** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 18-012-90034. Достоевский и Италия.

**Для цитаты:** *Достоевский А.Д.* Дочь писателя - Любовь Достоевская [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2020. Том 7. № 2. С. 20–29. DOI: [10.17759/langt.2020070203](https://doi.org/10.17759/langt.2020070203)

## Lyubov Dostoevskaya is the Writer's Daughter

*Aleksey D. Dostoevsky*

Saint Petersburg, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6794-766X>, e-mail: [adostoevsky@mail.ru](mailto:adostoevsky@mail.ru)

Last year, 2019 marked the 150th anniversary of the birth of Fyodor Dostoevsky's eldest daughter, Lyubov, and research about her life, which is very interesting and difficult, can be a modest gift for the anniversary of her birth on the eve of a much more solemn celebration - the 200th anniversary of the writer in 2021. Beloved by

Lyubov Fyodorovna and her parents, Italy is becoming a defining not only in the creative work, but also in the life of the writer. Having left in 1913 once again for treatment in Europe, Lyubov Fyodorovna does not assume that she will never return to her homeland and will spend the last two years of her life in the country of the great Dante. In 1920, for the upcoming centenary of her father, she published a book of memoirs about him, which brought her long-awaited fame. The article is a biography of Lyubov Fyodorovna Dostoevsky, daughter of the great Russian writer F. M. Dostoevsky. The article quotes the correspondence of L. F. Dostoevskaya with her family, the memoirs of her contemporaries, and previously unpublished documents about her years of study at the gymnasium.

**Keywords:** activity-related experience, quality of motivation, self-determination theory, intrinsic motivation, extrinsic motivation, academic motivation.

**Funding:** The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 18-012-90034. Dostoevsky and Italy.

**For citation:** Dostoevsky A.D. Lyubov Dostoevskaya is the Writer's Daughter. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2020. Vol. 7, no. 2, pp. 20–29. DOI:10.17759/langt.2020070203 (In Russ.).

В прошлом, 2019 году исполнилось 150 лет со дня рождения старшей дочери Ф.М. Достоевского - Любви, и изыскания о её жизни, весьма интересной и тяжёлой, могут быть скромным подарком к юбилею её рождения в преддверии гораздо более торжественного празднования – 200-летия писателя в 2021г.

Люба, или, как она на французский манер называла себя сама - Аimee, родилась 14(26) сентября 1869 года в Дрездене. В этот город чета Достоевских переехала из Италии по причине обстоятельств, о которых мы узнаём из письма друга Фёдора Михайловича, поэта Аполлона Майкова. В своём письме он сообщает о ставших ему известными новостях: "Первое - то, что Вы кончили роман! Слава Богу! Из Ваших писем я видел, как он Вас мучал! Второе - что Анна

Григорьевна начала обдумывать тоже роман, а какой - она и сама сказать не может, хотя будет его обдумывать 9 месяцев. <...> и то и другое обстоятельство, однако, должно влиять на Ваши планы, то есть капитальный вопрос, где вы будете жить, во Флоренции или здесь?"[1]. Позже в своей книге "Мой отец Фёдор Достоевский" Люба напишет: "Мои родители были очень счастливы во Флоренции; мне кажется, это были самые гармоничные месяцы их свадебного путешествия" [2]. Несмотря на любовь Достоевских к Италии, переезд был необходим, он был обусловлен трагическими обстоятельствами их жизни (за полтора года до рождения Любви Достоевские потеряли своего первенца - дочь Сонечка умерла в Швейцарии 12(24) мая 1868 года трёх месяцев от роду). Заботясь о здоровье жены и будущего младенца, Достоевский выбирает страну, язык которой он хорошо знал, что позволяло ему свободно общаться с докторами и прислугой. Волнения писателя были напрасными: "...три дня тому (14 сентября) родилась у меня дочь, ЛЮБОВЬ. Всё обошлось превосходно, и ребёнок большой, здоровый и красавица. Мы с Аней счастливы", - пишет он А. Майкову [3].

В июле 1871 года после четырёхлетнего вынужденного путешествия по Европе Достоевские возвращаются в Петербург. Приезд семьи ознаменован большим событием: 16(28) июля рождается сын Фёдор. Климат Петербурга, сырой и холодный, плохо сказывался на здоровье детей и их отца. Было решено искать место для летнего отдыха, и выбор пал на

маленький провинциальный городок Старая Русса Новгородской губернии, известный своим курортом с целебными водами. "Ужасно надо переменить воздух, хоть на три месяца, особенно для детей", - писал Достоевский в мае 1872 года М.И. Владиславлеву, своему свояку [4]. Старая Русса станет важным городом в биографии Любочки Достоевской. Именно здесь дочь писателя стала формироваться как личность. Дети росли, и не только физическое, но и нравственное здоровье волновало родителей. Достоевский подмечал особенности характера своих детей, в своём письме жене он пишет о дочери: "У Лили, по моему, твой характер: будет и добрая, и умная, и честная и в то же время широкая..."[5]. Лилей ласкательно называли Любу домашние. Позже, переноса в творчество опыт детства, она вложит в уста героини своей повести "Чары" такие слова: "Мой отец был удивительный человек.

Такого ума, такого сердца, такой доброты я никогда потом не встречала. Он всегда говорил со мной как с равной и не считал меня ребёнком. Мы вместе читали, вместе гуляли и никогда не расставались. Какое это было счастливое время! Папа знал, что долго не проживёт, и спешил приготовить меня к жизни"[6].

Люба осиротела в возрасте 11 лет. Девочка в таком нежном возрасте теряет горячо любимого ею и любившего её без памяти отца. В мемуаристике сохранилось много свидетельств о последних часах и кончине писателя. Литератор Б.М. Маркевич вспоминал: "Двое детей их, сын и дочь, тут же на коленях торопливо, испуганно крестились. Девочка в отчаянном порыве кинулась ко мне, схватила меня за руку: "Молитесь, прошу вас, молитесь за папашу, чтоб, если у него были грехи, Бог ему простил!" - проговорила она с каким-то поразительным, недетским выражением и залилась истерическими слезами. Я её, всю дрожавшую ознобом, увёл из кабинета, но она вырвалась из моих рук и убежала опять к умирающему..."[7]. И в день погребения Любе тоже было нелегко: "Когда гроб стали опускать в могилу, маленькая дочка Достоевского тронула всех своим простым, глубоко сердечным криком: "Прости, милый, добрый, хороший папа, прости!" [8].

Из воспоминаний Любови Федоровны известно, что после смерти Фёдора Михайловича Анне Григорьевне была назначен государственный пенсioen в размере двух тысяч рублей ежегодно, а также было предложено определить Любу на казенный счет в Смольный институт благородных девиц. "Моя мать приняла это предложение, но мы тогда были ещё слишком малы, чтобы отдавать нас в школу. Потом, когда мы подросли, посмертное издание произведений Достоевского уже начинало приносить хороший доход. Так что моя мать отдала нас в другие учебные заведения и оплачивала наше обучение сама"[9].

В Центральном государственном архиве Санкт-Петербурга (далее - ЦГИА СПб) хранятся документы, связанные с периодом учёбы Любы в Литейной женской гимназии.

Выбор вдовой писателя этой гимназии для Любы, возможно, был обусловлен территориальной близостью проживания семьи. В книге взносов ученической платы за 1878–1883 гг. сохранилась запись: «Достоевская Любовь, дочь умершаго отставнаго подпоручика Фёдора Михайловича Достоевскаго, родилась 14 сентября 1869 года, православнаго вѣроисповѣданія, проживающая по Лиговкѣ на углу Гусева переулка , домъ 8, квартира 19» [10]. Современное название Гусева переулка - ул. Ульяны Громовой, гимназия находилась в соседней Бассейной улице, ныне ул. Некрасова.

Гимназия была открыта 24 декабря 1863 г. и первоначально называлась 6-й Рождественской — по расположению в Рождественской части города; в 1868 г. была переведена в новое здание на Моховой улице, № 29, что и стало причиной переименования

ее в Литейную — по Литейной части города. В 1878 г. архитектором И. В. Вольфом для гимназии был выстроен новый дом на углу Бассейной (совр. Некрасова, 15) и Шестилавочной (совр. Маяковского, 19) улиц.

На основании Именного указа Сената деятельность гимназии осуществлялась в соответствии с Уставом училищ для приходящих девиц Ведомства учреждений императрицы Марии Федоровны. Высшее управление было сосредоточено в лице главноуправляющего ведомством, а непосредственно гимназией управлял инспектор — в годы обучения Любы им был С. К. Берлинг. По уставу девицы могли поступать в подготовительное отделение с 8 лет. Интересный факт: за год до поступления Любы в гимназию обучающимися во всех восьми классах числятся 140 учениц, в год ее поступления, 1882-й, — уже 300, а через год — почти 500. Появляются три параллельных отделения («А», «Б», «В»), количество учениц в каждом — от 34-х девочек в младших классах, до 42-х — в выпускном. Очевидно, что женское образование в России того времени испытывало подъем: на рубеже 80-х гг. XIX в. в Петербурге одна за другой открылись 17 женских ведомственных гимназий. Нумерация классов в них шла с 7-го, младшего (существовал также подготовительный класс), до старшего 2-го; последний класс назывался «выпускным». Интересна и система оценки знаний: она была 12-балльной, от 1 до 12. Оценка ниже «4» в ведомостях не встречается. Экзамены проводились по всем предметам, оценка знаний состояла из итогового среднего балла за год и, отдельно, результата экзамена. Ученицы, получившие по какому-либо предмету 6 баллов и ниже, оставались на второй год. Причем «второгодников» и «третьегодников», согласно ведомостям об успеваемости, было немало, 2–3 человека по итогам экзаменов, иногда больше. Однако при удовлетворительных оценках по всем предметам, кроме одного, ученица переводилась в следующий класс с отдельной пометой о дополнительных занятиях в случае низкой годовой оценки, либо о необходимости переэкзаменовки в случае неуспешно сданного экзамена по этому предмету. Интересно, что возрастной разброс учениц был весьма ощутимым: в 5-м «А» вместе с тринадцатилетней Любой учились и двенадцатилетние девочки, и великовозрастные девицы шестнадцати лет. Позже, во 2-м предвыпускном классе, по ведомостям об успеваемости, где также отмечался возраст учениц на момент сдачи ими экзаменов, можно проследить, что разница в возрасте составляла уже до шести лет: младшим ученицам едва исполнилось четырнадцать, а их соседки по партам уже были барышни «на выданье», отметившие свое двадцатилетие.

К сожалению, личного дела Любви Достоевской разыскать не удалось, однако сохранились именные списки учениц с отметками о взносе платы за обучение [11], а также ведомости об их поведении и успехах [12]. Документы эти сохранялись и велись очень тщательно и подробно, из них стало возможно составить картину того, чему и с какими успехами обучалась Люба Достоевская.

Согласно записям, Люба поступает в гимназию в сентябре 1882 г., в списках учениц имеется отметка о плате за 2-е полугодие 1882 г. в размере 40 р., внесенной Анной Григорьевной. По всей видимости, Люба сдавала вступительные экзамены, по итогам которых и была определена сразу в 5 класс на отделение «А», минуя 7-й и 6-й. Это свидетельствует о том, что знаний, приобретенных дома, вполне хватило. Перейдем к ведомостям об успехах Любы по итогам первого года обучения:

«Законъ Божій — 12, Русскій языкъ — 9, Французкій языкъ — 7, Нѣмецкій языкъ — 6, Арифметика — 8, Географія — 9, Числописаніе — 10, Рисованіе — 9, Рукодѣліе — 8, Поведеніе — 12.

Баллы более чем удовлетворительные относительно успехов других учениц, и тем не

менее в ведомости напротив фамилии Достоевской стоит пометка в своем роде уникальная, подобных ей в ведомостях более не встречается:

*«Экзаменовъ не сдавала, остается на второй годъ по собственному желанію».*

По всей видимости, на такое решение повлияла итоговая оценка знаний по иностранным языкам, что говорит о характере девочки, настойчивой в достижении наилучшего результата и личного первенства.

Следующий учебный год Любочка продолжает учиться в прежнем 5 «А». В именных списках на 5 сентября 1883 г. — отметка об оплате обучения за оба полугодия в размере 80 р. Заканчивает Люба пятый класс одной из первых учениц:

*«Законъ Божій — 12, экзамень — 12; Русскій языкъ — 11, экзамень — 11; Немецкій языкъ — 9, экзамен — 11; Французкій языкъ — 11, экзамень — 11; Арифметика — 10, экзамень — 10; Географія — 10, экзамень — 10; Чистописаніе — 11; Рисованіе — 10; Рукодѣліе — 11;*

*Поведеніе — 12».*

Она с отличием переведена в четвертый класс, который также блестяще заканчивает, имея высшие годовые и экзаменационные оценки и по новым предметам: математике, физике и истории. Весьма характерен высший балл по поведению: большинство Любиных одноклассниц хорошим поведением не отличались — в основном, оценка за поведение не превышала семи баллов.

Следующий 1885/1886 учебный год третьеклассница Любовь Достоевская, которой уже исполнилось шестнадцать лет, заканчивает также успешно, но в ведомостях появляются отметки о пропущенных занятиях, и их не так мало: при общем количестве 850 уроков 250 отмечено пропущенными — почти треть! Тем не менее Люба аттестуется хорошими годовыми оценками, успешно сдает экзамены по всем предметам с баллами не ниже десяти и переводится во второй, предвыпускной класс. Среди прочих документов этого года имеется черновик справки от руководства гимназии, выданной в ответ на прошение А. Г. Достоевской:

*«Мая 1886 г.*

*Дано сіе дѣвицѣ Любви Достоевской въ томъ, что она состоитъ ученицей II-го класса и что въ поѣздкѣ за границу Достоевской, со стороны гимназіи, препятствій не имѣется, въ чемъ свидѣтельствуую своею подписью съ приложеніемъ казенной печати.*

*Инспекторъ гимназіи С. Берлингъ»[13].*

В ведомости об успехах учениц за 1886–1887 гг. об ученице 2-го класса «А» Любви Достоевской имеется следующая информация: поведение — 12, по предметам аттестаций не имеет, из 810 уроков пропущено 740, к экзаменам не допускалась. Более никаких сведений в ведомостях о Любе не содержится. В именных списках учениц есть отметка об оплате обучения за весь учебный год, с сентября 1886 по май 1887 (причем плата за полугодие выросла до пятидесяти рублей), а также отмечено, что Любовь Достоевская выбыла из списков учениц гимназии в мае 1887 г. В списках учениц, закончивших гимназию и аттестованных, она не значится.

Таким образом, 17-летняя Любовь Достоевская, блестяще освоив три класса гимназии, на этом свое обучение, по всей видимости, заканчивает. Впереди новая, полная творческих исканий жизнь. По воспоминаниям современников, "Любовь Фёдоровна льнёт к



аристократическому кругу; у неё развилось страстное честолюбие, жажда жить открыто, устраивать светские приёмы; скромная квартира на Ямской стесняет её, снимается, по её настоянию, новая: на углу Знаменской и Невского"[14].

В 1897 году Любовь Фёдоровна открывает свой литературный салон: "В салоне дочери гости стали поважнее, дочь царит остроумием, пишет лёгкие пьески для театра, однако скучает от шумной пустоты света. Мать украдкой следит за дочерью и трагически переживает неудачную её судьбу" [15].

В начале XX века частым посетителем салона Любви Фёдоровны и её хорошим другом становится сын другого великого русского писателя - Лев Толстой-младший. Их связывают доверительные беседы о печальной судьбе детей гениев, они делятся замыслами, обсуждают творческие планы. Любовь Федоровна, между прочим, предлагает Льву Львовичу такой сюжет: "...Почему бы Вам не написать маленькой весёлой бытовой картинки, например, на тему "День русского писателя" и описать день в Ясной Поляне? <...> Я уверена, память подскажет Вам много интересных сценок и даст Вам возможность вставить несколько и комических, и пластических типов"[16]. В 1900 году в газете "Новое время" публикуется рассказ Л.Ф. Достоевской "Два горя", однако оригинальное творчество Любви Фёдоровны не вызвало широкого отклика ни у критики, ни у читателей. Несложившаяся личная жизнь, болезненность натуры, натянутые отношения с матерью и братом Фёдором Фёдоровичем ложатся в основу мотивов будущих произведений.

"Умная, образованная, вдумчивая, иногда не без сарказма мыслящая - она писала небольшие рассказы и театральные пьески для домашних спектаклей, но в печать их не отдавала. В 1911 году, однако, она решилась издать первую книжку своих рассказов и в течение двух лет издала их три: "Больные девушки", "Эмигрантка", "Адвокатка". Рассказы очень живо <...> написаны и показывают несомненную наследственность в литературном даровании. Все три книжки объединены одной темой - современные типы",- пишет её двоюродный брат Андрей Андреевич Достоевский [17]. По мнению доктора филологических наук, заместителя директора по научной работе музея Достоевского в Петербурге Б.Н. Тихомирова, "Эмигрантка" является самым "итальянским" романом писательницы. Сюжет романа и судьба главной героини связана с Италией, Любовь Фёдоровна в описании страны и её реалий явила "острый, цепкий взгляд, умелое, иногда до артистизма, перо"[18].

Любимая Любовью Фёдоровной и её родителями Италия становится определяющей не только в творчестве, но и в жизни писательницы. Уехав в 1913 году в очередной раз на лечение в Европу, Любовь Федоровна не предполагает, что ей более не суждено вернуться на родину и последние два года жизни она проведет в стране великого Данте. В 1920 году к грядущему столетнему юбилею отца она издаёт книгу воспоминаний о нём, принесшую ей долгожданную славу. В первые же годы книга, написанная на французском языке, была переведена на немецкий, голландский, шведский и английские языки. В Советской России книга вышла в сокращенном варианте в 1922 году. В эмигрантской жизни Любви Фёдоровны было много грусти, болезней, безденежья, бытовой неустроенности. Но среди всего этого горя было событие, которое светлым лучом озаряло её жизнь до последних дней: 18 ноября 1921 года по инициативе Эмского Литературного Общества состоялось торжественное собрание, посвященное 100-летию со дня рождения Ф.М. Достоевского.

Многочисленные хронические заболевания Любви Фёдоровны обострялись месяц от месяца. Она вынуждена была менять города, санатории, докторов, пока судьба не привела её в Италию. Передать всю полноту её одиночества и отчаяния позволяют последние её письма. Первое - от Любви Фёдоровны к вдове её брата Екатерине Петровне Достоевской,

написанное осенью 1925 года: *"Простите, что так долго не отвечала на Ваше письмо. Я очень была больна осенью и должна была по приказанию доктора переехать из Ниццы в Меран на лечение. У меня уже было два нервных удара, и я с трудом волочу левую ногу. Во всём виновато ужасное беженское существование с подачками из разных благотворительных учреждений."*

Следующее письмо тому же адресату, датированное июнем 1926 года: *"Многоуважаемая Екатерина Петровна! Давно, давно получила Ваше письмо, но по болезни ничего не могла Вам ответить. У меня начался весной невроз сердца, болезнь подлейшая, какую злейшему врагу не пожелаю. Никакими делами заниматься нельзя, голову с подушки поднять невозможно. На лето советовали мне переехать в Арко - маленький курорт недалеко от Ривы на озере Гарда. <...> Большая моя просьба Андрею: пусть он воспользуется присланными долларами, чтобы отслужить панихиду о своей бабушке и дедушке Достоевских. Мне это редко удаётся, т.к. русские церкви существуют за границей лишь в больших городах, в которых с моими нищенскими средствами я жить не могу"* [19].

Последние дни жизни Л.Ф. Достоевской описывает Е.П. Достоевская в письме к учёному - антропологу, составителю родословия Достоевских М.В. Волоцкому: *"Л.Ф. стала болеть с мая 1926г., о чём она несколько раз писала мне. Благодаря поддержке заграничных литературных обществ она могла жить в хороших санаториях и, по указанию докторов, менять местности. Так, в августе она поехала в Милан, к доктору, которому очень доверяла. Этот последний выписал ей одну даму (полурусскую), которая ухаживала за Л.Ф. во время острых периодов её болезни. Он предупредил эту даму, что Л.Ф. больна злокачественным малокровием или белокровием (anemia perniciosa) и что спасти её не удастся. Л.Ф. была перевезена сначала в Арко (близ озера Garda), а затем в Gries, в санатории D-ra Rossler'a, где 10 ноября в 4,1/2 часа дня она и умерла. Похоронена она в Gries'e на частном кладбище"*[20].

О почтительном отношении итальянцев к праху дочери писателя пишет Б.Н. Тихомиров: *"В 1931г., в связи с 50-летием со дня смерти Ф.М. Достоевского, в Италии был организован сбор средств на надгробие на могилу его дочери. Во второй половине 1950-х гг. кладбище в Гриесе было упразднено, и прах Любви Фёдоровны перенесен на кладбище Ольтризарко (нем. Оберау) в Больцано"* [21].

### **Литература**

1. Анишева Н.В., Тихомиров Б.Н. Последние письма Любви Фёдоровны Достоевской (1925-1926) // Достоевский и мировая культура. 1999. № 13. с. 259.
2. Анишева Н.В., Тихомиров Б.Н. Последние письма Любви Фёдоровны Достоевской (1925-1926) // Достоевский и мировая культура. 1999. № 13. С. 261-262.
3. Ашимбаева Н.Т. А.Н. Майков. Письма к Ф.М. Достоевскому. 1867 – 1878 // Памятники культуры. Новые открытия: Ежегодник 1982. 1984. Л.: Изд-во Наука, с.76.
4. Вайнерман В. Ф.М. Достоевский в Омске. Глазами очевидцев. // Достоевский и мировая культура. 1995. № 4. с. 84.
5. Вайнерман В. Ф.М. Достоевский в Омске. Глазами очевидцев. // Достоевский и мировая культура. 1995. № 4. с. 87.
6. Ведомости об успехах и поведении учениц / Фонд 271. Описание 1. Дело 115. 1882. СПб: Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга, 55 с.
7. Ведомости об успехах и поведении учениц / Фонд 271. Описание 1. Дело 116. 1883. СПб: Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга, 56 с.

8. Ведомости об успехах и поведении учениц / Фонд 271. Описание 1. Дело 117. 1884. СПб: Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга, 53 с.
9. Ведомости об успехах и поведении учениц / Фонд 271. Описание 1. Дело 118. 1885. СПб: Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга, 61 с.
10. Ведомости об успехах и поведении учениц / Фонд 271. Описание 1. Дело 119. 1886. СПб: Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга, 64 с.
11. Ведомости об успехах и поведении учениц / Фонд 271. Описание 1. Дело 120. 1887. СПб: Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга, 51 с.
12. *Волоцкой М.В.* Хроника рода Достоевского. 1993. М.: Изд-во Север, С.131-132.
13. *Достоевская Л.Ф.* Больные девушки: Современные типы. 1911. СПб.: Товарищество Р. Голике и А. Вильборг. Звенигородская 11, с. 9.
14. *Достоевская Л.Ф.* Мой отец Фёдор Достоевский. 2017. М.: Изд-во Бослен, с. 158.
15. *Достоевская Л.Ф.* Мой отец Фёдор Достоевский. 2017. М.: Изд-во Бослен, с. 492.
16. *Достоевская Л.Ф.* Мой отец Фёдор Достоевский. 2017. М.: Изд-во Бослен, с. 251.
17. *Достоевский А.М.* Черновые рукописные наброски примечаний к книге воспоминаний А.М. Достоевского. Под ред. Достоевского А.А. 1930. Л.: Изд. писателей в Ленинграде, 426 с.
18. *Достоевский Ф.М.* Биография. Его сочинения. Последние минуты его жизни. Проводы тела. Похороны его и оации русского общества. 1881. М.: А.В. Хлебников, с. 26.
19. *Достоевский Ф.М.* Полное собрание сочинений: в 30 т. Т. 29. 1984. М.: Изд-во Наука, с. 62.
20. *Достоевский Ф.М.* Полное собрание сочинений: в 30 т. Т. 29. 1984. М.: Изд-во Наука, с. 198.
21. *Достоевский Ф.М.* Статьи и материалы / Под ред. А.С. Долинина. 1924. Л.: Мысль. 725 с.
22. Именная книга учениц / Фонд 271. Описание 1. Дело 71. 1886. СПб: Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга, 283 с.
23. Именные списки учениц со сведениями о плате за обучение / Фонд 271. Описание 1. Дело 78. 1882. СПб: Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга, 56 с.
24. Именные списки учениц со сведениями о плате за обучение / Фонд 271. Описание 1. Дело 79. 1883. СПб: Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга, 71 с.
25. Именные списки учениц со сведениями о плате за обучение / Фонд 271. Описание 1. Дело 80. 1884. СПб: Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга, 69 с.
26. Именные списки учениц со сведениями о плате за обучение / Фонд 271. Описание 1. Дело 81. 1885. СПб: Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга, 27 с.
27. Именные списки учениц со сведениями о плате за обучение / Фонд 271. Описание 1. Дело 82. 1886. СПб: Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга, 33 с.
28. *Маркевич Б.М.* Несколько слов о кончине Ф. М. Достоевского // Московские ведомости. 1 февраля. № 32. 1881. М.: Московские ведомости, с. 1.
29. Переписка инспектора Гимназии с С.-Петербургской городской и купеческой управами, начальником С.-Петербургских и Царскосельской женских гимназий и др. о плате за обучение и назначении стипендий ученицам (отношения, уведомления, препроводительные и др.) Имеется Препроводительная записка к грамоте о награждении орденом Св. Станислава 2 ст. преподавателя Устьрецкого И.В. от 21 марта 1887 г. / Фонд 271. Описание 1. Дело 65. 1885. СПб: Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга, 62 с.
30. *Сараскина Л.И.* Достоевский. 2011. М.: Изд-во Молодая гвардия, 825 с.

31. Тихомиров Б.Н. Любовь Достоевская - дочь писателя 1869-1926. Биографический очерк. // Мой отец Фёдор Достоевский. 2017. М.: Изд-во Бослен, с. 21.

### References

1. Ansheva N.V., Tikhomirov B.N. Poslednie pis'ma Lyubovi Fedorovny Dostoevskoi (1925-1926). *Dostoevskii i mirovaya kul'tura*, 1999, no. 13. pp. 259. (In Russ.).
2. Ansheva N.V., Tikhomirov B.N. Poslednie pis'ma Lyubovi Fedorovny Dostoevskoi (1925-1926). *Dostoevskii i mirovaya kul'tura*, 1999, no. 13. pp. 261-262. (In Russ.).
3. Ashimbaeva N.T. A.N. Maikov. Pis'ma k F.M. Dostoevskomu. 1867 – 1878. *Pamyatniki kul'tury. Novye otkrytiya: Ezhegodnik 1982*, 1984. Leningrad: Publ. Nauka, pp. 76. (In Russ.).
4. Vainerman V. F.M. Dostoevskii v Omske. Glazami ochevidtsev. *Dostoevskii i mirovaya kul'tura*, 1995, no. 4. pp. 84. (In Russ.).
5. Vainerman V. F.M. Dostoevskii v Omske. Glazami ochevidtsev. *Dostoevskii i mirovaya kul'tura*, 1995, no. 4. pp. 87. (In Russ.).
6. Vedomosti ob uspekhakh i povedenii uchenits. Fond 271. Opis' 1. Delo 115, 1882. Saint-Petersburg: Tsentral'nyi gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv Sankt Peterburga, 55 p. (In Russ.).
7. Vedomosti ob uspekhakh i povedenii uchenits. Fond 271. Opis' 1. Delo 116, 1883. Saint-Petersburg: Tsentral'nyi gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv Sankt Peterburga, 56 p. (In Russ.).
8. Vedomosti ob uspekhakh i povedenii uchenits. Fond 271. Opis' 1. Delo 117, 1884. Saint-Petersburg: Tsentral'nyi gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv Sankt Peterburga, 53 p. (In Russ.).
9. Vedomosti ob uspekhakh i povedenii uchenits. Fond 271. Opis' 1. Delo 118, 1885. Saint-Petersburg: Tsentral'nyi gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv Sankt Peterburga, 61 p. (In Russ.).
10. Vedomosti ob uspekhakh i povedenii uchenits. Fond 271. Opis' 1. Delo 119, 1886. Saint-Petersburg: Tsentral'nyi gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv Sankt Peterburga, 64 p. (In Russ.).
11. Vedomosti ob uspekhakh i povedenii uchenits. Fond 271. Opis' 1. Delo 120, 1887. Saint-Petersburg: Tsentral'nyi gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv Sankt Peterburga, 51 p. (In Russ.).
12. Volotskoi M.V. Khronika roda Dostoevskogo, 1993. Moscow: Publ. Sever, pp.131-132. (In Russ.).
13. Dostoevskaya L.F. Bol'nye devushki: Sovremennye tipy, 1911. Saint-Petersburg: Tovarishchestvo R. Golike i A. Vil'borg. Zvenigorodskaya 11, pp. 9. (In Russ.).
14. Dostoevskaya L.F. Moi otets Fedor Dostoevskii, 2017. Moscow: Publ. Boslen, pp. 158. (In Russ.).
15. Dostoevskaya L.F. Moi otets Fedor Dostoevskii, 2017. Moscow: Publ. Boslen, pp. 492. (In Russ.).
16. Dostoevskaya L.F. Moi otets Fedor Dostoevskii, 2017. Moscow: Publ. Boslen, pp. 251. (In Russ.).
17. Dostoevskii A.M. Chernovye rukopisnye nabroski primechanii k knige vospominanii A.M. Dostoevskogo. In Dostoevskogo A.A. ed, 1930. Leningrad: Izd. pisatelei v Leningrade, 426 p. (In Russ.).
18. Dostoevskii F.M. Biografiya. Ego sochineniya. Poslednie minuty ego zhizni. Provody tela. Pokhorony ego i ovatsii russkogo obshchestva, 1881. Moscow: A.V. Khlebnikov, pp. 26. (In Russ.).
19. Dostoevskii F.M. Polnoe sobranie sochinenii: v 30 t. T. 29, 1984. Moscow: Publ. Nauka, pp. 62. (In Russ.).
20. Dostoevskii F.M. Polnoe sobranie sochinenii: v 30 t. T. 29, 1984. Moscow: Publ. Nauka, pp. 198. (In Russ.).
21. Dostoevskii F.M. Stat'i i materialy. In A.S. Dolinina ed., 1924. Leningrad: Mysl'. 725 p. (In Russ.).

Russ.).

22. Imennaya kniga uchenits. Fond 271. Opis' 1. Delo 71, 1886. Saint-Petersburg: Tsentral'nyi gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv Sankt Peterburga, 283 p. (In Russ.).

23. Imennye spiski uchenits so svedeniyami o plate za obuchenie. Fond 271. Opis' 1. Delo 78, 1882. Saint-Petersburg: Tsentral'nyi gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv Sankt Peterburga, 56 p. (In Russ.).

24. Imennye spiski uchenits so svedeniyami o plate za obuchenie. Fond 271. Opis' 1. Delo 79, 1883. Saint-Petersburg: Tsentral'nyi gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv Sankt Peterburga, 71 p. (In Russ.).

25. Imennye spiski uchenits so svedeniyami o plate za obuchenie. Fond 271. Opis' 1. Delo 80, 1884. Saint-Petersburg: Tsentral'nyi gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv Sankt Peterburga, 69 p. (In Russ.).

26. Imennye spiski uchenits so svedeniyami o plate za obuchenie. Fond 271. Opis' 1. Delo 81, 1885. Saint-Petersburg: Tsentral'nyi gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv Sankt Peterburga, 27 p. (In Russ.).

27. Imennye spiski uchenits so svedeniyami o plate za obuchenie. Fond 271. Opis' 1. Delo 82, 1886. Saint-Petersburg: Tsentral'nyi gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv Sankt Peterburga, 33 p. (In Russ.).

28. Markevich B.M. Neskol'ko slov o konchine F. M. Dostoevskogo. *Moskovskie vedomosti*. 1 fevralya, no. 32, 1881. Moscow: Moskovskie vedomosti, pp. 1. (In Russ.).

29. Perepiska inspektora Gimnazii s S.-Peterburgskoi gorodskoi i kupecheskoi upravami, nachal'nikom S.-Peterburgskikh i Tsarskosel'skoi zhenskikh gimnazii i dr. o plate za obuchenie i naznachenii stipendii uchenitsam (otnosheniya, uvedomleniya, preprovoditel'nye i dr.) Imeetsya Preprovoditel'naya zapiska k gramote o nagrazhdenii ordenom Sv. Stanislava 2 st. prepodavatelya Ust'retskogo I.V. ot 21 marta 1887 g. Fond 271. Opis' 1. Delo 65, 1885. Saint-Petersburg: Tsentral'nyi gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv Sankt Peterburga, 62 p. (In Russ.).

30. Saraskina L.I. Dostoevskii, 2011. Moscow: Publ. Molodaya gvardiya, 825 p. (In Russ.).

31. Tikhomirov B.N. Lyubov' Dostoevskaya - doch' pisatelya 1869-1926. Biograficheskii ocherk. *Moi otets Fedor Dostoevskii*, 2017. Moscow: Publ. Boslen, pp. 21. (In Russ.).

### **Информация об авторах**

*Алексей Дмитриевич Достоевский*, праправнук великого русского писателя Фёдора Михайловича Достоевского, капитан Валаамского монастырского флота, бас-гитарист фолк-группы "Птица Си", г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6794-766X>, e-mail: adostoevsky@mail.ru

### **Information about the authors**

*Aleksey D. Dostoevsky*, great-great-grandson of the great Russian writer Fyodor Mikhailovich Dostoevsky, captain of the Valaam monastery fleet, bass guitarist of the folk group "Ptitsa Si", Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6794-766X>, e-mail: adostoevsky@mail.ru

Получена 23.06.2020  
Принята в печать 24.06.2020

Received 23.06.2020  
Accepted 24.06.2020

## Заграничные православные церкви (По материалам архива канцелярии Святейшего Синода)

**Шварц Н.В.**

Международное Общество Достоевского, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8279-0023>, e-mail: [nshwartz@list.ru](mailto:nshwartz@list.ru)

Статья представляет собой обзор документов, хранящихся в фонде 796 - Канцелярии Синода [2]. Это один из самых значительных фондов Российского Государственного исторического Архива (РГИА)[3], который даёт возможность наиболее полно изучить деятельность русской православной церкви за пределами России. В данной статье представлен анализ только одной описи – 143 за 1862 год [4]. Это год первой поездки Ф.М. Достоевского за границу. Путешествие длилось с 7 июня по 24 августа, и в течение этих месяцев наравне со многими городами Европы писатель посетит Турин, Флоренцию, Милан, Венецию. Италия занимает особое место в заграничных путешествиях Ф.М. Достоевского. Писатель трижды посещал эту страну, и каждое из путешествий было по-своему значимым для Фёдора Михайловича. Но не стоит отрицать, что впечатления, полученные писателем в других странах, без сомнения, формировали его мнения, впоследствии отразившиеся в цикле очерков «Зимние заметки о летних впечатлениях». События и возможные встречи Ф.М. Достоевского с живущими за границей или путешествующими соотечественниками станут более понятны при изучении архивных документов [5].

**Ключевые слова:** Ф.М. Достоевский, Италия, РГИА, Канцелярия Синода, Н.С. Крылов.

**Финансирование:** Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 18-012-90034 «Достоевский и Италия».

**Для цитаты:** Шварц Н.В. Заграничные православные церкви (По материалам архива канцелярии Святейшего Синода) [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2020. Том 7. № 2. С. 30–37. DOI:10.17759/langt.2020070204

## Foreign Orthodox Churches (Based on Materials from the Archive of the Office of the Holy Synod)

**Natal'ya V. Shvarts**

International Dostoevsky Society, Saint Petersburg, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8279-0023>, e-mail: [nshwartz@list.ru](mailto:nshwartz@list.ru)

The article is an overview of documents stored in the fund 796 - the Office of the Synod [2]. This is one of the most significant funds of the Russian State Historical Archive (RGIA) [3], which makes it possible to more fully study the activities of the Russian Orthodox Church outside Russia. This article presents an analysis of only one inventory - 143 for 1862 [4]. This is the year of the first trip of F.M. Dostoevsky abroad. The trip lasted from June 7 to August 24, and during these months, along with many European cities, the writer will visit Turin, Florence, Milan, Venice. Italy occupies a special place in F.M. Dostoevsky. The writer visited this country three times, and each of the travels was significant in its own way for Fyodor Mikhailovich. But it should not be denied that the impressions received by the writer in other countries undoubtedly shaped his opinions, which were subsequently reflected in the series of essays "Winter Notes on Summer Impressions." Events and possible meetings of F.M. Dostoevsky with compatriots living abroad or traveling will become more understandable when studying archival documents [5].

**Keywords:** F.M. Dostoevsky, Italy, RGIA, Chancellery of the Synod, N.S. Krylov.

**Funding:** The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 18-012-90034 "Dostoevsky and Italy"

**For citation:** Shvarts N.V. Foreign Orthodox Churches (Based on Materials from the Archive of the Office of the Holy Synod). *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2020. Vol. 7, no. 2, pp. 30–37. DOI:10.17759/langt.2020070204 (In Russ.).

В Петербурге находится один из крупнейших архивов мира - Российский государственный исторический архив (РГИА). Его фонды хранят 6,5 миллионов документов по истории Российской империи. Один из важнейших среди них - фонд Святейшего правительствующего Синода. Согласно Основным законам Российской империи, Синод - это «соборное, обладающее в русской православной церкви всеми видами высшей власти и состоящее в сношениях с заграничными православными церквами правительство, чрез которое действует в церковном управлении верховная самодержавная власть, его учредившая» [6].

Никита Сергеевич Крылов – сотрудник РГИА, давно и плодотворно занимающийся историей этого учреждения, пишет в статье «Из истории синодального архива в XVIII веке», «днём рождения синодального архива можно считать 14 февраля 1721 года, когда состоялось первое заседание Синода. Хотя передача дел в синодальный архив, согласно «Генеральному регламенту», планировалась лишь начиная с 1724 года, синодальные распоряжения об отправке на архивное хранение отдельных дел выходили и ранее» [7].

На сегодняшний день Архив Синода состоит из двух фондов: Канцелярия Синода – фонд 796 и Канцелярия Обер - Прокурора Синода – фонд 797[8]. Но прежде, чем обратиться к изучению этих фондов по интересующей нас теме, а именно - заграничные путешествия Ф.М. Достоевского, начиная с 1862 года по 1978, полезно было ознакомиться с Генеральным каталогом РГИА. Особо следует отметить, что сведения о пребывании Достоевского в Италии, а следовательно, и все обстоятельства жизни этой страны, были приоритетны в наших поисках. Документы, которые могли дать информацию о дипломатических отношениях России и Италии, об исторических процессах и событиях, которые происходили в те годы, и что очень важно – о людях, которые в рассматриваемые или

близкие к ним годы находились в Италии по службе или по другим причинам. Эти данные дают нам возможность обрисовать возможный круг общения писателя в Италии. Обнаружились, например, такие документы: «Именные указы Екатерины II, Александра I, Николая I и журналы заседаний Комитета Министров об учреждении российских консульств, назначении и перемещении русских консулов в городах Италии и о признании итальянских консульств в городах России» (**Ф.1263. Оп.1**); «Об упразднении генеральных консульств в Триесте и Венеции от 8 февраля 1865 года» (Ф.1152, О.6, д.638); «Письма В.И. Вешнякова об обычаях населения Италии, политической и экономической жизни городов 1861-1868 г.г.» (**Ф.911.Оп.1. Д.2**). Выпускник юридического факультета Санкт-Петербургского университета Владимир Иванович Вешняков впоследствии стал выдающимся – экономистом и статистиком. Его знания, острый наблюдательный взгляд, склонность к аналитике позволили ему сделать блестящую административную карьеру – он стал членом Государственного совета, сенатором. Безусловный интерес вызывают «Письма неустановленного автора секретарю Н.А. Милютину с приложением копий депеш послов из Дрездена, Рима и Ватикана 1864-1868 г.г.» (**Ф.869.Оп.1.д.1129**), а также «Указ Александра II о назначении чрезвычайным и полномочным министром графа Киселёва при дворах Римском и Тосканском в 1855 году и при короле Италии в 1864 г.» (эти документы находятся в разных фондах).

На сегодняшний день нами изучена опись 143 - за 1862 год - фонда Канцелярии Синода.

Обер - Прокурором Синода в тот период был генерал-адъютант Алексей Петрович Ахматов [10], назначенный на эту должность в феврале 1862 года и занимавший её до июня 1865. Обращает на себя внимание, что Обер-прокурор объявлял на особом заседании Синода о «Высочайшем пожелании о предоставлении Его Императорскому Величеству ежемесячных кратких ведомостей о ходе дела по различным требованиям» (**ф.796. Оп.143. Д.1158**) и, надо полагать, дела наших церквей за границей привлекали особое внимание монарха. В Архиве Канцелярии Синода находятся дела, дающие представление о диапазоне забот и контроля Синода за жизнью церквей, находящихся при посольствах.

**Ф.796. Оп.143. Д.414** «По предложению Обер-Прокурора – о дозволении русскому консульству в Лондоне открыть подписку для сбора приношений на распространение посольской православной церкви»

**Ф.796. Оп.143. Д. 347** «По донесению Парфения, Епископа Иркутского о высланном им начальнику духовной миссии в Пекине Архимандриту Гурию священного Антиминса для походной церкви».

**Ф.796. Оп.143. Д.103** «Список с отношения господина товарища Министра Иностранных дел к Обер-Прокурору Священного Синода о разрешении Генерал-майору князю Орлову устроить в Брюсселе на собственный счёт домовую православную церковь и дал знать о том, указом Санкт-Петербургскому Епархиальному начальству для сведения. Ныне посланник наш в Гаге генерал-адъютант Мансуров по просьбе священника Амстердамской церкви Владимира Ладинского ходатайствует о разрешении ему ездить по временам в Брюссель для совершения там Богослужения по приглашению графа Орлова. Благословение Святейшего Синода нужно доставить в Министерство иностранных дел».

**Ф.796. Оп.143. Д.327** даёт представление о заботе Синода и Министерства иностранных дел о служащих за границей священниках и их семьях. 13 февраля 1862 года «Предложение товарища Министра иностранных дел по уведомлению посланника нашего при шведском дворе тайного советника Дашкова о смерти состоявшего при церкви миссии нашей в Стокгольме на причетнической вакансии диакона Ивана Лебедева и назначить способного и



благонадёжного, *не обременённого семейством* священника. 26 февраля товарищ Министра иностранных дел докладывает Синоду, что Государь Император высочайше повелеть соизволил производить из Государственного казначейства пенсию вдове диакона Ивана Лебедева Капитолине Лебедевой с тремя малолетними детьми по сту пятидесяти рублей в год, начав это производство со дня смерти Лебедева».

Был назначен состоящий при Синодальной церкви псаломщик Фёдор Маливинский, умерший на следующий день по приезде в Стокгольм. После него служил в Стокгольме причетник при церкви действительного Статского Советника Демидова в имени его Сан Донато Бонифаций Кашперский.

**Ф.796. Оп.143. Д. 884** Любопытно дело, из которого мы узнаём некоторые события из жизни священника Иоанна Янышева, и можем судить о его характере. Этот человек нам особенно важен, потому что через несколько лет – в 1865 году – Ф.М. Достоевский познакомится с ним в Висбадене, когда отец Иоанн будет служить там в православной церкви. Их отношение друг к другу будет неизменно тёплым и доброжелательным до самых последних дней писателя. Есть надежда, что в описи 146 за 1865 год найдутся документы, связанные с этой важной для обоих встречей. А в деле мая-июля 1862 года читаем: «14 мая 1862 г. Протоиерей православной церкви в Висбадене Янышев препроводил прошение псаломщика сей церкви Николая Садовского об увольнении его в отпуск в Россию на три месяца, ходатайствует о дозволении поручить до времени исправление должности Садовского бывшему псаломщику нашей церкви в Швейцарии Якову Окуневу, ныне проживающему во Франкфурте-на-Майне, с тем, чтобы ему производилось половина жалованья Садовского, на что Окунев изъявил своё согласие».

16 июня «В Консисторию Священного Правительствующего Синода пишет Член Консистории архимандрит Платон: «На отношение оной канцелярии от 13 июня сего года за № 2922 Духовная Консистория имеет честь уведомить, что псаломщик Православной церкви в Висбадене Николай Садовский получает жалованья 580 рублей серебром в год. Бывший псаломщик церкви нашей в Швейцарии Окунев уволен о должности в 1854 году, как видно из Указа Священного Синода от 13 декабря 1854 года за № 11-729; почему он живёт во Франкфурте-на-Майне Консистории не известно.»

21 июля 1862 года. «Священному правительствующему Синоду Предложение: «Посланник наш при дармштадском Дворе тайный советник Лабенский препроводил в Министерство Иностранных дел донесение Настоятеля надгробной церкви в Висбадене протоиерея Янышева об отправлении в Санкт-Петербург 8 минувшего июля причетника этой церкви Николая Садовского по случаю болезни и увольнении его от должности. В донесении этом протоиерей Янышев между прочим выразил намерение своё ходатайствовать о замещении открывшейся вакансии *только после личного избрания им благонадёжного кандидата*».

**Ф.796. Оп.143. Д.2321** добавляет значительных штрих к образу отца Иоанна Янышева. Доклад Обер-Прокурора А.П. Ахматова: «Товарищ Министра Иностранных дел сообщил мне, что Его Высочество Великий Герцог Саксон-Веймарский изволил пожаловать Командорский Орден Белого Сокола протоиереям церквей: Веймарской – Сабину, со звездой, Студгардскому – Базарову и Висбаденскому – Янышеву- второй степени и что по всеподданнейшему о том докладу господина вице-канцлера Государь Император Всемиловнейше соизволил разрешить означенным протоиереям принять и носить пожалованные им ордена. 30 ноября 1862 года».

**Ф.796. Оп.143. Д.600** – этот документ показывает уровень образованности и ответственности православных священников, несущих службу в зарубежных странах. «По прошению протоиерея церкви Императорского Российского посольства в Вене - Михаил Раевский о поднесении Священному Синоду переведённой на немецкий язык книги в трёх частях под заглавием «Полный Евхологион по греческому составу, т.е. вся дневная служба Литургии и великий требник».

« Желание познакомить иноверцев с Православною церковью не одним только описанием ея Богослужений, но изложением самого Богослужения через то разсеять упорную мглу их неведения касательно возвышенных обрядов и молитв нашей Матери-Церкви побудили меня заняться переводом наших Богослужебных книг на иностранные языки».

**Ф.797. Оп. 33. Д.101** – дело, которое заставляет задуматься: «Высочайшее повеление о расходах, подлежащих особой тайне, назначение *которых не должно быть известно Государственному казначейству*». Оно находится в фонде Канцелярии Обер-прокурора и тем вызывает особое любопытство.

Работа архива Синода строго контролировалась, о чём свидетельствуют ежегодные отчёты, собранные в увесистые тома Дела об архивах Епархиальных ведомств. Они представляют собой таблицу, состоящую из трёх столбцов, каждый из которых делится ещё на два: «состояло дел и актов на предыдущий год», «...на текущий год» и «оставшихся в епархии на будущий год». А предваряет таблицу заголовок:

«Святейшему Правительствующему Синоду

Члена оного Исидора, Митрополита Новгородского и Санкт-Петербургского  
Рапорт.

На основании статьи 360 Устава Духовной Консистории, составляющую в Санкт-Петербургской Духовной Консистории ведомость о состоянии архива оной при сем имею честь представить на благоусмотрение Священному Синоду».

После таблицы идёт перечисление документов, среди которых

Формулярные списки

Риэстры (так в подлиннике)

Архиерейские определения

Финансовые отчёты

Кладбищенские ведомости

Книги о восприявших православие

Ревизские сказки

Метрические книги

Исповедальные росписи.

Примечания к Рапорту:

1. Последнее освидетельствование архива Санкт-Петербургской Духовной консистории произведено членами и секретарём «2-ой экспедиции Консистории, причём оказалось, что все дела в оном находятся в целости, расположены в порядке и оным имеются реестры.
2. Внутреннее расположение архива удобно для помещения: архив помещается в нижних этажах здания Консистории и помещение оного безопасно от огня.

Митрополит Новгородский и Санкт-Петербургский Исидор"

Архив Санкт-Петербургской Консистории находится в Центральном Государственном Историческом архиве Санкт-Петербурга [11], фонд 19.

### Литература

1. Астутто Д. Достоевский: Россия и Европа Некоторые размышления о литературных произведениях [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2020. Том 7. № 1. С. 6–30. doi:10.17759/langt.2020070101
2. Вешняков В.И. Большая советская энциклопедия: в 30 т. Т.1. / под ред. А. М. Прохорова 1969. М.: Советская энциклопедия, 608 с.
3. Головяшкина М.А. Достоевский в англоязычной литературе [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2020. Том 7. № 1. С. 49–56. DOI:10.17759/langt.2020070104
4. Губанова Л.В., Петрова М.О., Вейбер Е.Н. Достоевский, западные писатели и ученые [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2020. Том 7. № 1. DOI:10.17759/langt.2020070107
5. Дергачева И.В. Образы Италии в эпистолярном наследии Достоевского [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2019. Том 6. № 1. С. 38–44. DOI:10.17759/langt.2019060106
6. Достоевский. Ф.М. Собрание сочинений: в 15 т. Т. 4. 1989. Л.: Наука, 781 с.
7. Крылов Н.С. Из истории синодального архива в XVIII веке [Электронный ресурс] // Отечественные архивы. 2014. № 2. URL: <http://naukarus.com/iz-istorii-cinodalnogo-arhiva-v-xviii-v> (дата обращения: 31.03.2020).
8. Махмудова С.М., Хангереев М.-Б. Д.-Г. Краткий разговорник на языках народов Дагестана. 2015. М.: Изд-во ДГУ, 71 с.
9. Махмудова С.М. Поэтика Флоренции в творчестве Достоевского [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2019. Том 6. № 2. С. 17–22. DOI:10.17759/langt.2019060203
10. Патриарх Московский и всея Руси Алексий II. Православная энциклопедия: в 57 т. Т. 4. 2000. М.: Церковно-науч. центр "Православная энцикл.", 210 с.
11. Российский государственный исторический архив [Электронный ресурс]. 2013-2020. СПб. URL: <https://rgia.su> (дата обращения: 31.03.2020).
12. Свод законов Российской империи. Основные государственные законы. Учреждения государственные: в 34 т. Т.1.Ч.1. Ст.43. 1857. СПб.: Тип. Второго Отделения Собственной Е.И.В.Канцелярии, 1026 с.
13. Фонд Синода № 796. Канцелярия Синода. Опись № 143. 1862 г. ОЦ [Электронный ресурс] // СПб.: Российский государственный исторический архив URL: <https://rgia.su/object/2844555> (дата обращения: 31.03.2020).
14. Фонд Синода № 796. Канцелярия Синода. Опись № 24. 1743 г. ОЦ [Электронный ресурс] // СПб.: Российский государственный исторический архив URL: <https://rgia.su/object/2844351> (дата обращения: 31.03.2020).
15. Фонд Синода № 797. Канцелярия Обер-Прокурора Синода. 1704-1918 г. ОЦ [Электронный ресурс] // СПб.: Российский государственный исторический архив URL: <https://rgia.su/object/441069> (дата обращения: 31.03.2020).
16. Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга [Электронный ресурс]. 2011-2020. СПб. URL: <https://spbarchives.ru/cgia> (дата обращения: 31.03.2020).

### References

1. Astuto D. Dostoevskii: Rossiya i Evropa Nekotorye razmyshleniya o literaturnykh proizvedeniyakh [Dostoevsky: Russia and Europe Some Thoughts on Literary Works]. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2020. Vol. 7, no. 1, pp. 6–30. DOI:10.17759/langt.2020070101. (In Russ.).
2. Veshnyakov V.I. Bol'shaya sovetskaya entsiklopediya: v 30 t. T.1. In Prokhorova A. M. (ed.) 1969. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya, 608 p. (In Russ.).

3. Golovyashkina M.A. Dostoevskii v angloyazychnoi literature [Dostoevsky in English Literature]. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2020. Vol. 7, no. 1, pp. 49–56. DOI:10.17759/langt.2020070104. (In Russ.).
4. Gubanova L.V., Petrova M.O., Veiber E.N. Dostoevskii, zapadnye pisateli i uchenye [Dostoevsky, Western Writers and Schola]. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2020. Vol. 7, no. 1, pp. 76–82. DOI:10.17759/langt.2020070107. (In Russ.).
5. Dergacheva I.V. Obrazy Italii v epistolyarnom nasledii Dostoevskogo [Images of Italy in Dostoevsky's epistolary heritage]. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2019. Vol 6, no. 1. pp. 38–44. DOI:10.17759/langt.2019060106. (In Russ.).
6. Dostoevskii. F.M. Sobranie sochinenii: v 15 t. T. 4. 1989. Leningrad: Nauka, 781 p. (In Russ.).
7. Krylov N.S. Iz istorii sinodal'nogo arkhiva v XVIII veke [From the history of the sinodal archives in the XVIII century]. *Otechestvennye arkhivy = Domestic archives*, 2014, no. 2. Available at: <http://naukarus.com/iz-istorii-cinodalnogo-arhiva-v-xviii-v> (Accessed: 31.03.2020). (In Russ.).
8. Makhmudova S.M., Khangereev M.-B. D.-G. Kratkii razgovornik na yazykakh narodov Dagestana. 2015. Makhachkala: Publ. DGU, 71 p. (In Russ.).
9. Makhmudova S.M. Poetika Florentsii v tvorchestve Dostoevskogo [Poetics of Florence in the works of Dostoevsky]. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2019. Vol 6, no. 2. pp. 17–22. DOI:10.17759/langt.2019060203. (In Russ.).
10. Patriarkh Moskovskii i vseya Rusi Aleksii II. Pravoslavnyaya entsiklopediya: v 57 t. T. 4. 2000. Moscow: Tserkovno-nauch. tsentr "Pravoslavnyaya entsikl.", 210 p. (In Russ.).
11. Rossiiskii gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv [Russian State Historical Archive]. 2013–2020. Saint-Petersburg. Available at: <https://rgia.su> (Accessed: 31.03.2020). (In Russ.).
12. Svod zakonov Rossiiskoi imperii. Osnovnye gosudarstvennye zakony. Uchrezhdeniya gosudarstvennye: v 34 t. T.1. P.1. St.43. 1857. Saint-Petersburg: Tip. Vtorogo Otdeleniya Sobstvennoi E.I.V.Kantselyarii, 1026 p. (In Russ.).
13. Fond Sinoda № 796. Kantselyariya Sinoda. Opis' № 143. 1862 g. OTs. Saint-Petersburg: Rossiiskii gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv. Available at: <https://rgia.su/object/2844555> (Accessed: 31.03.2020). (In Russ.).
14. Fond Sinoda № 796. Kantselyariya Sinoda. Opis' № 24. 1743 g. OTs [Elektronnyi resurs]. Saint-Petersburg: Rossiiskii gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv Available at: <https://rgia.su/object/2844351> (Accessed: 31.03.2020). (In Russ.).
15. Fond Sinoda № 797. Kantselyariya Ober-Prokurora Sinoda. 1704-1918 g. OTs. Saint-Petersburg: Rossiiskii gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv Available at: <https://rgia.su/object/441069> (Accessed: 31.03.2020). (In Russ.).
16. Tsentral'nyi gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv Sankt-Peterburga. 2011-2020. Saint-Petersburg. Available at: <https://spbarchives.ru/cgia> (Accessed: 31.03.2020). (In Russ.).

### **Информация об авторах**

*Наталья Владимировна Шварц*, секретарь Российского общества Достоевского, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8279-0023>, e-mail: [nshwartz@list.ru](mailto:nshwartz@list.ru)

*Шварц Н.В.*

Заграничные православные церкви (По материалам  
архива канцелярии Святейшего Синода)  
Язык и текст. 2020. Том 7. № 2. С. 30–37.

*Shvarts N.V.*

Foreign Orthodox Churches (Based on Materials from  
the Archive of the Office of the Holy Synod)  
Language and Text. 2020. Vol. 7, no. 2, pp. 30–37.

***Information about the authors***

*Natal'ya V. Shvarts*, Secretary of the Russian Dostoevsky Society, Saint Petersburg, Russia, ORCID:  
<https://orcid.org/0000-0001-8279-0023>, e-mail: [nshwartz@list.ru](mailto:nshwartz@list.ru)

Получена 01.06.2020

Принята в печать 15.06.2020

Received 01.06.2020

Accepted 15.06.2020

ЛИНГВОДИДАКТИКА И НОВАЦИИ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ И  
КУЛЬТУР | LINGUODIDACTICS AND INNOVATIONS. PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE  
STUDY OF LANGUAGES AND CULTURES

## Информация, язык, мышление обучаемого в структуре методологии организации практико-ориентированного образования в вузе

*Михалкин Н.В.*

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4419-2038>, e-mail: [fafnir85@yandex.ru](mailto:fafnir85@yandex.ru)

По своему содержанию, данная статья ориентирована на решение ряда задач. Во-первых, она представляет стремление автора уточнить, с позиций философского подхода к процессу практико-ориентированного образования в вузе, взаимосвязь таких его составляющих как информация, язык и мышление; во-вторых, в ней рассматривается методология организации практико-ориентированного образования студентов в вузе, её содержание и структура; в-третьих, она ориентирована на выявление факториальной роли языка и мышления в деле формирования у студентов умений и навыков, позволяющих им уверенно включаться в практическую деятельность. Посредством последовательного выявления природы и сущности заявленных феноменов автор раскрывает основное содержание взаимообусловленности всех этих процессов, учитывая вновь возникающие требования к обучению и воспитанию студентов к практической деятельности.

**Ключевые слова:** информация, язык, мышление, методология, организация образования, практическая деятельность.

**Для цитаты:** *Михалкин Н.В.* Информация, язык, мышление обучаемого в структуре методологии организации практико-ориентированного образования в вузе [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2020. Том 7. № 2. С. 38–53. DOI:10.17759/langt.2020070205

## Information, Language, Thinking of the Student in the Structure of the Methodology of the Organization of Practice- Oriented Education at the University

*Nikolay V. Mikhalkin*

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4419-2038>, e-mail: [fafnir85@yandex.ru](mailto:fafnir85@yandex.ru)

In its content, this article is focused on solving a number of problems. First, it

represents the author's desire to clarify, from the point of view of a philosophical approach to the process of practice-oriented education at the university, the relationship of its components such as information, language and thinking; Secondly, it examines the methodology of the organization of practice-oriented education of students at the university, its content and structure; Thirdly, it is focused on identifying the factorial role of language and thinking in shaping students' skills and skills that enable them to confidently engage in practical activities. Through a consistent identification of the nature and essence of the declared phenomena, the author reveals the basic content of the mutual conditioning of all these processes, taking into account the newly emerging requirements for the education and education of students to practice.

**Keywords:** Information, Language, Thinking, Methodology, Education Organization, Practical Activities.

**For citation:** Mihalkin N.V. Information, Language, Thinking of the Student in the Structure of the Methodology of the Organization of Practice-Oriented Education at the University. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2020. Vol. 7, no. 2, pp. 38–53. DOI:10.17759/langt.2020070205 (In Russ.).

### **Возможности методологических регулятивов в организации практико-ориентированного образования в вузе**

По мнению автора данной статьи, «действенность» положений методологических регулятивов в организации образовательного процесса зависит от нескольких важных факторов:

- от того, насколько точно и доступно, для их понимания и осмысления студентами, в них выражены организационные требования;
- от того, насколько точно и полно отражены в них закономерности организации процесса обучения и воспитания студентов в вузе;
- от того, насколько они соответствуют духовной и общей культуре студентов и преподавателей вуза;
- от того, насколько они рационально точно сформулированы, насколько ясно и доступно, для понимания студентами, преподавателями в них закрепляется мысль, которая определяет границы проявления их активности в образовательном процессе.

Значимую роль в этом процессе играют регулятивы, заключённые в содержании такого феномена как «методология образования» [10, с. 178].

Ряд исследователей считает, что *методология образования* - это учение о самом психолого-педагогическом знании, закономерностях его развития, принципах подхода и способах его добывания, категориальном аппарате, основаниях и структуре психолого-педагогической теории. [6, с. 520; 7, с. 157].

Однако, если вдуматься, данное определение образовательной методологии не совсем точно отражает её сущность, содержание, а также «логику» её проявления. В приведенном определении образовательной методологии акцентируется внимание на учении о самом психолого-педагогическом знании, о принципах и способах его добывания. Однако выделяемые в этом определении черты методологии образования – это не есть методология, в том числе и образовательная. Методология, по своей природе, как отмечает Гольденберг Е.В., – это не просто совокупность правил и приемов получения результата в

преобразовательной деятельности людей, осуществляемых ими на основе определенных взаимосвязанных методов. [9, с. 67]. По мнению автора статьи - это действия и операции формирования и формулирования алгоритмов действий людей в конкретных сферах их жизни, отражающие объективные законы развития этих сфер. Методология - это научно обоснованная логика включения познавательных-преобразовательных «процедур» в реальную жизнь отдельного человека, сообществ, которые являются составной частью общественных отношений, организующих их таким образом, чтобы в определенной сфере жизни общества, в стране утверждался общественный прогресс.

Применительно к процессу образования в вузе есть основания утверждать, что «образовательная методология» – это научно обоснованный способ создания нормативно-действенных конструкторов, отражающих закономерности организации образовательного процесса, соответствующего практико-ориентированной подготовке выпускника вуза, а также совокупность принципов, правил, приемов, инструкций по их воплощению в действительность, по созданию и функционированию образовательных и воспитательных средств и услуг, которые обеспечивают необходимую для этого процесса позитивную результативность.

Структурно, она включает в себя описание образовательных процессов, инструкции по их выполнению, совокупность правил, требований, графиков и алгоритмов действий преподавателей и студентов по созданию определенного вида образования. Если речь идёт о практико-ориентированном образовании, то методология должна обеспечить выпускникам, в конкретном учебном подразделении, достижение компетенций, соответствующих требованиям соответствующего вида (типа) профессиональной деятельности, а также общественной практики.

Структурно, исходя из приведенного определения, образовательная методология должна включать в себя как минимум два компонента:

- объединение практической, или объективной составляющей, с субъективной, или теоретической;
- диалектическое единство их объективных частей в процессе развития формы и содержания образовательного процесса и в логике его воплощения в действительность.

Практическую методологию составляет основанная на теории и практике обучения и воспитания и закреплённая в структуре образования совокупность процессов и операций по созданию определенного результата: в знаниях, умениях, компетенциях, которыми будет обладать выпускник.

Элементами практической методологии выступают: а) целесообразная познавательная и формирующая деятельность студентов и преподавателей, или, по большому счёту, процесс образования; б) «предмет» образовательного труда – знания, умения, мышление студента; в) средства образовательного труда.

Соединение труда образовательной деятельности с предметом этой деятельности и составляет содержание методологии образования, посредством которого из обучаемого «создаётся» квалифицированный выпускник, соответствующий требованиям изменяющейся общественной практики и эту практику творящий.

В первую очередь для того, чтобы достичь заявленного результата, чтобы эффективно осуществлять обучение и воспитание, студент и преподаватель обязаны знать закономерности организации образовательного процесса, по которым происходит



приращение знаний, умений, компетенций у обучаемых, и умело ими пользоваться. И притом, как отмечает А.А. Николаева, практическая образовательная методология должна соответствовать объективным закономерностям социального образования. [18, с. 88-95]

Характерными *признаками-чертами* реально действующей образовательной методологии являются: а) динамизм; б) конкретность; в) социальная обусловленность; г) строгая последовательность действий, операций, их логичность.

*Динамизм образовательной методологии* характеризует выполнение студентами и преподавателем каких-либо процессов, действий, промежуточные состояния которых можно изобразить в виде условных обозначений, замыслов, на что обращает внимание в своих исследованиях С.М. Махмудова. [16, с. 154-158; 17, с. 75-82].

Это могут быть:

- процессы формирования у студентов конкретных научных знаний, умений по обработке соответствующей информации;
- развитие у них навыков практически-преобразовательной деятельности по специальности, направленности подготовки.

*Конкретность образовательной методологии* характеризует целенаправленность её процессов к достижению определенного результата.

Речь в данном случае идёт о профессионализме, компетентности, интересе, считает Зенкевич И.В., которые, в совокупности, позволят выпускнику активно включиться в практически-преобразовательную деятельность. [13, с. 102]. Для этого в самом содержании практико-ориентированной методологии следует определять или уточнять образовательные и воспитательные операции и действия, устанавливать, какими обязаны быть средства деятельности и какого уровня компетенции должны быть сформированы у обучаемых по окончании вуза. Это положение, по мнению А.И. Кирсанова, предопределяется ещё и достаточно напряжёнными факторами бытия всех стран мира. [14, с. 198]

Без воплощения в действительность этих положений мы не можем считать, что выпускник в полной мере готов к выполнению тех обязанностей, которые он впоследствии должен будет выполнять.

*Логичность образовательной методологии* или её строгая последовательность действий, операций - это упорядоченность во времени и пространстве основных, вспомогательных и обслуживающих сам процесс образования, связей, взаимодействий обучаемого и преподавателя, их полная взаимообусловленность по всем параметрам: студент, преподаватель, образовательная среда, общество, практическая деятельность.

Логичность образовательной методологии основывается на формально-логической культуре студентов, преподавателей, руководства факультетов, институтов, на характере «использования» ими рациональных регулятивов по созданию образовательного процесса в вузе. В значительной степени она создаётся в вузе опытным путем: испытанием и проверкой как отдельных компонентов образовательного процесса, так и его проявлением в целом. Именно таким путём вырабатываются необходимые навыки, соответствующая логическая культура у всех субъектов образовательного процесса.

Что касается «*субъективной*» методологии, то она представляет собой относительно самостоятельную область познания и практической деятельности обучаемых, преподавателей, ориентированную на развитие у них методологической культуры, эффективного применения ими принципов, правил, приёмов, которые позволят «сделать»

образовательный процесс рациональным и эффективным.

Рассмотрев общие положения, относящиеся в методологии образования, мы можем сформулировать содержание методологических принципов организации в вузе практико-ориентированного образования. Оно, по мнению автора статьи, заключено в следующих основных методологических принципах (регулятивах)<sup>1</sup> его организации:

- принцип деятельности;
- принцип системности;
- принцип «субъектоцентризма»;
- принцип соответствия содержания и структуры образовательного процесса используемым в нём способам, средствам, методам учебно-воспитательной работы.

*Принцип деятельности* как один из методологических регулятивов организации образовательного процесса ориентирует участников учебной и воспитательной деятельности на такое её содержание и такие её формы, которые соответствовали бы практически-преобразовательной деятельности выпускников вуза по их профессии, максимально способствовали бы развитию способностей студентов, формировали их социально зрелыми личностями.

По своему содержанию требования данного принципа отражены в следующих положениях:

- обучаемый, как объект и субъект научения и воспитания, формирует и развивает свои способности посредством деятельности и общения, согласованных с его будущей профессиональной деятельностью и профессиональным общением;
- обучаемый и преподаватель в образовательном процессе составляют единую субъектно-объектную целостность;
- мотивом такой деятельности и общения студентов и преподавателей должны быть интересы профессиональной деятельности и общественной практики, в которые, по выпуску, будет включён обучаемый;
- образовательный процесс в вузе, как деятельность и общение, должен быть ориентирован на тенденцию изменения общественной практики в стране и мире на ближайшие пять-десять лет.

Наряду с принципом деятельности, который изначально предопределен тем, что образовательный процесс и есть деятельность и общение, необходимо учитывать и тот факт, что взаимодействие студентов, преподавателей, сотрудников вуза есть ещё и системное образование. Следовательно, в организацию образовательного процесса должна быть включена идея создания процесса научения и воспитания, состоящего из отдельных элементов как системы. То есть, образовательный процесс есть нечто такое, которое ожидаемо обязано выполнять нечто большее, чем отдельные его составляющие элементы. Это возможно только при следовании требованиям принципа системности в организации образовательного процесса в вузе.

*Принцип системности* – это методологический регулятив, содержащий *установку*

---

<sup>1</sup> По мнению автора, *методологические принципы организации образовательного процесса* - это *исходные* для преподавателей и студентов *научные*, но сформулированные в нормативной форме, *установки*, которые *обуславливают* их познавательную и воспитательную деятельность, *регламентируют* граничные условия их активности, *оптимизируют*, если ими руководствоваться, использование имеющихся для этой деятельности средств и способов.

преподавателям, студентам, сотрудникам вуза, в форме их *взаимной социальной ответственности*<sup>2</sup> за подготовку квалифицированного и компетентного выпускника, которая *ориентирует* их на формирование в вузе образования как системы, когда они изменяют свои функции во имя обеспечения функциональности и действенности научения и воспитания обучаемых в соответствии с заявленной целью.

По своему содержанию, требования данного принципа отражены в следующих положениях, которые необходимо соблюдать всем участникам образовательного процесса в вузе:

- во-первых, необходимо развить и утвердить в каждом субъекте образовательного процесса положение социальной ответственности, которая как системообразующий фактор будет обуславливать не только функциональность, но единение всех субъектов образовательного процесса, сохранение его как целого образования, в соответствии с которым отдельные субъекты будут изменять свои функции во имя того, чтобы научение и воспитание в вузе обеспечило необходимые для будущей профессии выпускника черты, свойства, качества;

- во-вторых, необходимо выявить и определить сущность, социальную зрелость каждого студента, его потенциальные возможности, чтобы придать образованию целевую направленность;

- в-третьих, необходимо выявить связи, взаимодействия между субъектами образовательного процесса как единого целого, которые могут быть изменены таким образом, чтобы студент при выпуске из вуза был готов и способен выполнять функции, которые будут обусловлены его практико-преобразовательной деятельностью.

Реализация требований, обусловленных соблюдением принципов деятельности и принципа системности, предполагает, как отмечает Аверюшкин А.Н., чтобы преподаватели и руководство вузов по своему профессиональному и общекультурному уровню подготовки, а также по опыту владения методологическими регулятивами были реально подготовлены к преодолению познавательных-психологических барьеров, возникающих при организации образовательного процесса, соответствующего требованиям практико-ориентированного образования. [2, с. 170]

Данные требования можно исполнить, если при организации процесса практико-ориентированного образования руководствоваться принципом субъектоцентризма.

*Принцип субъектоцентризма* - это методологический регулятив, содержащий *установку* участникам организации образовательного процесса в вузе на *формирование* у себя такого мировоззрения, а также таких навыков, умений, компетенций, которые соответствовали бы уровню трудностей по разрешению ими проблем, возникающих при этом.

Очевидно, что каждый участник этого процесса по-своему оценивает «свой» потенциал, свои возможности организатора и участника, а также способы и средства его совершенствования, свою личную способность и готовность преодолеть «барьер неизвестности». Но не «лишними» в этом деле будут и требования принципа субъектоцентризма!

<sup>2</sup> По мнению автора, *социальная ответственность личности* – это сложное духовное и социально-психологическое образование, обуславливающее исполнение ею своих социальных ролей, соответствующих её статусу.

По мнению автора статьи, роль данного принципа состоит в том, что заключённая в нем установочная информация психологически мотивирует и детерминирует каждого участника организации практико-ориентированного образования к формированию у себя такого «деятельностного» потенциала, который должен соответствовать уровню разрешаемых им, в этом процессе, проблем. Только тогда может быть достигнут успех.

Одновременно, с выделенными тремя принципами, обуславливающими организацию в вузе практико-ориентированного образования, важнейшая роль принадлежит *принципу соответствия* содержания и структуры образовательного процесса используемым в нём способам, средствам, методам учебно-воспитательной работы.

Содержание требований данного регулятива, в плане организации заявленного вида образовательного процесса в вузе, заключено в следующем положении: каждый субъект, участвующий в этом процессе, опираясь на свою мировоззренческую и методологическую культуру и определенный *опыт* учебной и воспитательной работы в вузе, обязан использовать средства и способы, адекватные трудностям и сложностям становления в вузе этого вида образования.

*Принцип соответствия* содержания и структуры образовательного процесса используемым в нём способам, средствам, методам учебно-воспитательной работы – это методологический регулятив, содержащий *установку* каждому участнику этого процесса, считает А.Н. Аверюшкин, которая *ориентирует* его на *использование* только тех средств и способов, которые соответствуют природе и сущности возникающих при этом проблем. [3, с. 33].

Очевидно, что требования данного принципа невозможно жестко формализовать. Всё дело в том, что практически невозможно заключить в какую-то линейную зависимость следующие показатели: характеристику процесса формирования в вузе практико-ориентированного образования, возможности средств и способов, изобретенных и проверенных наукой и практикой, а также потенциал субъектов, организаторов и участников этого процесса.

С другой стороны, каждый участник этого процесса – это творческая личность. Она обладает не только рациональным мышлением, но и интуицией, догадками и т.д. Да и творчество по своей природе никогда не бывает «линейно определенным». Именно поэтому *установка* данного принципа *определяет* только «характер поля» познавательно-преобразовательной деятельности участников данного процесс.

Выделенные методологические регулятивы формирования практико-ориентированного образования в вузе являют собой некую языковую составляющую коммуникативных связей между участниками этого процесса, определенное средство, выполняющее коммуникативно-организующую функцию. Другими словами, методологические регулятивы организации в вузе практико-ориентированного образования – это определенная грамматика организации взаимодействия между участниками этого процесса.

Автор не берёт на себя смелость утверждать, что приведенная характеристика методологических регулятивов формирования практико-ориентированного образования в вузе является завершённой. Однако приведенная их характеристика в определенной степени позволяет выявить её значение и смысл.

При этом следует учитывать тот факт, что методологические регулятивы,

обуславливающие организацию практико-ориентированного образования в вузе, закрепляются в определенном тексте, формулируются на конкретном языке. В этом тексте содержится информация, соответствующая содержанию конкретных регулятивов, их «действенности». Данная информация осмысливается мышлением преподавателей, студентов, обуславливая им их реальные формы и способы образовательной деятельности.

### **Информация, язык, мышление обучаемого и преподавателя в структуре образовательной методологии**

Очевидно, формирование в вузе современного практико-ориентированного образовательного процесса предопределяет необходимость утверждения в каждом участнике этого процесса «нового мышления», методологической культуры мышления и практического действия. Без идеи практико-ориентированного образования, без того, чтобы эта идея стала смыслом всех участников образовательного процесса, никакой проект такого научения и воспитания студентов осуществиться не сможет, никакого достижения «гармоничного завтра» выпускников и изменяющейся общественной практики никогда не произойдёт.

Выходит, что информация, заключённая в методологических регулятивах, используемых при формировании в вузе практико-ориентированного образования, обязана содержать не только смысл будущей профессии выпускника вуза, но этот смысл следует коррелировать со смыслом социально-прогрессивного развития страны и её народов, как отмечает Асташина М.С. и автор с ней согласен. [5, с. 65] Только тогда у выпускников вузов будет формироваться соответствующее мировоззрение и культура профессионального мышления и практического действия.

Что касается информации, которая включена в методологию организации образования в вузе и содержится в текстах этих регулятивов, то она обуславливает различного вида и типа коммуникации между участниками учебно-воспитательной деятельности с учётом их культуры, утверждает А.Л. Сафонов. [20, с. 65-72]

Очевидно, что формами её выражения и передачи студентам выступает используемый в обществе и вузе язык, а выявлением смысла используемой информации и мотивом его активности выступает мышление обучаемого.

Рассмотрим их. Начнём с такого понятия как «информация». Уточним его содержание, значение и формы, в которых этот феномен проявляет себя в методологии организации образовательного процесса в вузе.

Применительно к методологии, информация для субъектов, организующих образовательный процесс, как считают некоторые исследователи, – это заключённые в регулятивах методологии организации образовательного процесса «вербальные» сигналы, которые воспринимаются этими субъектами, понимаются, интерпретируются ими и обуславливают их акты познавательно-преобразовательной активности [1, с. 421].

Следует также учитывать и тот факт, что в практическом применении методологических регулятивов, которые обуславливают организацию в вузе практико-ориентированного образования, в информации всегда будет присутствовать несколько моментов:

Во-первых, в разных аспектах будет использоваться смысл этой информации.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Автор считает, что *смысл* - это духовное образование, результат «взаимопроникновения» информации, направленной на социализированного человека и его мировоззрение, воплощённое в

Феномен «смысл» методологических регулятивов становится фактором, побуждающим и «управляющим» мотивом практических поступков участников организации практико-ориентированного образования в вузе. Проявляется это, как считает А.И. Новиков, в рамках следующих ситуаций:

- когда студенты начинают определять *предназначение* этой информации для себя, включаясь в процесс научения и воспитания в вузе;

- когда преподаватели передают студентам требования, которые предопределяют включение их в осуществление процесса формирования в вузе практико-ориентированного образования;

- когда руководство вуза устанавливает для преподавателей и студентов «меры» проявления их познавательной и воспитательной активности [19, с. 118].

Следует также помнить, что смысл динамичен, сложен, имеет несколько «зон» своего бытия. Так, в зависимости от контекста, регулятив (принцип, правило, приём и т.д.) может менять свой смысл. Поэтому регулятивы содержат ряд смыслов. Всё дело в том, что смысл заключённой в них информации обусловлен рядом особенностей. С одной стороны, сам регулятив, который может быть выражен в форме принципа, правила, приёма, есть результат творчества людей, в котором заключены знания, умения, навыки и опыт людей, которые эти регулятивы создавали. Они «вкладывали» в эти регулятивы «свой смысл», который субъектам, использующим эти регулятивы, неизвестен.

С другой стороны, утверждает Е.В. Алёхина, конкретный субъект, вникающий в смысл регулятива, формирует его смысл у себя на основе личностного интеллекта, опыта, социальных установок, своего стиля мышления. [4, с. 133]

А так как *мышление* – это «продукт» развития и деятельности социализированного человека, возникающее у представителя рода человеческого только после «прохождения» им соответствующего этапа социализации, то *духовное*, в том числе и *смысл*, есть «вторичное социальное».

Выходит, что практически у каждого участника организации и реализации в вузе практико-ориентированного образования будет «своё» понимание ограничений и допущений, обусловленных конкретным регулятивом в рамках проявления ими образовательной активности.

Из этого следует, что «смысл регулятива» не может реально существовать как «чистый смысл», ибо в нём заключена как «природа предыдущего творчества субъекта», так и «потенциал» конкретного участника организации практико-ориентированного образования в вузе, его нравственные и ценностные установки и ориентиры, полагает С.А. Симонова. [21, с. 47-82; 22, с.27-33]

Нельзя не учитывать и тот факт, что смыслы информации, содержащиеся в регулятивах, могут быть явными и скрытыми, сознаваемыми и несознаваемыми.

Во-вторых, информация, заключённая в регулятивах методологии организации практико-ориентированного образования, обязательно будет интерпретирована. И исключить этот факт из практического применения методологических регулятивов нельзя. Вопрос об интерпретации является одним из фундаментальных проблем в деле организации

---

оценке предназначения полученных человеком сведений как для него самого, так и для направленности социального процесса, в рамках которого он живёт и развивается.

образовательного процесса в вузе. При этом мы не должны упускать из виду тот факт, как отмечает ряд авторов, что образование в вузе должно быть ориентированным на подготовку выпускников к деятельности в динамично развивающемся мире. [8. с.361;12, с. 9]. Ведь выпускник обязан быть не только квалифицированным специалистом, но и самообучающимся специалистом, способным непрерывно развивать и совершенствовать свои знания, умения и компетенции.

Конечно, руководство вузов, преподаватели стремятся к тому, чтобы не только осмыслить информационную составляющую методологических регулятивов, используемых для организации учебной и воспитательной деятельности в вузе, но и донести этот смысл до студентов, включив их осознанно в этот процесс. Делать это необходимо в соответствие со следующими факторами: а) статусным положением каждого участника этого процесса; б) социальными ролями, выполняемыми участниками этого процесса.

При передаче информации, заключённой в методологических регулятивах, от одного субъекта к другому, как отмечает В.В. Давыдов (и автор с ним согласен), происходит взаимное стимулирование, что выступает первым шагом к подготовке группового поведения, системе коммуникации, которую можно классифицировать по разным основаниям [11, с. 23]. Например, по использованию средств и форм передачи информации в вузе, а также органов чувств участников образовательного процесса, коммуникация может быть: «печатной» (написанный текст); звуковой; «образной»; «жестовой (танец)»; «комплексной», когда видеоряд дополняется звуковым рядом и текстом.

Это важно. Но при этом следует учитывать требование такой «парной» категории как соответствие «формы и содержания». То есть, следует руководствоваться требованием, чтобы содержание «предписаний» и их «форма» соответствовали друг другу, чтобы не было неясности, двусмысленности в построении предложений, выражающих конкретную мысль. Другими словами, суждение, выражающее какое-то методологическое предписание, должно соответствовать «характеру» конкретных отношений в процессе организации в вузе практико-ориентированного образования, регулировать которые оно призвано, культуре познания и практического действия всех участников образовательного процесса. По мнению И.И. Какадия, данное требование должно относиться к преподавателю. [15, с. 79]

### **Заключение**

Изложенный в статье материал раскрыл ряд положений, относящихся к методологии формирования в вузе практико-ориентированного образования, её языку и заключённой в нём информации. Однако автор отмечает, что он отразил в данной статье только некоторые компоненты методологии организации практико-ориентированного образования. Было обращено внимание на тот факт, что образование в вузе - это не только научение студентов, но и их воспитание, становление их как социально зрелых личностей, так как развитие способностей студентов, которые будут соответствовать их профессиональной деятельности, может и должно проходить в тесной связи с развитием общества, общественной практикой вообще.

В связи с этим, в статье сформулирован «алгоритм» применения методологических регулятивов организации практико-ориентированного образования, который предполагает включение и преподавателей, и студентов, и руководства вуза в образовательную деятельность на основе коммуникации, создавая взаимодействия системно и с использованием соответствующих данному процессу средств и способов.

Автор статьи полагает, что с позиций методологии, которая закрепляет «границы» познавательно-преобразовательной деятельности человека, *практико-ориентированное образование в вузе* - это сложный диалектический процесс и результат развития конкретных, значимых для деятельности выпускника вуза, компетенций, а также качеств социально-зрелой и надёжной личности, способной и готовой включиться в жизнь и деятельность конкретной социальной группы, коллектива, по своей профессии, придав им импульс позитивных изменений в форме прогресса с обеспечением им и себе безопасности, самодостаточности и суверенности.

### Литература

1. *Аверюшкин А.Н.* Философские проблемы искусственного интеллекта в эпоху модернизации современного образования // *Материалы XVII Всероссийской научной конференции «Нейрокомпьютеры и их применение»* (г. Москва, 19 марта 2019 г.). Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. С. 420-422.
2. *Аверюшкин А.Н., Михалкин Н.В.* Значение и смысл текста учебника как фактор формирования профессионального мировоззрения и методологической культуры мышления у студентов [Электронный ресурс] // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки.* 2019. № 4. С. 168-177. DOI: 10.18384/2310-7227-2019-4-168-177
3. *Аверюшкин А.Н.* К вопросу о роли эстетического в историческом познании [Электронный ресурс] // *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия.* 2019. № 4. С. 32-37. URL: [http://eprints.tversu.ru/9174/1/Вест.ТвГУ\\_Философия\\_2019\\_4\\_С.32-37.pdf](http://eprints.tversu.ru/9174/1/Вест.ТвГУ_Философия_2019_4_С.32-37.pdf) (дата обращения: 12.03.2020).
4. *Алехина Е.В.* Актуальные проблемы философии: природа человека и смысл его существования. Человек в системе философского знания. 2018. М.: МГОУ, с. 133.
5. *Асташина М.С.* Языковой курс — это не только один лишь учебник. Это сложный набор взаимосвязанных образовательных компонентов [Электронный ресурс] // *Язык и текст.* 2019. Том 6. № 4. С. 64–69. doi:10.17759/langt.2019060409
6. *Бермус А.Г., Бондаревская Е.В., Брикункова С.С., Картавцева О.Д., Коновальчук В.Н., Петренко М.А., Самохвалова С.Ю., Стрелкова Л.С., Панькова И.И.* Гуманитарная методология исследования модернизационных процессов в педагогическом образовании. 2013. Р.-на-Д.: Изд-во Южного федерального университета, с. 178.
7. *Бовшик А.С.* Креолизованный дискурс моды в романе Дугласа Коупленда «Generation ИКС» [Электронный ресурс] // *Вестник Челябинского государственного университета.* 2010. № 29. С. 37-40. URL: [http://www.lib.csu.ru/vch/210/vcsu10\\_29.pdf](http://www.lib.csu.ru/vch/210/vcsu10_29.pdf) (дата обращения: 12.03.2020).
8. *Бовшик А.С.* Особенности поликодового постмодернистского дискурса (на материале романов Д. Коупленда "Generation X" и "Generation A"): дисс. ... канд. филол. наук. Ч., 2012. 195 с.
9. *Бовшик А.С.* Проблема исправления ошибок в устной речи обучающихся в условиях реализации принципов теории свободного воспитания. // *Материалы XIV международной научной конференции «Высшее образование для XXI века: Проблемы воспитания»* (г. Москва, 14-16 декабря 2017 г.). Москва: ФГБОУ ВО МГУ, 2017. С. 519-522.



10. Головяшкина М.А. Социально-экономическая глобализация как фактор развития межкультурной коммуникации в условиях цифрового общества // Материалы международной научно-практической конференции «Информационные технологии в науке, образовании и производстве» (г. Москва 08 февраля 2018 г.). Москва: ЧОУВО «Московский университет им. С.Ю. Витте», 2018. С. 359-369.
11. Головяшкина М.А. Лингвообразовательные основы построения цифрового дидактического пространства в вузе при помощи электронно-сетевых устройств // Материалы XIV международной научной конференции «Актуальные проблемы современного общества и пути их решения в условиях перехода к цифровой экономике» (г. Москва, 05 апреля 2018 г.). Москва: Московский университет им. С.Ю. Витте, 2018. С. 342-351.
12. Гольденберг Е.В. Исследование профессиональной рефлексии студентов – будущих преподавателей иностранного языка [Электронный ресурс] // Новая наука: стратегии и векторы развития. 2016. № 88. С. 66 – 69. URL: <https://ami.im/sbornik/MNPK-88-2.pdf> (дата обращения: 12.03.2020).
13. Грибкова О.В. Влияние информационных технологий в сфере управления человеческими ресурсами // Материалы III научно-практической конференции «Современная педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации» (г. Пенза, 25 ноября 2016 г.). Пенза: МЦНС Наука и просвещение, 2016. С. 156-158.
14. Давыдов В.В. Философско-психологические проблемы развития образования. 1994. М.: ИНТОР, с. 23.
15. Захаров А.О. Восток, марксизм и маргинализм: заметки постороннего [Электронный ресурс] // Восток. Афро-азиатские общества: история и современность. 2018. № 1. С. 6–12. DOI: 10.7868/S0869190818010016
16. Зенкевич И.В. А. К. Кулидж – популяризатор русистики в США [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2016. Том 3. № 3. С. 78–85. DOI: 10.17759/langt.2016030307
17. Зенкевич И.В. Факторы интереса к изучению русского языка в США [Электронный ресурс] // Филология: научные исследования. 2019. № 4. С. 99-106. DOI: 10.7256/2454-0749.2019.4.30343.
18. Кирсанов А.И. Научная политика в условиях глобализации. 2007. М.: МГАДА, 191 с.
19. Кирсанов А.И. Глобализация и проблема взаимоотношения западной цивилизации с остальным миром [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. 2009. №2. С. 86-89. URL: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/3634> (дата обращения: 04.05.2020).
20. Кирсанов А.И. Особенности формирования у российской молодежи экстремистских взглядов и агрессивных форм политического участия. // Материалы IV международной конференции «Политические процессы на постсоветском пространстве» (г. Москва, 14 апреля 2015 г.) Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2015. С. 193-202.
21. Кильна Е.А., Какадий И.И. Эмоциональное выгорание педагогов. [Электронный ресурс] // Дискурс. 2017. № 11. С. 78-83. URL: <http://journal-discurs.ru/files/arkhiv-zhurnala/11-2017/78-83.pdf> (дата обращения: 12.03.2020).
22. Махмудова С.М. Закон экономии подлежащего в нарративном дискурсе [Электронный ресурс] // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2012. № 3. С.18-20. URL: <http://www.vestnik.dgu.ru/Stat/18-20.pdf> (дата обращения:

Михалкин Н.В.  
Информация, язык, мышление обучаемого в структуре методологии организации практико-ориентированного образования в вузе  
Язык и текст. 2020. Том 7. № 2. С. 38–53.

Mihalkin N.V.  
Information, Language, Thinking of the Student in the Structure of the Methodology of the Organization of Practice-Oriented Education at the University  
Language and Text. 2020. Vol. 7, no. 2, pp. 38–53.

04.05.2020).

23. Махмудова С.М., Хангереев М.-Б. Д.-Г. Краткий разговорник на языках народов Дагестана. 2015. М.: Изд-во ДГУ, 71 с.
24. Махмудова С.М. О философской основе соматических фразеологизмов в рутульском языке [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 1. Часть 1. С. 154-158. URL: [https://www.gramota.net/articles/issn\\_1997-2911\\_2016\\_1-1\\_43.pdf](https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2016_1-1_43.pdf) (дата обращения: 12.03.2020).
25. Махмудова С.М. Языковая репрезентация аксиологической доминанты концепта 'Этика' ('Абыр') в национальной картине мира рутулов [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2018. Том 5. № 2. С. 75–81. DOI:10.17759/langt.2018050213
26. Мурадян А.А. Сравнительный анализ лексических доминант англо- и русскоязычного экономического дискурса [Электронный ресурс] // Многомерные миры молодой науки: сборник статей международной научной конференции. Российский университет дружбы народов. 2015. С. 61-67. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_27244301\\_63791482.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27244301_63791482.pdf) (дата обращения: 04.05.2020).
27. Найденова Н.С., Мурадян А.А. К вопросу об исследовании песенного дискурса: лингвокультурологический аспект [Электронный ресурс] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2013. №1. С. 98-103. URL: <http://journals.rudn.ru/linguistics/article/view/9732/9183> (дата обращения: 04.05.2020).
28. Николаева А.А., Прохоров А.И. Особенности системы управления социальной сферой муниципального образования // Экономика и менеджмент систем управления. 2020. № 1. С. 88-95.
29. Новиков А.И. Текст и его смысловые доминанты. 2007. М.: Институт языкознания РАН, С. 118.
30. Сафонов А.Л. Дуализм культуры (философский анализ причин сосуществования этнической и национальной культуры в обществе) [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. 2019. № 3. С. 65-72. DOI: 10.18384/2310-7227-2019-3-65-72
31. Симонова С.А. Нравственная доминанта современного отечественного образования [Электронный ресурс] // Вестник Воронежского государственного университета. 2015. № 1. С. 47-82. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2015/01/2015-01-16.pdf> (дата обращения: 12.03.2020).
32. Симонова С.А. Аксиологическое поле морали и политики [Электронный ресурс] // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2018. № 4. С. 27-33 DOI: 10.22405/2304-4772-2018-1-4-27-33.

### References

1. Averyushkin A.N. Filosofskie problemy iskusstvennogo intellekta v epokhu modernizatsii sovremennoogo obrazovaniya. Materialy XVII Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii "Neirokomp'yutery i ikh primeneniye" (g. Moskva, 19 marta 2019 g.). Moskva: Publ. FGBOU VO MGPPU, 2019. pp. 420-422. (In Russ.).
2. Averyushkin A.N., Mihalkin N.V. Znachenie i smysl teksta uchebnika kak faktor formirovaniya professional'nogo mirovozzreniya i metodologicheskoi kul'tury myshleniya u

studentov [The Meaning and Sense of the Study Text as Factors of Building Students' Professional Outlook and Methodological Culture of Thinking]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Filosofskie nauki = Bulletin of the Moscow Regionstate University. Series Philosophy*, 2019, no. 4, pp. 168-177. DOI: 10.18384/2310-7227-2019-4-168-177 (In Russ.).

3. Averyushkin A.N. K voprosu o roli esteticheskogo v istoricheskom poznanii [On the Role of Aesthetical Ingredint in Historical Knowledge]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya = Herald of Tver State University. Series: Philosophy*, 2019, no 4, pp. 32-37. Available at: [http://eprints.tversu.ru/9174/1/Vest.TvGU\\_Filosofiya\\_2019\\_4\\_S.32-37.pdf](http://eprints.tversu.ru/9174/1/Vest.TvGU_Filosofiya_2019_4_S.32-37.pdf) (Accessed: 12.03.2020). (In Russ.).

4. Alekhina E.V. Aktual'nye problemy filosofii: priroda cheloveka i smysl ego sushchestvovaniya. *Chelovek v sisteme filosofskogo znaniya*, 2018. Moscow: Publ. MGOU, pp. 133. (In Russ.).

5. Astashina M.C. Yazykovoi kurs - eto ne tol'ko odin lish' uchebnik. Eto slozhnyi nabor vzaimosvyazannykh obrazovatel'nykh komponentov [The language course is not just a book. It is a complex set of educational components]. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2019. Vol. 6, no. 4, pp. 64–69. DOI:10.17759/langt.2019060409 (In Russ.).

6. Bermus A.G., Bondarevskaya E.V., Brikunkova S.S., Kartavtseva O.D., Konoval'chuk V.N., Petrenko M.A., Samokhvalova S.Yu., Strelkova L.S., Pan'kova I.I. Gumanitarnaya metodologiya issledovaniya modernizatsionnykh protsessov v pedagogicheskom obrazovanii. 2013. Rostov-na-Donu: Publ. Yuzhnogo federal'nogo universiteta, pp. 178. (In Russ.).

7. Bovshik A.S. Kreolizovannyi diskurs mody v romane Duglasa Kouplenda «Generation IKS». *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2010, no. 29, pp. 37-40. Available at: [http://www.lib.csu.ru/vch/210/vcsu10\\_29.pdf](http://www.lib.csu.ru/vch/210/vcsu10_29.pdf) (Accessed: 12.03.2020). (In Russ.).

8. Bovshik A.S. Osobennosti polikodovogo postmodernistskogo diskursa (na materiale romanov D. Kouplenda "Generation X" i "Generation A"). Diss. kand. filol. nauk. Chelyabinsk, 2012. 195 p. (In Russ.).

9. Bovshik A.S. Problema ispravleniya oshibok v ustnoi rechi obuchayushchikhsya v usloviyakh realizatsii printsipov teorii svobodnogo vospitaniya. *Materialy XIV mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii "Vyshee obrazovanie dlya XXI veka: Problemy vospitaniya"* (g. Moskva, 14-16 dekabrya 2017 g.). Moskva: Publ. FGBOU VO MGU, 2017. pp. 519-522. (In Russ.).

10. Golovyashkina M.A. Sotsial'no-ekonomicheskaya globalizatsiya kak faktor razvitiya mezhkul'turnoi kommunikatsii v usloviyakh tsifrovogo obshchestva. *Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Informatsionnye tekhnologii v nauke, obrazovanii i proizvodstve"* (g. Moskva 08 fevralya 2018 g.). Moskva: Publ. ChOUVO «Moskovskii universitet im. S.Yu. Vitte», 2018. pp. 359-369. (In Russ.).

11. Golovyashkina M.A. Lingvoobrazovatel'nye osnovy postroeniya tsifrovogo didakticheskogo prostranstva v vuze pri pomoshchi elektronno-setevykh ustroystv. *Materialy XIV mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii "Aktual'nye problemy sovremennogo obshchestva i puti ikh resheniya v usloviyakh perekhoda k tsifrovoi ekonomike"* (g. Moskva, 05 aprelya 2018 g.). Moskva: Publ. Moskovskii universitet im. S.Yu. Vitte, 2018. pp. 342-351. (In Russ.).

12. Gol'denberg E.V. Issledovanie professional'noi refleksii studentov – budushchikh prepodavatelei inostrannogo yazyka [Research of Professional Reflexia of Students - Future Teachers of a Foreign Language]. *Novaya nauka: strategii i vektory razvitiya = New science: strategies and vectors of development*, 2016, no. 88. pp. 66 – 69. Available at:

<https://ami.im/sbornik/MNPK-88-2.pdf> (Accessed: 12.03.2020). (In Russ.).

13. Gribkova O.V. Vliyanie informatsionnykh tekhnologii v sfere upravleniya chelovecheskimi resursami. Materialy III nauchno-prakticheskoi konferentsii “*Sovremennaya pedagogika: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovatsii*” (g. Penza, 25 noyabrya 2016 g.). Penza: Publ. MTsNS Nauka i prosveshchenie, 2016. pp. 156-158. (In Russ.).
14. Davydov V.V. Filosofsko-psikhologicheskie problemy razvitiya obrazovaniya. 1994. Moscow: INTOR, pp. 23. (In Russ.).
15. Zakharov A.O. Vostok, marksizm i marginalizm: zametki postoronnego [The Orient, Marxism, and Marginalism: a Stranger's notes]. *Vostok. Afro-aziatskie obshchestva: istoriya i sovremennost' = Oriens. Afro-Asian Societies: Past and Present*, 2018, no. 1, pp. 6–12. DOI: 10.7868/S0869190818010016 (In Russ.).
16. Zenkevich I.V. A. K. Kulidzh – populyarizator rusistiki v SShA [Recollection about the Sign of The Most Holy Mother of God]. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2016. Vol. 3, no. 3, pp. 78–85. DOI: 10.17759/langt.2016030307. (In Russ.).
17. Zenkevich I.V. Faktory interesa k izucheniyu russkogo yazyka v SShA [Factors of interest in learning Russian in the USA]. *Filologiya: nauchnye issledovaniya = Philology: scientific research*, 2019, no. 4, pp. 99-106. DOI: 10.7256/2454-0749.2019.4.30343. (In Russ.).
18. Kirsanov A.I. Nauchnaya politika v usloviyakh globalizatsii. 2007. Moscow: MGADA, 191 p. (In Russ.).
19. Kirsanov A.I. Globalizatsiya i problema vzaimootnosheniya zapadnoi tsivilizatsii s ostal'nym mirom [Conceptual explanation of the crises of contemporary civilization and problems of the future]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Filosofskie nauki*, 2009, no. 2, pp. 86-89. Available at: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/3634> (Accessed: 04.05.2020). (In Russ.).
20. Kirsanov A.I. Osobennosti formirovaniya u rossiiskoi molodezhi ekstremistskikh vzglyadov i agressivnykh form politicheskogo uchastiya. Materialy IV mezhdunarodnoi konferentsii «*Politicheskie protsessy na postsovetskom prostranstve*» (g. Moskva, 14 aprelya 2015 g.) Moskva: Publ. FGBOU VO MGPPU, 2015. pp. 193-202. (In Russ.).
21. Kil'pa E.A., Kakadii I.I. Emotsional'noe vygoranie pedagogov. [Emotional Fighting of Teachers]. *Diskurs = Discourse*, 2017, no. 11, pp. 78-83. Available at: <http://journal-discurs.ru/files/arkhiv-zhurnala/11-2017/78-83.pdf> (Accessed: 12.03.2020). (In Russ.).
22. Makhmudova S.M. Zakon ekonomii podlezhashchego v narrativnom diskurse [The law of economy of the subject in narrative discourse]. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Gumanitarnye nauki=Bulletin of the Dagestan State University. Series 2: Humanities*, 2012, no. 3, pp. 18-20. Available at: <http://www.vestnik.dgu.ru/Stat/18-20.pdf> (Accessed: 04.05.2020). (In Russ.).
23. Makhmudova S.M., Khangereev M.-B. D.-G. Kratkii razgovornik na yazykakh narodov Dagestana. 2015. Makhachkala: Publ. DGU, 71 p. (In Russ.).
24. Makhmudova S.M. O filosofskoi osnove somaticheskikh frazeologizmov v rutul'skom yazyke [On the Philosophical basis of Somatic Phraseological Units in the Rutul Language]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philological sciences. Questions of theory and practice*, 2016, no. 1, p. 1, pp. 154-158. Available at: [https://www.gramota.net/articles/issn\\_1997-2911\\_2016\\_1-1\\_43.pdf](https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2016_1-1_43.pdf) (Accessed: 12.03.2020). (In Russ.).
25. Makhmudova S.M. Yazykovaya reprezentatsiya aksiologicheskoi dominanty kontsepta

‘Etika’ (‘Abyr’) v natsional'noi kartine mira rutulov [Language representation of the axiological dominant of the concept 'Ethics' ('Abyr') in the national picture of the world of Rutul]. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2018. Vol. 5, no. 2, pp. 75–81. DOI:10.17759/langt.2018050213. (In Russ.).

26. 17. Muradyan A.A. Cravnitel'nyi analiz leksicheskikh dominant anglo- i russkoyazychnogo ekonomicheskogo diskursa [Comparative analysis of lexical dominants in english and russian economic discourse]. *Mnogomernye miry molodoi nauki: sbornik statei mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii. Rossiiskii universitet druzhby narodov*, 2015, pp. 61-67. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_27244301\\_63791482.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27244301_63791482.pdf) (Accessed: 04.05.2020). (In Russ.).

27. Naidenova N.S., Muradyan A.A. K voprosu ob issledovanii pesennogo diskursa: lingvokul'turologicheskii aspekt [To the problem of song discourse: lingvocultural aspect]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Lingvistika = Bulletin of the peoples' friendship University of Russia. Series: Linguistics*, 2013, no. 1, pp. 98-103. Available at: <http://journals.rudn.ru/linguistics/article/view/9732/9183> (Accessed: 04.05.2020). (In Russ.).

28. Nikolaeva A.A., Prokhorov A.I. Osobennosti sistemy upravleniya sotsial'noi sferoi munitsipal'nogo obrazovaniya. *Ekonomika i menedzhment sistem upravleniya*, 2020, no. 1, pp. 88-95. (In Russ.).

29. Novikov A.I. Tekst i ego smyslovye dominanty. 2007. Moscow: Publ. Institut yazykoznaniiya RAN, pp. 118. (In Russ.).

30. Safonov A.L. Dualizm kul'tury (filosofskii analiz prichin sosushchestvovaniya etnicheskoi i natsional'noi kul'tury v obshchestve) [The dualism of culture (philosophical analysis of the causes of coexistence of ethnic and national cultures in society)]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Filosofskie nauki = Bulletin of Moscow Region State University. Series: Philosophy*, 2019, no. 3, pp. 65-72. DOI: 10.18384/2310-7227-2019-3-65-72 (In Russ.).

31. Simonova S.A. Nravstvennaya dominanta sovremennogo otechestvennogo obrazovaniya [The moral dominant of modern national education]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta = Voronezh State University Bulletin*, 2015, no. 1, pp. 47-82. Available at: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2015/01/2015-01-16.pdf> (Accessed: 12.03.2020). (In Russ.).

32. Simonova S.A. Aksiologicheskoe pole morali i politiki [The axiological field of morality and politics]. *Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L.N. Tolstogo = Gumanitarnye Vedomosti of TSPU*, 2018, no. 4, pp. 27-33 DOI: 10.22405/2304-4772-2018-1-4-27-33. (In Russ.).

### **Информация об авторах**

Михалкин Николай Васильевич, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии и гуманитарных наук, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4419-2038>, e-mail: [fafnir85@yandex.ru](mailto:fafnir85@yandex.ru)

### **Information about the authors**

Nikolay V. Mihalkin, Doctor of Philosophical Sciences, professor, head at the Department of Philosophy and Humanities, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4419-2038>, e-mail: [fafnir85@yandex.ru](mailto:fafnir85@yandex.ru)

Получена 01.06.2020

Received 01.06.2020

Принята в печать 15.06.2020

Accepted 15.06.2020

ЛИНГВОДИДАКТИКА И НОВАЦИИ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ И  
КУЛЬТУР | LINGUODIDACTICS AND INNOVATIONS. PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE  
STUDY OF LANGUAGES AND CULTURES

## К проблеме коммуникативного обучения иностранным языкам

**Мурашкина О.В.**

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте  
Российской Федерации (РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5271-5284>, e-mail: [olinve@yandex.ru](mailto:olinve@yandex.ru)

Статья посвящена проблеме обучения иностранным языкам с использованием коммуникативной методики. Коммуникативный подход и коммуникативный метод – два взаимосвязанных концепта. Лингвистическая компетентность, реализуемая в социальном контексте, является основой успешной коммуникации на изучаемом языке. В статье рассматривается проблема формирования фонологического слуха в процессе обучения испанскому языку как иностранному. Проблема обучения правильному произношению является ключевой в обучении испанскому на начальном этапе из-за многообразной диалектной вариативности испанского языка. Главной трудностью овладения испанской фонетикой является многообразие национальных вариантов и диалектов, которые на уровне звучащей речи представляют пёструю аллофоническую картину. В этой связи задача формирования фонологического слуха в процессе обучения испанскому языку как иностранному является первоочередной. Различие фонетических систем и фонологических структур родного и изучаемого иностранного языков является основной причиной лингвистических интреференций, поэтому важно определить аллофоническую картину при обучении фонетике испанского языка.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, лингвистическая компетентность, коммуникативный подход, коммуникативный метод, социокультурный контекст, диалектная вариативность, фонологический слух.

**Для цитаты:** Мурашкина О.В. К проблеме коммуникативного обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2020. Том 7. № 2. С. 54–60. DOI:10.17759/langt.2020070206

## To the Issue of Communicative Teaching Foreign Languages

**Olga V. Murashkina**

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow,  
Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5271-5284>, e-mail: [olinve@yandex.ru](mailto:olinve@yandex.ru)

The article deals with the issue of teaching foreign languages with the usage of methods communicative. Communicative approach and communicative method are two interrelated concepts. Language competence developed in social context is the basis for successful communication in the target language. The article deals with the problem of the formation of phonological hearing in the process of teaching Spanish as a foreign language. The problem of learning the correct pronunciation is key in learning Spanish at the initial stage due to the diverse dialectal variability of the Spanish language. The main difficulty in mastering Spanish phonetics is the variety of national variants and dialects, which at the level of sounding speech represent a motley allophonic picture. In this regard, the task of forming phonological hearing in the process of teaching Spanish as a foreign language is a priority. The difference between phonetic systems and phonological structures of the native and the studied foreign languages is the main reason for linguistic interferences, therefore it is important to determine the allophonic picture when teaching the phonetics of the Spanish language.

**Keywords:** communicative competence, linguistic competence, communicative approach, communicative method, sociocultural context, dialectal variability, phonological hearing.

**For citation:** Murashkina O.V. To the Issue of Communicative Teaching Foreign Languages. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2020. Vol. 7, no. 2, pp. 54–60. DOI:10.17759/langt.2020070206 (In Russ.).

С середины 70-х годов коммуникативная компетентность становится ключевой концепцией в теориях и исследованиях в области лингвистического образования и преподавания иностранных языков. Лингвистическая компетентность Н. Хомского включает в себя фонологические, синтаксические, семантические, лексические и морфологические аспекты языка. Концепт «коммуникативная компетентность», предложенный Д. Хаймсом, дополняет понятие «языковая компетенция» Н. Хомского. Лингвистическая компетенция дополняется в теории Д. Хаймса социолингвистическим, дискурсивным и стратегическим аспектами, что отражает социальную сущность языка. На протяжении восьмидесятих годов концепция коммуникативной компетенции стала основой новых идей и подходов к преподаванию иностранного языка.

В начале и середине двадцатого века методы преподавания иностранных языков находились под влиянием структурной лингвистики и психологии и формировали четыре языковых навыка: устный, письменный, аудирование и чтение. В настоящее время недостаточность четырех навыков очевидна, поскольку широко признаны недостатки аудиолингвальной методологии. (С. Совиньон, 2001). Преподавание иностранного языка с использованием коммуникативного подхода можно рассматривать как результат перспективы, возникающей в результате объединения нескольких дисциплин, включающих лингвистику, психологию, философию, социологию и исследования в области образовательных технологий. Коммуникативный метод способствует развитию функциональной языковой способности посредством участия студента в коммуникативной деятельности.

Прежде чем мы будем говорить о коммуникативной методике, необходимо разделить два понятия: коммуникативный подход и коммуникативный метод. Опираясь на

исследование концептуальной дихотомии Санчеса (Sánchez:2009), можно утверждать, что коммуникативный подход – понятие более общее, внутри которого и существует коммуникативный метод, включающий множество различных методик. Когда мы говорим о коммуникативном подходе, мы имеем в виду совокупность аспектов преподавания, направленных на изучение языка в коммуникативных целях. Для достижения этой цели существует много конкретных вариантов, каждый из которых сохраняет основные элементы коммуникативной ориентации преподавания. В рамках коммуникативного подхода можно говорить о коммуникативном методе, в котором материализуется обучающее действие. С коммуникативной точки зрения целью обучения иностранному языку является развитие коммуникативных способностей, которые включают как функциональные аспекты, так и структурные аспекты языка. Структурные аспекты языка сосредоточены на грамматической системе и направлены на формирование лингвистической компетенции обучающегося. Функциональные аспекты связаны с конкретной ситуацией и социальной средой. Структурные теории рассматривают преподавание языка вне конкретного контекста его использования, тогда как коммуникативная теория предполагает преподавание иностранных языков в определённом социальном контексте. Поэтому коммуникативный метод фокусируется на реальном общении в реальных контекстах, где студент является центром учебного процесса. Учебные материалы и методики, основанные на социолингвистических принципах, обычно идентифицируют студента с определенной ролью, ставя конкретную задачу использования языка.

В практике преподавания иностранного языка лингвистическая структура речевого акта представлена в тексте, диалоге, блок-схеме, таблице с пояснениями или выдержке из газеты, а студентам предлагается выступить участниками в конкретной ситуации. Могут применяться и обычные упражнения, но отличие от структурной практики заключается в том, что лингвистические формы, которые будут практиковаться, имеют идентифицируемое место в социолингвистическом контексте, которое предлагается студентам как конкретная практическая ситуация, в которой они могут участвовать.

Среди теоретиков и практиков существует единомыслие в том, что социолингвистический компонент дополняет структурный или грамматический в практике преподавания. Проблема, заключается в том, как наиболее эффективно сочетать структурный и социолингвистический подход к языку. По мнению Литтлвуда, преподавание с использованием коммуникативного метода должно объединять функциональные и структурные аспекты языка для достижения цели эффективной коммуникации на изучаемом языке. Студенту необходимо приобрести четыре вида компетенций: грамматическую компетентность, социолингвистическую компетентность, дискурсивную компетентность и стратегическую компетентность.

Первый этап обучения предполагает овладение навыками лингвистической компетенции, которая позволит потом формулировать высказывание в рамках заданной ситуации. Ситуационное обучение языку позволяет связать иностранный язык с контекстной реальностью, используя лингвистические знания и навыки. Студенты также должны уметь связать язык с социальными значениями, чтобы обучение происходило в рамках заданного и осмысленного социального контекста. В процессе обучения в коммуникативной деятельности студент использует набор приобретённых лингвистических знаний с конкретной целью: решать проблемы или получать информацию, используя имеющийся у него лингвистический



ресурс для передачи социального контекста. Иными словами, коммуникативно-функциональный подход направлен на выразительные возможности студентов, повышает уровень их коммуникативной компетенции, позволяет достичь эффективности в речевой практике и адаптировать язык к использованию в разнообразных ситуациях.

Говоря о компонентах коммуникативного обучения, необходимо выделить три блока: основные лингвистические принципы изучаемого языка, цели обучения и типологию деятельности в соответствии с задачами изучения иностранного языка.

В первом блоке основное место отводится теории и овладению общими навыками использования языка. В аспекте социолингвистики этот блок решает фундаментальную задачу, является кумулятивным процессом и предполагает модель языкового объекта обучения, которая распространяется на все социальные группы студентов. Коммуникация на этом этапе является начальной формой устной кодифицированной модели речи, включающей лексику привычных ситуаций повседневной жизни. Основные средства обучения на данном этапе – монологическая речь и умение использовать определённые грамматические конструкции.

Во втором блоке мы излагаем цели обучения иностранному языку, где мы различаем общие лингвистические цели, конкретные цели и методы преподавания. Общая лингвистическая цель - эффективное общение на целевом языке. Среди конкретных целей главная задача состоит в приобретении лексических, грамматических навыков, которые позволяют общаться в реальном контексте. В этом блоке приобретаются навыки коммуникативной компетентности в соответствующем социальном контексте, а также социолингвистические, дискурсивные и стратегические компетенции. Организация занятий строится с учётом трудностей коммуникативного процесса, уровня подготовленности студентов и их коммуникативных потребностей.

Третий блок содержит типологию видов языковой деятельности и должен соответствовать пяти требованиям: практика общения должна быть интерактивной; соответствовать типу деятельности и содержать определённый контент; использование мультимедийных средств обучения; речевая деятельность происходит в чётком социальном контексте; вся коммуникативная деятельность имеет чётко сформулированную мотивацию и включает все ранее приобретённые лингвистические знания. Каждый блок имеет свои средства обучения в соответствии с формируемой компетенцией, обозначенной в целях и задачах обучения иностранному языку.

Коммуникативный метод предполагает фундаментальное изменение в области обучения иностранным языкам. Современные требования в сфере профессиональной коммуникации предполагают и новые подходы к обучению. Использование мультимедийных средств обучения требует от преподавателя постоянной актуализации его профессиональных знаний и навыков. Коммуникативный метод меняет концепцию обучения иностранным языкам, посредством которой обучение, основанное на запоминании системы правил, должно быть сосредоточено на коммуникации, язык выступает как активный инструмент для отображения картины мира и является инструментом коммуникации, через который будет прививаться социокультурный контекст изучаемого иностранного языка. Главная задача, которая решается с помощью коммуникативного метода, - способствовать эффективной коммуникации, интегрируя лингвистические и экстралингвистические знания. Коммуникативный метод в понимании его как продолжения понятийно-функциональных

подходов включает основные понятия текстовой лингвистики. Основная цель данного метода – формирование коммуникативной компетентности студента для успешной и максимально эффективной коммуникации на изучаемом иностранном языке.

### Литература

1. Штерн А.С. Перцептивный аспект речевой деятельности. 1992. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета. 236 с.
2. Alarcos L.E. Esquemas fonológicos de la frase // *Lengua y Enseñanza. Perspectivas*. 1960. Madrid: Ministerio de Educación Nacional. P. 47-52.
3. Alarcos L.E. Los rasgos prosódicos // *Problemas y principios del estructuralismo lingüístico*. 1967. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto Miguel de Cervantes. 335 p.
4. Alarcos L.E. Representaciones gráficas del lenguaje [Elektronnyi resurs] // *Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*. 1965. Tomo 15. P. 5-58. URL: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/902030.pdf> (дата обращения 24.04.2020).
5. García de Diego V. Manual de dialectología española. 1959. Madrid: Instituto de Cultura Hispánica. 374 p.
6. Littlewood W. La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo. 1996. M.: Cambridge University Press. 120 p.
7. Lope Blanch J.M. Una nota sobre los sonidos vibrantes [Elektronnyi resurs] // *Anuario de Letras de México*. 1978. Vol. 16. P. 247-250. URL: <https://revistas-filologicas.unam.mx/anuario-letras/index.php/al/article/view/1270/1267> (дата обращения 24.04.2020).
8. Llisterri J. Los sonidos del habla en Martín Vide // *Elementos de Lingüística*. 1996. Barcelona: Octaedro Universidad. P. 67-128.
9. Llorente A. Fonética y fonología andaluzas [Elektronnyi resurs] // *Revista de Filología Española*. 1962. № 45. P. 227-240. URL: [https://grupo.us.es/ehandalucia/pdf/lecturas/fonetica\\_fonologia\\_andaluzas.pdf](https://grupo.us.es/ehandalucia/pdf/lecturas/fonetica_fonologia_andaluzas.pdf) (дата обращения 24.04.2020).
10. Navarro Tomas T. Escala de frecuencia de fonemas españoles // *Estudios de fonología española*. 1946. New York: Las Américas Publishing Company. P. 15-30.
11. Navarro Tomas T. La «g» de «examen» [Elektronnyi resurs] // *Hispania*. 1962. P. 314-316. DOI:10.2307/336830 (дата обращения 24.04.2020).
12. Navarro Tomas T. La medida de la intensidad [Elektronnyi resurs] // *Boletín de Filología*. 1964. № 16. P. 231-235. URL: <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/49444/51905> (дата обращения 24.04.2020).
13. Navarro Tomas T. Manual de pronunciación española. 1982. Madrid: Instituto Miguel de Cervantes. 326 p.
14. Navarro Tomas T. Rehilamiento // *Revista de Filología Española*. 1934. Madrid: Instituto Miguel de Cervantes. P. 274-276.
15. Quilis A. Vaquero M. Realizaciones de /c/ en el área metropolitana de San Juan de Puerto Rico [Elektronnyi resurs] // *Revista de Filología Española*. 1973. Vol. 56. P. 1-52. DOI: 10.3989/rfe.1973.v56.i1/2.746
16. Quilis A., Casado-Fresnillo C., Marcos R. Dos diccionarios de pronunciación: el primer. *Diccionario de Pronunciación Española. Diccionario de Pronunciación del Español de España y de*

Hispanoamérica // Revista Española de Lingüística. 1999. Vol. 29. № 2. P. 434-454. URL: <http://www.sel.edu.es/pdf/jul-dic-99/29-1-diccionarios%20de%20pronunciacion.pdf> (дата обращения 24.04.2020).

17. Quilis A., Esgueva M. Frecuencia de fonemas en el español hablado // Lingüística Española Actual. 1980. Vol. 2. № 1. P. 1-25.
18. Quilis A., Esgueva M., Gutierrez Araus M.L., Cantarero M. Características acústicas de las consonantes laterales españolas // Lingüística española actual. 1979. Vol. 1. № 2. P. 233-343.
19. Quilis A., Fernandez J.A. Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos. 1964. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. 223 p.
20. Sánchez A. La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques. 2009. M.: SGEL. 432 p.
21. Savignon S. Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century. Teaching English as a Second or Foreign Language. 2001. B.: Heinle & Heinle. 584 p.

### References

1. Shtern A.C. Pertseptivnyi aspekt rechevoi deyatelnosti. 1992. Saint-Petersburg: Publ. Sankt-Peterburgskogo universiteta. 236 p. (In Russ.).
2. Alarcos L.E. Esquemas fonológicos de la frase. *Lengua y Enseñanza. Perspectivas*, 1960. Madrid: Ministerio de Educación Nacional. pp. 47-52.
3. Alarcos L.E. Los rasgos prosódicos. *Problemas y principios del estructuralismo lingüístico*, 1967. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto Miguel de Cervantes. 335 p.
4. Alarcos L.E. Representaciones gráficas del lenguaje. *Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 1965. Tomo 15, pp. 5-58. Available at: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/902030.pdf> (Accessed 24.04.2020).
5. García de Diego V. Manual de dialectología española. 1959. Madrid: Instituto de Cultura Hispánica. 374 p.
6. Littlewood W. La enseñanza comunicativa de idiomas. *Introducción al enfoque comunicativo*, 1996. Madrid: Cambridge University Press. 120 p.
7. Lope Blanch J.M. Una nota sobre los sonidos vibrantes. *Anuario de Letras de México*, 1978. Vol. 16, pp. 247-250. Available at: <https://revistas-filologicas.unam.mx/anuario-letras/index.php/al/article/view/1270/1267> (Accessed 24.04.2020).
8. Llisterri J. Los sonidos del habla en Martín Vide. *Elementos de Lingüística*, 1996. Barcelona: Octaedro Universidad. pp. 67-128.
9. Llorente A. Fonética y fonología andaluzas. *Revista de Filología Española*, 1962, no. 45. pp. 227-240. Available at: [https://grupo.us.es/ehandalucia/pdf/lecturas/fonetica\\_fonologia\\_andaluzas.pdf](https://grupo.us.es/ehandalucia/pdf/lecturas/fonetica_fonologia_andaluzas.pdf) (Accessed 24.04.2020).
10. Navarro Tomas T. Escala de frecuencia de fonemas españoles. *Estudios de fonología española*, 1946. New York: Las Américas Publishing Company. pp. 15-30.
11. Navarro Tomas T. La «g» de «examen». *Hispania*, 1962. pp. 314-316. DOI:10.2307/336830 (Accessed 24.04.2020).
12. Navarro Tomas T. La medida de la intensidad. *Boletín de Filología*, 1964, no. 16. pp. 231-235. Available at: <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/49444/51905> (Accessed 24.04.2020).

13. Navarro Tomas T. Manual de pronunciación española. 1982. Madrid: Instituto Miguel de Cervantes. 326 p.
14. Navarro Tomas T. Rehilamiento. *Revista de Filología Española*, 1934. Madrid: Instituto Miguel de Cervantes. pp. 274-276.
15. Quilis A. Vaquero M. Realizaciones de /c/ en el área metropolitana de San Juan de Puerto Rico. *Revista de Filología Española*, 1973. Vol. 56. pp. 1-52. DOI: 10.3989/rfe.1973.v56.i1/2.746
16. Quilis A., Casado-Fresnillo C., Marcos R. Dos diccionarios de pronunciación: el primer. Diccionario de Pronunciación Española. Diccionario de Pronunciación del Español de España y de Hispanoamérica. *Revista Española de Lingüística*, 1999. Vol. 29, no. 2, pp. 434-454. Available at: <http://www.sel.edu.es/pdf/jul-dic-99/29-1-diccionarios%20de%20pronunciacion.pdf> (Accessed 24.04.2020).
17. Quilis A., Esgueva M. Frecuencia de fonemas en el español hablado. *Lingüística Española Actual*, 1980. Vol. 2, no. 1, pp. 1-25.
18. Quilis A., Esgueva M., Gutierrez Araus M.L., Cantarero M. Características acústicas de las consonantes laterales españolas. *Lingüística española actual*, 1979. Vol. 1, no. 2, pp. 233-343.
19. Quilis A., Fernandez J.A. Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos. 1964. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. 223 p.
20. Sánchez A. La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. *Métodos y enfoques*, 2009. Madrid: SGEL. 432 p.
21. Savignon S. Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 2001. Boston: Heinle & Heinle. 584 p.

#### **Информация об авторах**

Мурашкина Ольга Викторовна, доцент кафедры языковой подготовки кадров государственного управления, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5271-5284>, e-mail: [olinve@yandex.ru](mailto:olinve@yandex.ru)

#### **Information about the authors**

Olga V. Murashkina, Associate Professor at the Department of Language Training of Public Administration Personnel, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5271-5284>, e-mail: [olinve@yandex.ru](mailto:olinve@yandex.ru)

Получена 01.06.2020  
Принята в печать 15.06.2020

Received 01.06.2020  
Accepted 15.06.2020

ЛИНГВОДИДАКТИКА И НОВАЦИИ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ И  
КУЛЬТУР | LINGUODIDACTICS AND INNOVATIONS. PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE  
STUDY OF LANGUAGES AND CULTURES

## Проблемы обучения переводу юридических документов и текстов студентов юристов в магистратуре неязыковых вузов

*Украинец И.А.*

Российский государственный университет правосудия (ФГБОУ ВО РГУП), г. Москва,  
Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8921-5187>, e-mail: [case.ru99@gmail.com](mailto:case.ru99@gmail.com)

Статья посвящена проблемам обучения магистрантов неязыковых вузов профессиональному юридическому языку. Автор анализирует актуальные вопросы подготовки юристов на современном этапе, состав и уровень подготовки студентов, поступающих в магистратуру юридических факультетов. Опираясь на свой многолетний опыт преподавания предмета студентам юристам в юридическом вузе, автор рассматривает и предлагает пути и методы преподавания юридического перевода, способствующие повышению его эффективности. В статье также рассматриваются новые понятия, такие как «искусственный интеллект» и «эрратология», «юридические жаргонизмы», «юридические профессионализмы» и их применение в практике преподавания профессионального юридического перевода и языка.

**Ключевые слова:** магистратура, перевод юридических документов, профессиональный юридический язык, юридические тексты, проблемы обучения переводу толкования юридических текстов, проблема ошибок при переводе юридических документов, роль информационных технологий, эрратология, искусственный интеллект.

**Для цитаты:** *Украинец И.А.* Проблемы обучения переводу юридических документов и текстов студентов юристов в магистратуре неязыковых вузов [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2020. Том 7. № 2. С. 61–70. DOI:10.17759/langt.2020070207

## Problems of Teaching the Translation of Legal Documents and Texts of Law Students in the Magistracy of Non-Linguistic Universities

*Irina A. Ukrainets*

Russian State University of Justice, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8921-5187>, e-mail: [case.ru99@gmail.com](mailto:case.ru99@gmail.com)

The article is devoted to the problems of teaching undergraduates of non-linguistic universities professional legal language. The author analyzes the current issues of training lawyers at the present stage, the composition and level of training of students entering the magistracy of law faculties. Based on his many years of experience in teaching the subject to law students at a law school, the author considers and proposes ways and methods of teaching legal translation to enhance its effectiveness. The article also discusses new concepts, such as “artificial intelligence” and “erratology” (error analysis), “legal jargon”, “legal professionalism” and their application in the practice of teaching a professional legal translation.

**Keywords:** professional legal language, professional legal texts, problems of teaching the translation and interpretation of legal texts, legal documents, the problem of errors in the translation of legal documents, the role of information technologies, erotology (error analysis), artificial intelligence.

**For citation:** Ukrainets I.A. Problems of Teaching the Translation of Legal Documents and Texts of Law Students in the Magistracy of Non-Linguistic Universities. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2020. Vol. 7, no. 2, pp. 61–70. DOI:10.17759/langt.2020070207 (In Russ.).

Такое явление как юридический перевод существует с древнейших времен. Как только начали формироваться и складываться межгосударственные отношения, формироваться коммерческие связи между государствами и народами, выраженные в различных видах правоустанавливающих и других видов юридических документов, появилась естественная потребность в переводе их на другие языки с различными целями. По мере развития этих связей и расширения круга вопросов и документов, содержание которых было необходимо перевести в соответствующем виде, естественно и усложнялись задачи людей, которые этим занимались.

Глобальные изменения, которые в настоящее время происходят в мире и в российском государстве, существенно повышают требования к выпускникам всех вузов. Но представляется справедливым подчеркнуть эту тенденцию в отношении специалистов юридического профиля. Следует также отметить, что это не менее актуально и для экономистов, специалистов, работающих в сфере коммерческой деятельности. Активное участие российских специалистов в работе международных организаций, в международных судах, в различных видах экономической деятельности предъявляет высокие требования к системе подготовки специалистов юридического профиля в целом. Постоянные изменения парадигм высшего профессионального образования (международного в целом и российского в частности), насущная необходимость его адаптации к стремительно меняющимся условиям как в мире в целом, так и на рынке труда, диктуют необходимость улучшения качества профессионального высшего образования, в том числе подготовки специалистов в такой важнейшей сфере профессиональной деятельности как юриспруденция. Уровень подготовки современного юриста должен соответствовать самым высоким требованиям и отражать требованиям международных стандартов [1,2, 3]. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «Юриспруденция» (уровень магистратуры) требует от российской системы образования осуществлять подготовку специалистов, чьи знания, компетенции и навыки будут отвечать

современным требованиям. Естественно, особенно в наше время, что в данном случае не в последнюю очередь речь о достаточно качественном уровне владения профессиональным юридическим языком, что предполагает умение осуществлять устный и письменный юридический перевод на самом высоком уровне.

В данной статье предпринимается попытка рассмотрения проблем преподавания юридического перевода студентам, обучающимся в магистратуре неязыковых вузов. Статья представляет собой продолжение работы по изучению проблем организации и повышения эффективности преподавания профессионального юридического языка юристам магистрантам в неязыковых вузах [4, 5, 6].

Комплекс проблем, связанных с решением этих задач, весьма многосторонен и обширен. Представляется выделить в рамках данной статьи два ключевых вопроса – характеристика компетенций и навыков, в свете обсуждаемой задачи, которые должны приобрести магистранты в процессе обучения, задачи, стоящие перед преподавателями, и требования к современному процессу получения данных знаний.

Не останавливаясь подробно на характеристике состава студентов, обучающихся в магистратуре неязыковых вузов, в том числе, юридических, все-таки необходимо выделить основные моменты, ибо состав студентов естественно диктует и методы и задачи образования, чтобы сделать его эффективным и отвечающим требованиям, которые стоят перед ним.

Представляется справедливым и целесообразным признать, что состав студентов, поступающих в магистратуру, весьма неоднороден. Практически сразу в группу, которая почти в каждом вузе формируется по профилю, попадают люди с разным уровнем подготовки. Это и выпускники специалитета и выпускники бакалавриата, которые приходят с разным уровнем жизненного опыта, с разным кругозором и, что очень важно, разной мотивацией к учебе, разным пониманием задач, которые он должен решить в процессе получения своего профессионального образования.

Естественно, в этих условиях преподавателю сразу необходимо сосредоточиться не просто на задачах и особенностях курса, но и убедительно объяснить необходимость знания профессионального юридического языка, насущную потребность во владении навыками юридического перевода во всех видах. Учитывая прагматический склад современной молодежи, может быть, не лишним будет подчеркнуть, что в настоящее время профессиональный юридический язык выступает дополнительным пунктом в требованиях к кадрам как в иностранных, так и отечественных компаниях. Обычно владение профессиональным иностранным языком значительно поднимает зарплату как юриста, так и экономиста, и даже на вакансию, где знание профессионального языка особенно не требуется, работодатели предпочтут кандидата, владеющего этими знаниями.

В силу того, что весь процесс обучения навыкам юридического перевода должен быть полностью осмыслен и максимально приближен к реальной юридической практике, перед преподавателем стоит задача четко и ясно объяснить магистрантам такое важное положение как юридический дискурс и его характерные особенности. Студенты должны четко осознавать его институциональный характер и то, что он является особым видом коммуникации между людьми в первую очередь юридической профессии.

Правильная мотивация и верный психологический настрой в значительной степени являются залогом эффективности процесса обучения. В силу этого преподавателю важно

буквально сразу же при первой встрече в аудитории на конкретных убедительных примерах продемонстрировать всем, в том числе знающим относительно неплохо язык магистрантам, что Legal English очень сильно отличается от General English. Говоря о специфике Legal English важно подчеркнуть, что студентам следует тщательно учить английскую юридическую терминологию, в которой общеизвестные слова могут приобретать совершенно другое значение. Учитывая специфику менталитета современных молодых людей, представляется разумным все положения, высказываемые студентам, подкреплять убедительными примерами. Здесь уместно привести такие часто употребляемые и имеющие различное значение в разных контекстах и разных сферах применения слова и выражения как *diet*, *discovery*, *interview*, *security* и т.д. Например, слово «*interest*» – в юридическом контексте это процент, доля и т.д.

Изначальное понимание специфики предмета значительно облегчает и повышает дальнейшую работу по обучению навыкам и приемам юридического перевода.

В процессе работы преподавателю следует постоянно и наглядно демонстрировать студентам, что сам по себе юридический перевод требует не просто хорошего знания и применения юридически терминов, но и самых обширных знаний, начиная от знакомства с правовыми системами, которые функционируют в рамках изучаемого иностранного языка (в данном случае английского), и до специфики менталитета как юридического сообщества стран системы общего права, так и международного юридического сообщества.

К сожалению, одним из негативных последствий перехода к известной Болонской системе являются слабые навыки к активному изучению всех аспектов проблем, нежелание и очень часто неумение импровизировать в решении вопросов. К сожалению, система ЕГЭ привела к тому, что подавляющее большинство выпускников школ не понимают необходимости творческого подхода, анализа при работе по переводу. Чаще всего мышление выпускников эпохи ЕГЭ оперирует готовыми заученными ответами, в силу чего они не понимают необходимости работы с литературой и справочными материалами с обязательным анализом оных. А подобный подход изначально ведет весьма часто к неправильному переводу.

К сожалению, система обучения иностранному языку в наши дни сводится в конечном итоге к нескольким, грубо говоря, задачам (как их часто видит студент и что от него, увы, часто требуется):

- перевести текст и заучить слова;
- выполнить предложения (где, как правило, надо поставить в готовое предложение слово или выражение, или выбрать из нескольких один правильный подходящий ответ);
- устно или письменно ответить на экзамене или зачете, повторяя предыдущее задание или ответить заранее заученные темы.

Такую схему можно свести к формуле «заучил – ответил». Но настоящие знания и навыки настоящего профессионального юридического перевода таким образом не приобретаются. Подобные явления можно устранить только путем постоянной и целенаправленной работы.

Углубленное изучение специфики юридического английского языка и приобретение знаний о всех сторонах его, в том числе и истории. Это необходимо в силу того, что это в значительной степени помогает в работе с юридическими документами и текстами. Только



хорошо зная эти вопросы, хорошо разбираясь в функционировании правовых систем стран, относящихся к системе общего права, можно правильно во всех аспектах заниматься переводом юридических документов и материалов.

Магистранты в процессе обучения должны быть ознакомлены с такими важнейшими сторонами специфики Legal English как история становления этого языка, серьезное и во многом формирующее влияние других языков и, в первую очередь, латинского и юридического французского. Это необходимо для правильного во всех отношениях перевода. Студенты должны знать, что огромное количество основных терминов в юриспруденции в области системы общего права имеют иностранное (в первую очередь, латинское и французское, происхождение). Это касается не только таких общеизвестных слов как jury, но и judge, court, suit и многие другие, которые следует переводить правильно и в надлежащем контексте. В качестве простого примера можно привести слово verdict. Очень часто даже в специальной литературе можно прочесть перевод этого слова как «судья вынес вердикт», «суд вынес вердикт» и т.п. Это неверный, можно даже сказать, вольный перевод, ибо verdict (вердикт) выносит суд присяжных, а после этого судья выносит приговор.

В процессе обучения магистранты должны уяснить, что профессиональная лексика не является однородной. Кроме общепринятой в юридических кругах лексики, огромного количества юридических терминов и выражений, существуют также юридические профессионализмы и юридический слэнг (жаргон), которые обычно определяются как слова и выражения, свойственные профессиональной группе юристов. Их знание имеет важнейшее значение для профессионального роста. Учащимся необходимо знать подобные слова и выражения, особенно в силу того, что их иногда справедливо называют «предтерминами» [7] и некоторые из них уже органически вошли в юридическую лексику. Например, термин «рейдерство» произошел от слов “raid” “набег” и “raider” “налетчик” и понимается как насильственное поглощение. Профессионализм “money laundering” стал уже термином и переводится как отмывание денег.

Ярким примером юридического профессионализма является слово «фрустрация» (frustration). В коммерческом праве оно переводится как «событие», которое наступило после заключения договора. Это событие не было в нем предусмотрено, стало подрывать этот договор, что в конечном итоге приводит к невозможности реализации его исполнения. В качестве яркого примера можно назвать такое событие как Brexit. После его наступления огромное количество договоров потеряло свою силу.

Студент должен понимать также и необходимость внимательного разграничения профессиональных жаргонизмов и профессионализмов. Примером жаргонизма может служить слово silk (шелк). В Великобритании королевские судьи носят шелковые мантии, и в юридическом сообществе можно услышать или прочесть это слово в переводе «королевский адвокат».

В процессе обучения будущих юристов навыкам юридического перевода следует ознакомить их с особенностями использования правил грамматики и пунктуации, свойственных юридическим документам и делам.

Важное место в процессе обучения юридическому переводу должны занимать проблемы ответственности при юридическом переводе, правильности и идентичности юридического перевода и проблемы. При этом особое внимание следует уделить также вопросам, связанным

с ошибками в юридическом переводе и их последствиям.

Преподаватель должен объяснить студентам, что в случае с юридическим переводом информация не просто передается. В известной степени она перерабатывается. И не секрет, что в истории случалось множество ошибок, которые приводили к различным негативным последствиям. Важно убедительно, на конкретных примерах из истории, политической деятельности и юридической практики довести до сознания магистрантов тот факт, что ошибки в переводе и неправильное толкование могут иметь крайне негативные последствия для их будущих клиентов в лице отдельных людей, организаций, корпораций и т.д., то есть для их будущей юридической практики. Студенты должны четко уяснить, что неправильный перевод может нанести серьезный урон правовой эффективности юридического документа, и, следовательно, его коммуникативной ценности и уместности для целевой аудитории. Они должны понимать, что сами последствия могут быть несоразмерно более серьезными по сравнению даже с грамматической или фактической ошибкой. Совсем не лишне будет познакомить с такой относительно новой наукой как эрратология, занимающейся именно изучением вопросов, связанных с ошибками в переводе.

Проблема ошибок в юридическом переводе тесно связана с таким понятием как «ложные друзья переводчика», которые могут помешать правильно и точно сделать перевод. Подобным термином обозначают слова из иностранного (в данном случае, английского) языка, имеющие большое семантическое сходство со словами в родном языке (русском). Обычно они возникают в результате заимствования, когда слово, взятое из одного языка, приобретает в новом языке другое значение. Этому может способствовать целый ряд причин. Фонетическое или семантическое созвучие может носить чисто случайный характер, или, например, потому что слова происходят из общего корня латинского, греческого языка или какого-либо другого языка. Например, слово “partisan” в юридическом тексте следует переводить как «сторонник», «приверженец», «последователь». Термин “instrument” переводится как документ (например, оборотный документ – negotiable instrument). В значении «средство» в юриспруденции это слово применяется как «средство» решения вопроса, выполнения договора и т.д., а не как орудие производства.

В качестве частого примера ошибок при переводе вопросов, связанных с британским или американским делопроизводством, можно привести слово “front”, которое следует переводить как «лицевая сторона документа». Важно научить студентов быть не только крайне осторожными в процессе перевода, но и избегать самоуверенности и самоуспокоенности в отношении своих возможностей в деле перевода. Они должны твердо знать и понимать, что каждый перевод является конкретным отдельным фрагментом их профессиональной деятельности.

Процесс преподавания юридического перевода не может быть эффективным без внедрения новых технологий. Применение в различных ситуациях искусственного интеллекта приносит огромную пользу, в том числе и потому, что масштабно расширились возможности хранения и обработки данных.

Так, процесс анализа вопроса о правильности и идентичности юридического перевода тесно связан с такой проблемой, как использование интернет-ресурсов, в том числе работа с электронным переводчиком. Услугами электронных переводчиков пользуется многие, и студенты не исключение. Увы, приходя в магистратуру, как правило, студенты уже имеют

большой опыт практически автоматического использования различных электронных устройств и сайтов. Выработанная ранее большинством из них привычка полагаться на информацию, взятую автоматически, без какого либо осмысления на англоязычных сайтах, приводит к тому, что например, выполняя задания, где надо что-то проанализировать и предложить свой вариант ответа, они скачивают любой первый ответ без анализа его содержания. Перед преподавателем стоит задача показать, что, в отличие от других видов перевода, перевод юридических текстов, документов и судебных дел с помощью электронного переводчика несет в себе серьезную опасность искажения содержания любого юридического документа. Преподаватель обязан объяснять причины такого явления и делать это на конкретных примерах. Несмотря на то, что с помощью электроники можно практически мгновенно обработать любой текст, последствия, как правило, весьма плачевны. Да, быстрый и практически выполненный без каких-либо усилий перевод дает представление о базовой релевантности документа, но далее требуется осознанная работа над текстом специалистом, имеющим обширные академические знания не только в языкознании, но и, что не менее важно, в юриспруденции. Исходя из личного опыта автора, можно сказать, студенты не сразу прислушиваются к доводам преподавателя по этому вопросу. Но учитывая, что последующая деятельность практически всех выпускников магистратуры в силу специфики специальности будет чрезвычайно важна как для отдельных людей, так и организаций разного уровня, студенты позже приходят к необходимости подобной работы над текстом.

Завершая обзор некоторых проблем преподавания юридического перевода студентам неязыковых вузов и путей повышения качества этой работы, представляется необходимым повторить мысль, неоднократно высказываемую автором о том, что к решению этой задачи следует подходить комплексно. Ее решению должны быть посвящены все виды работы со студентами - от семинарских занятий во всех формах и видах, контрольных работ, контрольных заданий и т.д. до зачетов и экзаменов.

### ***Литература***

1. *Аппельрот В.Г.* Аристотель. Поэтика: пер. Аппельрот В.Г. 1957. М.: Государственное издательство художественной литературы. 184 с.
2. *Банкер К., Бояцис Р., Брокнер ДЖ.* Эмоциональный интеллект. 2018. М.: Альпина Паблшер, С.188.
3. *Васючкова О.И.* Английский язык для студентов-правоведов: метод. пособие для преподавателей / Ред. Васючкова О.И. и др. 2009. М.: БГУ, 142 с.
4. *Левитан К.М.* Юридический перевод: учебное пособие. 2016. М.: ЮСТИЦИЯ. С. 378.
5. *Лейчик В.М.* Терминоведение: предмет, методы, структура. 2009. М.: Либроком, 256 с.
6. *Махмудова С.М.* Закон экономии подлежащего в нарративном дискурсе [Электронный ресурс] // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2012. № 3. С.18-20. URL: <http://www.vestnik.dgu.ru/Stat/18-20.pdf> (дата обращения: 04.05.2020).
7. *Махмудова С.М., Хангереев М.-Б. Д.-Г.* Краткий разговорник на языках народов Дагестана. 2015. М.: Изд-во ДГУ, 71 с.
8. *Платонова М.* Аристотель. Риторика: пер. Платонова М. 2015. М.: Эксмо. 256 с
9. *Полат Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Ред. Полат Е.С. 2005. М.: Academia, 174 с.

Украинец И.А.  
Проблемы обучения переводу юридических документов и текстов студентов юристов в магистратуре неязыковых вузов  
Язык и текст. 2020. Том 7. № 2. С. 61–70.

Ukrainets I.A.  
Problems of Teaching the Translation of Legal Documents and Texts of Law Students in the Magistracy of Non-Linguistic Universities  
Language and Text. 2020. Vol. 7, no. 2, pp. 61–70.

10. Ривьер Ф. К обществам знания // Всемирный доклад ЮНЕСКО. 2005. П.: Изд-во ЮНЕСКО, 239 с.
11. Тер-Минасова С.Г. Язык и международная коммуникация. 2008. М.: Слово, С. 624.
12. Украинаец И.А. Метод Сократа при обучении иностранному языку студентов юристов // Организация учебной и воспитательной работы в вузе: сб. статей / Под ред.: Грибанская Е. Э., Ивашко М. И., Калужская И.А., Клепальченко И.А., Новикова М.Г. Вып. 3. 2014. М.: Изд-во РАП, С. 208-218.
13. Украинаец И.А. Проблемы повышения эффективности применения коммуникативной методики в преподавании английского языка студентам юридического факультета // Организация учебной и воспитательной работы в вузе: сб. статей / Под ред.: Грибанская Е. Э., Ивашко М. И., Калужская И.А., Клепальченко И.А., Новикова М.Г. Вып. 4. 2015. М.: Изд-во РГУП. С. 254-264.
14. Украинаец И.А. Способы и пути повышения эффективности системы преподавания английского языка в профессиональной деятельности юриста (магистерские программы). // Организация учебной и воспитательной работы в вузе: сб. статей / Под ред.: Грибанская Е. Э., Ивашко М. И., Калужская И.А., Клепальченко И.А., Новикова М.Г. Вып. 8. 2018. М.: Изд-во РГУП. С.449-556.
15. Barnard C., Feldman D., Gray K., O'Sullivan J., Virgo G., Weir T. What About Law? Studying Law at University. 2007. O.: Hart Publishing. P.16.
16. Christopher Earley P., Soon A., Joo-Seng T. CQ: developing cultural intelligence at work. 2006. C.: Stanford Business Books, 264 p.
17. Clarke J.I. Translating Justice: The ECJ perspective // QUALETRA Final Conference: Presentations (London, 16 October 2014.). L.: London Metropolitan University, 2014.
18. Directive 2010/64/EU on the right to interpretation interpretation and translation in criminal proceedings – challenges of implementation [Elektronnyi resurs]. EU: Publications Office of the European Union. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2010:280:0001:0007:en:PDF> (дата обращения 12.03.2020).
19. Feal R.G. MLA Handbook 8th Edition. 2016. N.Y.: The Modern Language Association of America. P. 146.
20. Magala S. Cross-cultural competence. 2005. N.Y.: Routledge, 244 p.
21. Mattock J. Cross-cultural communication the essential guide to international business. 2003. L.: Kogan Page Limited, 176 p.
22. Moodian M.A. Contemporary leadership and intercultural competence: exploring the cross-cultural dynamics within organizations. 2009. C.: SAGE, 312 p.
23. Munday J. Introducing Translation Studies: Theories and Applications. 2016. N.Y.: Routledge, P. 316.
24. Tiersma P., Solan L. The Oxford handbook of language and law. 2012. O.: Oxford Press. P. 612.

### References

1. Appel'rot V.G. Aristotel'. Poetika: per. Appel'rot V.G. 1957. Moscow: Gosudarstvennoe izdatel'stvo khudozhestvennoi literatury. 184 p. (In Russ.).
2. Banker K., Boyatsis R., Brokner DZh. Emotsional'nyi intellekt. 2018. Moscow: Al'pina

Publisher, pp.188. (In Russ.).

3. Vasyuchkova O.I. Angliiskii yazyk dlya studentov-pravovedov: metod. posobie dlya prepodavatelei. Vasyuchkova O.I. i dr (eds.). 2009. Minsk: BGU, 142 p. (In Russ.).
4. Levitan K.M. Yuridicheskii perevod: uchebnoe posobie. 2016. Moscow: YuSTITsIYa. pp. 378. (In Russ.).
5. Leichik V.M. Terminovedenie: predmet, metody, struktura. 2009. Moscow: Librokom, 256 p. (In Russ.).
6. Makhmudova S.M. Zakon ekonomii podlezhashchego v narrativnom diskurse [The law of economy of the subject in narrative discourse]. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Gumanitarnye nauki=Bulletin of the Dagestan State University. Series 2: Humanities*, 2012, no. 3, pp. 18-20. Available at: <http://www.vestnik.dgu.ru/Stat/18-20.pdf> (Accessed: 04.05.2020). (In Russ.).
7. Makhmudova S.M., Khangereev M.-B. D.-G. Kratkii razgovornik na yazykakh narodov Dagestana. 2015. Makhachkala: Publ. DGU, 71 p. (In Russ.).
8. Platonova M. Aristotel'. Ritorika: per. Platonova M. 2015. Moscow: Eksmo. 256 p. (In Russ.).
9. Polat E.S. Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya. Polat E.S. (eds.). 2005. Moscow: Academia, 174 p. (In Russ.).
10. Riv'er F. K obshchestvam znaniya. Vsemirnyi doklad YuNESKO. 2005. Paris: Publ. YuNESKO, 239 p. (In Russ.).
11. Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhdunarodnaya kommunikatsiya. 2008. Moscow: Slovo, pp. 624. (In Russ.).
12. Ukrainets I.A. Metod Sokrata pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov yuristov. In Gribanskaya E. E. (eds.). *Organizatsiya uchebnoi i vospitatel'noi raboty v vuze: sb. statei.* no. 3, 2014. Moscow: Publ. RAP, pp. 208-218. (In Russ.).
13. Ukrainets I.A. Problemy povysheniya effektivnosti primeneniya kommunikativnoi metodiki v prepodavanii angliiskogo yazyka studentam yuridicheskogo fakul'teta. In Gribanskaya E. E. (eds.). *Organizatsiya uchebnoi i vospitatel'noi raboty v vuze: sb. statei.* no. 4, 2015. Moscow: Publ. RGUP. pp. 254-264. (In Russ.).
14. Ukrainets I.A. Sposoby i puti povysheniya effektivnosti sistemy prepodavaniya angliiskogo yazyka v professional'noi deyatel'nosti yurista (magisterskie programmy). In Gribanskaya E. E. (eds.). *Organizatsiya uchebnoi i vospitatel'noi raboty v vuze: sb. statei.* no. 8, 2018. Moscow: Publ. RGUP. pp. 449-556. (In Russ.).
15. Barnard C., Feldman D., Gray K., O'Sullivan J., Virgo G., Weir T. What About Law? Studying Law at University. 2007. Oxford: Hart Publishing. pp.16.
16. Christopher Earley P., Soon A., Joo-Seng T. CQ: developing cultural intelligence at work. 2006. California: Stanford Business Books, 264 p.
17. Clarke J.I. Translating Justice: The ECJ perspective // QUALETRA Final Conference: Presentations (London, 16 October 2014.). London: Publ. London Metropolitan University, 2014.
18. Directive 2010/64/EU on the right to interpretation interpretation and translation in criminal proceedings – challenges of implementation. *European Union: Publications Office of the European Union.*  
URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2010:280:0001:0007:en:PDF> (Accessed 12.03.2020).
19. Feal R.G. MLA Handbook 8th Edition. 2016. New York: The Modern Language Association

*Украинец И.А.*  
Проблемы обучения переводу юридических документов и текстов студентов юристов в магистратуре неязыковых вузов  
Язык и текст. 2020. Том 7. № 2. С. 61–70.

*Ukrainets I.A.*  
Problems of Teaching the Translation of Legal Documents and Texts of Law Students in the Magistracy of Non-Linguistic Universities  
Language and Text. 2020. Vol. 7, no. 2, pp. 61–70.

of America. pp. 146.

20. Magala S. Cross-cultural competence. 2005. New York: Routledge, 244 p.

21. Mattock J. Cross-cultural communication the essential guide to international business. 2003. London: Kogan Page Limited, 176 p.

22. Moodian M.A. Contemporary leadership and intercultural competence: exploring the cross-cultural dynamics within organizations. 2009. California: SAGE, 312 p.

23. Munday J. Introducing Translation Studies: Theories and Applications. 2016. New York: Routledge, pp. 316.

24. Tiersma P., Solan L. The Oxford handbook of language and law. 2012. Oxford: Oxford Press. pp. 612.

### ***Информация об авторах***

*Украинец Ирина Анатольевна*, кандидат исторических наук, доцент кафедры иностранных языков, Российский государственный университет правосудия (ФГБОУ ВО РГУП), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8921-5187>, e-mail: case.ru99@gmail.com

### ***Information about the authors***

*Irina A. Ukrainets*, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Russian State University of Justice, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8921-5187>, e-mail: case.ru99@gmail.com

Получена 01.06.2020

Принята в печать 15.06.2020

Received 01.06.2020

Accepted 15.06.2020

ЛИНГВОДИДАКТИКА И НОВАЦИИ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ И  
КУЛЬТУР | LINGUODIDACTICS AND INNOVATIONS. PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE  
STUDY OF LANGUAGES AND CULTURES

## Коммуникативная компетентность как основа метаграмотности в информационном обществе

*Устинова Т.В.*

Омский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ОмГПУ), г. Омск,  
Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5377-7364> e-mail: [utanja@mail.ru](mailto:utanja@mail.ru)

Работа направлена на прояснение статуса понятия «метаграмотность» и выявление роли коммуникативной компетентности в структуре метаграмотности. Доказывается, что метаграмотность представляет собой сложную информационно-познавательную-коммуникативную компетентность. Дается определение метаграмотности как способности и готовности личности к сознательной деятельности, направленной на познание окружающей действительности и удовлетворение коммуникативных потребностей на основе поиска, обработки, производства и обмена информацией. Анализируется вклад лингвистических, социолингвистических и прагматических компетенций в умения переработки и производства информации. Делается вывод о коммуникативной обусловленности информационно-познавательной деятельности и необходимости создания дидактических условий для развития метакогнитивной осознанности стратегий взаимодействия обучающихся с информацией.

**Ключевые слова:** информационно-познавательная деятельность, смысловое восприятие информации, лингвистическая компетенция, социолингвистическая компетенция, прагматическая компетенция, метакогнитивная осознанность.

**Для цитаты:** Устинова Т.В. Коммуникативная компетентность как основа метаграмотности в информационном обществе [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2020. Том 7. № 2. С. 71–80. DOI:10.17759/langt.2020070208

## Communicative Competence as the Basis of the Digital Age Metaliteracy

*Tatiana V. Ustinova*

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5377-7364> e-mail: [utanja@mail.ru](mailto:utanja@mail.ru)

This study aims to clarify the methodological status of metaliteracy and define the role of communicative competence in the structure of metaliteracy. It is stated that

metaliteracy is to be regarded as the complex cognitive-communicative information competence. Metacompetence is defined as the person's ability and readiness for judgment, reasoning, meaning construction and decision-making in learning and communication on the basis of critical selection, processing and evaluation of information. Contribution of linguistic, sociolinguistic and pragmatic competences to information processing ability is analyzed. It is concluded that information processing is communicatively mediated. The didactic value of metacognitive awareness in information processing is highlighted.

**Keywords:** cognition and information processing, meaning construction in information perception, linguistic competence, sociolinguistic competence, pragmatic competence, metacognitive awareness.

**For citation:** Ustinova T.V. Communicative Competence as the Basis of the Digital Age Metaliteracy. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2020. Vol. 7, no. 2, pp. 71–80. DOI:10.17759/langt.2020070208 (In Russ.).

Изменение природы познания и коммуникации в (пост)информационном обществе является одной из центральных проблем исследования в современных науках о человеке. Жизнедеятельность в искусственной информационно-коммуникационной среде и дополненной реальности не просто порождает новую систему практик деятельности, но полностью изменяет исходные установки и организационные принципы взаимодействия человека с информацией. Изменению подвергается вся совокупность сложнейших видов деятельности, связанных с производством и восприятием информации, с преобразованием информации в знания, с межличностным и социальным взаимодействием, которое опосредуется обменом информацией и т.п.

В последнее десятилетие стал очевиден «критический поворот» в трактовке информационно-познавательной и коммуникативной деятельности человека [3; 11]. Информационная грамотность признается условием выживания человека в современных социальных условиях [5]. Подчеркнем, что речь идет не столько о компьютерных навыках или умениях работы с технологиями, сколько об умениях информационно-познавательной деятельности. Теоретиками и практиками образования однозначно признана необходимость смещения акцента в обучении и личностном развитии с технологической грамотности индивида на метапредметную информационную компетентность [10]. При этом в качестве когнитивной и эпистемологической базы этой компетентности определены критическое мышление и критическое чтение [4].

Разработанная в рамках критического подхода модель метаграмотности (Metaliteracy Model) Томаса Мейки и Труди Джейкобсон [8; 10; 11] получила широкое применение в западной теории коммуникации и цифровой дидактике. Согласно данному подходу, метаграмотность представляет собой интегрированную совокупность нескольких видов компетенций (компьютерных и технологических навыков, медиа- и визуальной грамотности, критической информационной осознанности, умений смысловой обработки информации), связующим планом между которыми выступает метакогнитивная критическая осознанность деятельности [11]. Именно метакогнитивные умения планирования, контроля, и критического оценивания разных видов взаимодействия с информацией (поиска, отбора, смыслового восприятия, применения, распространения и т.п.) обеспечивают, по мнению авторов,



способность индивида эффективно функционировать в интерактивной информационной среде, постоянно рефлексирова, преобразовывать эту среду и вносить свой вклад в ее развитие с позиции критического потребителя и производителя информации [8].

Сегодня проблема моделирования метаграмотности члена информационного общества является одной из наиболее обсуждаемых в гуманитарных науках. Общеизвестным считается интегративный характер метаграмотности, обозначен ее компонентный состав, включающий компьютерную и технологическую грамотность, медиа-грамотность, информационную грамотность [11]. Однако развернутое описание содержания метаграмотности как сложной функциональной системы и анализ ее эмерджентных свойств остаются актуальной задачей, которая требует объединения усилий специалистов из нескольких научных областей – психологии, педагогики, лингвистики, теории коммуникации.

Целью данной статьи является обоснование коммуникативной природы метаграмотности как базовой компетентности личности, функционирующей в современном информационном обществе. В качестве исходной посылки анализа отметим, что большинство составляющих метаграмотность умений (умения критического отбора, интерпретации и производства информации, а также умения представления информации в различных в медиа-форматах) имеют коммуникативную природу. По нашему мнению, в качестве операциональной основы метаграмотности выступает коммуникативная компетентность, понимаемая в широком смысле как способность эффективно реализовывать различные виды коммуникации. Принимая во внимание интегративный характер метаграмотности и системный эффект, производимый совокупностью входящих в ее состав компонентов, считаем возможным определить метаграмотность как современную информационно-познавательную коммуникативную компетентность, т.е. способность и готовность личности к сознательной деятельности, направленной на познание окружающей действительности и удовлетворение коммуникативных потребностей на основе поиска, обработки, производства и обмена информацией.

Проблема моделирования содержания метаграмотности. Роль коммуникативной компетентности в структуре метаграмотности

Т. Мейки и Т. Джейкобсон обозначают набор из семи взаимосвязанных задач, реализация которых обеспечивает предметную результативность в формировании метаграмотности [8]. Так, обучающиеся должны научиться (1) понимать и использовать различные форматы распространения информации; (2) критически оценивать разновидность и содержание обратной связи при обмене информацией; (3) осознавать контекстуальную обусловленность информации и распознать влияние широкого контекста на ее содержание; (4) критически оценивать содержание информации и использовать ее с учетом динамики изменения; (5) производить оригинальный информационный контент и представлять его в различных медиа-форматах; (6) соблюдать информационную этику и права интеллектуальной собственности, уважать приватность и личное пространство при информационном обмене; (7) обмениваться информацией с соблюдением условий медиа-коммуникации и требований функционирования медиа-сообществ [8, с. 87-89]. В дальнейшем авторы сформулировали еще один предметный результат обучения метаграмотности: умение адаптировать стратегии информационно-познавательной деятельности к условиям непрерывного образования на протяжении всей жизни и учитывать цели личностного, академического и профессионального развития [11].

Ядро метаграмотности составляют алгоритмические и эвристические мыслительные

процедуры, обеспечивающие смысловую обработку информации, а также информационно-деятельностные умения работы с различными источниками информации. Все перечисленные выше умения метаграмотности базируются на системе коммуникативных действий по оперированию информационным потоком. Какова роль коммуникативной компетентности в информационно-познавательной эффективности индивида?

В отечественной и зарубежной лингвистике и лингводидактике существует давняя традиция описания коммуникативной компетентности и различные подходы к выявлению ее компонентов [1; 3; 7 и др.]. Подчеркнем, что с точки зрения лингвопсихологического подхода понятия «компетенция» и «компетентность» трактуются как феноменологически разные данности [1]. Компетенция – это совокупность осваиваемого и освоенного содержания, которое заранее отбирается, структурируется и дидактически организуется [1]. Компетентность – личностно и интеллектуально обусловленная актуализация компетенций в деятельности [1]. По И. А. Зимней, любая компетентность как интегративное явление имеет уровневую структуру, включающую (1) знаниевую основу и интеллектуальные действия, развитие которых служит предпосылкой формирования компетентности; (2) личностные качества, определяющие характер проявления компетентности у данной личности; (3) содержание компетентности – когнитивный, операционально-технологический, мотивационный, этический, социальный, регулятивный, поведенческий аспекты [1]. С такой точки зрения, коммуникативная компетентность представляет собой прижизненно формируемое, социокультурно обусловленное, интегративное качество личности, актуализируемое в коммуникативной деятельности при решении разнообразных коммуникативных задач.

Согласно «Общеввропейским критериям языкового образования» содержание коммуникативной компетентности индивида определяется взаимодействием лингвистических, социолингвистических и прагматических компетенций [6]. Лингвистические компетенции представляют собой основу смысловой обработки информации. Лингвистические компетенции включают языковое знание (знание языка), метаязыковое знание (знание о языке), языковые навыки (лексические, грамматические, фонетические, орфографические и др.), речевые умения в четырех видах речевой деятельности: говорении, чтении, письме, аудировании. Информационно-познавательная деятельность чаще всего является лингвистически опосредованной. Соответственно, лингвистические компетенции и речевой опыт выступают в качестве общей предпосылки информационно-познавательной деятельности, влияют на скорость и качество обработки и передачи информации.

Социолингвистическая компетенция, как известно, представляет собой способность индивида выбирать форму и средства коммуникации в зависимости от ее социальных условий. Как показывают исследования, информационная грамотность характеризуется социокультурной обусловленностью [9]. Обмен информацией есть социальный акт; знание конвенций ситуативных социальных практик (профессиональных, образовательных, семейных, межличностных) определяет целеполагание в распространении и обмене информацией [9, с. 12]. Информационная грамотность в целом определяется как диапазон контекстуализированных практик обмена социально обусловленной информацией [9, с. 13]. Такое выдвижение социокультурной роли информации объясняет важность социолингвистической компетенции в информационно-познавательной деятельности.

Следующие знания и умения, входящие в социолингвистическую компетенцию, определяют успешность индивида в восприятии и производстве информации в социальном контексте:

(1) знание социально и культурно обусловленных норм коммуникации, умение определять социальные роли производителей и потребителей информации, их социокультурные ценности;

(2) осознание социокультурной обусловленности коммуникации, умение интерпретировать широкий социокультурный контекст информационной деятельности и адаптировать свое коммуникативное поведение к этому контексту;

(3) знание различий в социально обусловленных регистрах общения и умение применять широкий диапазон регистров общения (высокопарно-формальный, официально-деловой, нейтральный, неформальный, фамильярный) в различных информационных средах;

(4) знание лингвистических маркеров социальных отношений и норм вежливости в зависимости от регистра общения, умение использовать нормы вежливости для достижения целей коммуникации;

(5) знание социально маркированной и культурно маркированной лексики, умение адекватно интерпретировать и использовать кодифицированные формы выражения (идиомы, речевые клише, разговорные формулы, штампы и т.п.) в зависимости от социальных условий коммуникации.

Прагматические компетенции играют чрезвычайно важную роль в информационном взаимодействии – как социальном, так и межличностном. Согласно «Общеввропейским критериям языкового образования», прагматический аспект коммуникативной компетенции включает дискурсивную компетенцию и функциональную компетенцию [6]. Функциональная компетенция позволяет индивиду порождать и воспринимать речевые произведения с учетом функциональной цели коммуникации. Функциональные коммуникативные умения принято рассматривать на микроуровне и макроуровне [6, с. 125-126]:

(1) на микроуровне – как умения правильно организовать запрос на информацию и выражение информации разных типов (приветствие, извинение, соболезнование, просьба, приказ, эмоциональная и объективная оценка и мн. др.);

(2) на макроуровне – как умения интерпретировать и продуцировать различные функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение и др.) и речевые произведения различных функциональных стилей.

Дискурсивные умения признаны настолько важной частью информационно-познавательной деятельности, что в структуре информационной грамотности стало принято выделять отдельный элемент – цифровую дискурсивную компетенцию [2].

В «Общеввропейских критериях языкового образования» дискурсивная компетенция определяется как готовность говорящего организовывать высказывание с учетом требований дискурсивной ситуации: функционально-смысловой и логической организованности, глобальной цельности и локальной связности, тематической и стилевой адекватности, риторической эффективности, кооперативности в коммуникации (постулатов Г. Грайса) [6, с. 123]. Если классифицировать дискурсивные умения участников коммуникации в соответствии с четырьмя параметрами организации дискурса (гибкость, взаимодействие, развертывание, связность), то дискурсивная компетенция включает следующие умения:

(1) умения определять цели коммуникации, оценивать ее условия, соблюдать

закономерности порождения/интерпретации дискурса в зависимости от его типа и жанра, учитывать экстралингвистический контекст коммуникации;

(2) умения применять дискурсивные стратегии и тактики коммуникативного взаимодействия, использовать адекватные средства аргументации с учетом действительных или предполагаемых реакций коммуникативного партнера, адекватно применять средства дискурсивного выдвижения (актуализации) для управления вниманием партнера;

(3) умения интерпретировать и применять разнообразные жанровые схемы для развертывания дискурса, правильно организовать структуру речевого произведения, используя дискурсивные пассажи разных типов (интродуктивный, нарративный, объяснительный, и др.), использовать компоненты актуального членения предложения для объективного представления и/или эмфатического выделения новой информации;

(4) умения обеспечить содержательно-смысловую целостность и внутреннюю лексико-грамматическую связность речевого произведения с учетом актуальной дискурсивной ситуации, использовать дискурсивные маркеры разных типов, позволяющие установить отношения между отрезками дискурса в потоке информации.

По сути, и функциональные, и дискурсивные компетенции позволяют индивиду определять эксплицитные и имплицитные цели информационно-коммуникационного взаимодействия и медиа-воздействия, интерпретировать и выражать явные и скрытые смыслы информационных сообщений, интерпретировать и внедрять стратегии коммуникативного взаимодействия в процессе обмена информацией, оценивать коммуникативную эффективность – свою собственную и других участников информационной деятельности.

Таким образом, формирование информационно-познавательных умений и умений функционирования в информационной среде не будет возможным без создания прочной основы деятельности в виде совокупности лингвистических, социолингвистических и прагматических коммуникативных компетенций, обеспечивающих все разнообразие форм взаимодействия в режимах «человек – человек» и «человек – знаковая система». Сегодня субъект информационно-познавательной деятельности должен пониматься как коммуникативная личность, критически осмысливающая воспринимаемую информацию и совершающая осознанный выбор стратегий деятельности на основе этой информации.

#### Заключение

Представленный нами подход к описанию метаграмотности как формируемой в образовательном процессе информационно-познавательно-коммуникативной компетентности основан на учете таких свойств современного образования, как гуманизация, гуманитаризация и информатизация. Раскрытое нами значение коммуникативной компетентности как основы метаграмотности успешного члена информационного общества заставляет по-новому взглянуть на дидактический потенциал филологических предметных областей («Русский язык и литература», «Родной язык и литература», «Иностранные языки») и обозначить их ведущую роль в формировании умений информационно-познавательной деятельности. Именно эти предметные области в качестве основных результатов обучения определяют умения критического восприятия, смыслового анализа и оценки всех видов информации, представленной в виде текстов и речевых произведений, а также умения производства собственных речевых произведений с учетом условий коммуникации. Приобретенный нами коллективный опыт дистанционного обучения во время пандемии показал, насколько важны для обучающихся умения интерпретации и критического анализа информации.

Дистанционное обучение изменило форму передачи информации, многократно увеличило ее объем и повлияло на способы интериоризации знаний. Критическая метакогнитивная осознанность в рецептивно-продуктивной информационной деятельности стала залогом познавательной успешности. Оказалось, что для эффективной ориентации в информационных потоках и участия в информационном обмене недостаточно просто разбираться в формах передачи информации и уметь использовать ИКТ. Обучающиеся должны быть содержательно и стратегически готовы к смыслообразовательной деятельности, опосредованной различными видами и источниками информации, должны уметь осознанно применять алгоритмы критического чтения, письма и аудирования, демонстрировать сформированную речевую культуру. Задача педагогического сообщества заключается в том, чтобы создать благоприятные условия для формирования информационной метаграмотности школьников и студентов, а основами этой метаграмотности должны стать коммуникативная компетентность и критическая метакогнитивная осознанность стратегий информационно-познавательной деятельности.

### Литература

1. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–10. URL: <https://b-ok.cc/ireader/3193040> (дата обращения 14.05.2020)
2. Al Khateeb A.A.M. Measuring digital competence and ICT literacy: an exploratory study of in-service English language teachers in the context of Saudi Arabia // International Educational Studies. 2017. Vol. 10. No. 12. P. 38-51. DOI:10.5539/ies.v10n12p38
3. Buschman J. Information literacy, 'new' literacies, and literacy // Library Quarterly. 2009. Vol. 79. P. 95-118. URL: [https://pdfs.semanticscholar.org/19c2/0f9591cfe12709f1c4aa00680349fb7e2539.pdf?\\_ga=2.231896092.2057427377.1595797304-1889941317.1588166391](https://pdfs.semanticscholar.org/19c2/0f9591cfe12709f1c4aa00680349fb7e2539.pdf?_ga=2.231896092.2057427377.1595797304-1889941317.1588166391) (Accessed 13.04.2020)
4. Byram M. Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts // Language Awareness. 2012. Vol. 21. P. 5–13. DOI:10.1080/09658416.2011.639887
5. Carlsson U. Media and information literacy in the course of social justice and democratic rule // Understanding media and information literacy in the digital age: a question of democracy. In Carlsson U. (ed.), 2019. P. 11-24. URL: [https://jmg.gu.se/digitalAssets/1742/1742676\\_understanding-media-pdf-original.pdf](https://jmg.gu.se/digitalAssets/1742/1742676_understanding-media-pdf-original.pdf) (Accessed 13.04.2020)
6. Chauvin B.A. Visual or media literacy? [Elektronnyi resurs] // Journal of Visual Literacy. 2003. Vol. 23. Issue 2. P. 119–128. DOI: 10.1080/23796529.2003.11674596
7. Cimbricz S.K., Rath L. Empowering learners to become metaliterate in digital and multimodal age // Metliteracy in Practice. 2016. С.: American Library Association, P. 91–112.
8. Common European Framework of Reference for Languages. 2001. С.: Cambridge University Press, 260 p.
9. Cook V.J. Premises of multi-competence // The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence. In V. J. Cook and Li Wei (eds.). 2016. С.: Cambridge University Press, P. 1–25.
10. Fulkerson D.M., Ariew S.A., Jakobson T.E. Revisiting metacognition and metaliteracy in ACRL framework [Elektronnyi resurs] // Communications in Information Literacy. 2017. Vol. 11. Issue 1. P. 21–41. DOI:10.15760/COMMINFOILIT.2017.11.1.45
11. Garcia-Marco F.-J. The Relevance of communicative competence in the context of

information literacy programs // *Pathways into Information Literacy and Communities of Practice: Teaching Approaches and Case Studies*. 2016. C.: Chandos Publishing. P. 135–166.

12. Jacobson T.E., Mackey T.P. Proposing a metaliteracy model to redefine information literacy // *Communications in Information Literacy*. 2013. Vol. 7. Issue 2. P. 84-91. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089056.pdf> (Accessed 13.04.2020)

13. Lupton M., Bruce C. Windows on information literacy worlds: generic, situated and transformative perspectives // *Practising information literacy: bringing theories of learning, practice and information literacy together*. In A. Lloyd and S. Talja. Wagga Wagga, N.S.W.: Centre for Information Studies, 2010. P. 3-27.

14. Mackey T.P., Jacobson T.E. Metaliteracy: reinventing information literacy to empower learners. Chicago: American Library association, 2014. 248 p.

15. Mackey T.P., Jacobson T.E. Reframing information literacy as a metaliteracy // *College and Research Libraries*. 2011. Vol. 76. Issue 1. P. 62-78. URL: <https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/16132/17578> (Accessed 13.04.2020)

16. Martin J. Refreshing information literacy: learning from recent British information literacy models [Elektronnyi resurs] // *Communications in Information Literacy*. 2013. Vol 7. Issue 2. P. 114–127. DOI:10.15760/COMMINFOKIT.2013.7.2.142

17. Wallis L., Battista A. The politics of Information: students as creators in metaliteracy context // *Metliteracy in Practice*. 2016. C.: American Library Association. P. 23–46.

18. Whitworth A. Communicative competence in the information age: towards a critical theory of information literacy education [Elektronnyi resurs] // *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*. 2006. Vol. 5. Issue 1. P. 1–13. DOI: 10.11120/ital.2006.05010007

19. Witek D., Grettano T. Revisiting for metaliteracy // *Metliteracy in Practice*. 2016. C.: American Library Association. P. 1–22.

20. Witek D., Grettano T. Teaching metaliteracy: a new paradigm in action [Elektronnyi resurs] // *Reference Services Review*. 2014. Vol. 42. № 2. P. 188–208. DOI: 10.1108/RSR-07-2013-0035

## References

1. Zimnyaya I.A. Kompetentsiya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. *Inostrannye yazyki v shkole*, 2012, no. 6, pp. 2 – 10. Available at: <https://b-ok.cc/ireader/3193040> (Accessed 14.05.2020) (In Russ.).

2. Al Khateeb A.A.M. Measuring digital competence and ICT literacy: an exploratory study of in-service English language teachers in the context of Saudi Arabia. *International Educational Studies*, 2017. Vol. 10, no. 12, pp. 38-51. DOI:10.5539/ies.v10n12p38

3. Buschman J. Information literacy, 'new' literacies, and literacy. *Library Quarterly*, 2009. Vol. 79, pp. 95-118. Available at: [https://pdfs.semanticscholar.org/19c2/0f9591cfe12709f1c4aa00680349fb7e2539.pdf?\\_ga=2.231896092.2057427377.1595797304-1889941317.1588166391](https://pdfs.semanticscholar.org/19c2/0f9591cfe12709f1c4aa00680349fb7e2539.pdf?_ga=2.231896092.2057427377.1595797304-1889941317.1588166391) (Accessed 13.04.2020)

4. Byram M. Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness*, 2012. Vol. 21, pp. 5–13. DOI:10.1080/09658416.2011.639887

5. Carlsson U. Media and information literacy in the course of social justice and democratic rule. *Understanding media and information literacy in the digital age: a question of democracy*. In

- Carlsson U. (ed.), 2019, pp. 11-24. Available at: [https://jmg.gu.se/digitalAssets/1742/1742676\\_understanding-media-pdf-original.pdf](https://jmg.gu.se/digitalAssets/1742/1742676_understanding-media-pdf-original.pdf) (Accessed 13.04.2020)
6. Chauvin B.A. Visual or media literacy? *Journal of Visual Literacy*, 2003. Vol. 23, Issue 2, pp. 119–128. DOI: 10.1080/23796529.2003.11674596
  7. Cimbricz S.K., Rath L. Empowering learners to become metaliterate in digital and multimodal age. *Metliteracy in Practice*, 2016. Chicago: American Library Association, pp. 91–112.
  8. Common European Framework of Reference for Languages. 2001. Cambridge: Cambridge University Press, 260 p.
  9. Cook V.J. Premises of multi-competence. *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*. In V. J. Cook and Li Wei (eds.). 2016. Cambridge: Cambridge University Press, P. 1–25.
  10. Fulkerson D.M., Ariew S.A., Jakobson T.E. Revisiting metacognition and metaliteracy in ACRL framework. *Communications in Information Literacy*, 2017. Vol. 11, Issue 1, pp. 21–41. DOI:10.15760/COMMINFOFOLIT.2017.11.1.45
  11. Garcia-Marco F.-J. The Relevance of communicative competence in the context of information literacy programs. *Pathways into Information Literacy and Communities of Practice: Teaching Approaches and Case Studies*, 2016. Cambridge: Chandos Publishing. pp. 135–166.
  12. Jacobson T.E., Mackey T.P. Proposing a metaliteracy model to redefine information literacy. *Communications in Information Literacy*, 2013. Vol. 7, Issue 2, pp. 84-91. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089056.pdf> (Accessed 13.04.2020)
  13. Lupton M., Bruce C. Windows on information literacy worlds: generic, situated and transformative perspectives. *Practising information literacy: bringing theories of learning, practice and information literacy together*. In Lloyd A. and Talja S., Wagga Wagga N.S.W., 2010. Centre for Information Studies, pp. 3-27.
  14. Mackey T.P., Jacobson T.E. Metaliteracy: reinventing information literacy to empower learners. 2014. Chicago: American Library association, 248 p.
  15. Mackey T.P., Jacobson T.E. Reframing information literacy as a metaliteracy. *College and Research Libraries*, 2011. Vol. 76, Issue 1, pp. 62-78. Available at: <https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/16132/17578> (Accessed 13.04.2020)
  16. Martin J. Refreshing information literacy: learning from recent British information literacy models. *Communications in Information Literacy*, 2013. Vol 7, Issue 2, pp. 114–127. DOI:10.15760/COMMINFOFOLIT.2013.7.2.142
  17. Wallis L., Battista A. The politics of Information: students as creators in metaliteracy context. *Metliteracy in Practice*, 2016. Chicago: American Library Association. pp. 23–46.
  18. Whitworth A. Communicative competence in the information age: towards a critical theory of information literacy education. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 2006. Vol. 5, Issue 1, pp. 1–13. DOI: 10.11120/ital.2006.05010007
  19. Witek D., Grettano T. Revisiting for metaliteracy. *Metliteracy in Practice*, 2016. Chicago: American Library Association. pp. 1–22.
  20. Witek D., Grettano T. Teaching metaliteracy: a new paradigm in action. *Reference Services Review*, 2014. Vol. 42, no. 2, pp. 188–208. DOI: 10.1108/RSR-07-2013-0035

*Устинова Т.В.*  
Коммуникативная компетентность как основа  
метаграмотности в информационном обществе  
Язык и текст. 2020. Том 7. № 2. С. 71–80.

*Ustinova T.V.*  
Communicative Competence as the Basis of the Digital  
Age Metaliteracy  
Language and Text. 2020. Vol. 7, no. 2, pp. 71–80.

***Информация об авторах***

*Устинова Татьяна Викторовна*, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка, Омский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ОмГПУ), г. Омск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5377-7364>  
e-mail: [utanja@mail.ru](mailto:utanja@mail.ru)

***Information about the authors***

*Tatiana V. Ustinova*, PhD in Philology, Professor, Chair of the English Language, Omsk State Pedagogical University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5377-7364> e-mail: [utanja@mail.ru](mailto:utanja@mail.ru)

Получена 01.06.2020  
Принята в печать 15.06.2020

Received 01.06.2020  
Accepted 15.06.2020



## Фразеологизмы в произведениях аварского писателя Мусы Магомедова с компонентом квер «рука»

*Сиражудинов Р.М.*

Дагестанский государственный университет (ФГБОУ ВО ДГУ), г. Махачкала, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9007-4190>, e-mail: [sirazhudinovrm@mail.ru](mailto:sirazhudinovrm@mail.ru)

Вопрос о структурных типах фразеологических единиц рассматривался как на материале кавказских языков. Что касается дагестанских языков, то здесь имеются работы, в которых поднимаются вопросы структурно-грамматического анализа и структурной модели фразеологических единиц. Научному рассмотрению подвергнуты фразеологические единицы аварского (Магомедханов М.М., Хангереев М.-Б.Д.-Г. и другие, сведения о которых будут следовать ниже), лезгинского (Гюльмагомедов А.Г.; Рамалданов А.Р.), рутульского (Махмудова С.М.) агульского (Сулейманов Н., Гасанова С.Н.) языков. Анализ структур фразеологизмов, за небольшим исключением (кроме тех структур фразеологизмов, которые претерпели деформацию), сохраняют синтаксическую модель того словосочетания (реже синтаксическую модель предложения), из которого они образовались. Разнообразие структурных типов фразеологизмов отмечено специалистами.

**Ключевые слова:** аварский язык, устойчивые словосочетания, фразеологические единицы.

**Для цитаты:** *Сиражудинов Р.М.* Фразеологизмы в произведениях аварского писателя Мусы Магомедова с компонентом квер «рука» [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2020. Том 7. № 2. С. 81–90. DOI:10.17759/langt.2020070209

## Phraseologisms in the Works of the Avar Writer Musa Magomedov with the Kver "Hand" Component

*Radzhab M. Sirazhudinov*

Dagestan State University, Makhachkala, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9007-4190>, e-mail: [sirazhudinovrm@mail.ru](mailto:sirazhudinovrm@mail.ru)

The question of the structural types of phraseological units was considered as on the material of the Caucasian languages. As for the Dagestan languages, there are works that raise questions of structural and grammatical analysis and the structural model of phraseological units. Phraseological units of the Avar (Magomedkhanov M.M., Khangereev M.-B.D.-G. and others, information about which will follow below),

Lezghian (Gyulmagomedov A.G.; Ramaldanov A.R.), Rutul (Makhmudova S.M.) Agul (Suleimanov N., Hasanova S.N.) languages. The analysis of the structures of phraseological units, with a few exceptions (except for those structures of phraseological units that have undergone deformation), retain the syntactic model of that phrase (less often the syntactic model of a sentence) from which they were formed. A variety of structural types of phraseological units noted by experts.

**Keywords:** Avar language, stable phrases, phraseological units.

**For citation:** Sirazhudinov R.M. Phraseologisms in the Works of the Avar Writer Musa Magomedov with the Kver "Hand" Component. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2020. Vol. 7, no. 2, pp. 81–90. DOI:10.17759/langt.2020070209 (In Russ.).

Вопрос о структурных типах фразеологических единиц рассматривался как на материале кавказских языков. Что касается дагестанских языков, то здесь имеются работы, в которых поднимаются вопросы структурно-грамматического анализа и структурной модели фразеологических единиц. Научному рассмотрению подвергнуты фразеологические единицы аварского (Магомедханов М.М., Хангереев М.-Б.Д.-Г. и другие, сведения о которых будут следовать ниже), лезгинского (Гюльмагомедов А.Г.; Рамалданов А.Р.), рутульского (Махмудова С.М.) агульского (Сулейманов Н., Гасанова С.Н.) языков.

Анализ структур фразеологизмов, за небольшим исключением (кроме тех структур фразеологизмов, которые претерпели деформацию), сохраняют синтаксическую модель того словосочетания (реже синтаксическую модель предложения), из которого они образовались. Разнообразие структурных типов фразеологизмов отмечено специалистами.

Интересно отметить, что фразеологизмы часто имеют структуру простого двусоставного предложения. Чтобы понять, какое место занимает структура фразеологизма в общей характеристике фразеологизма как самостоятельной единицы языка, необходимо соотнести структуру фразеологизма с его лексико-грамматической характеристикой, с соотнесенностью его к тому или иному разряду фразеологизмов (именных, глагольных, наречных и т.д.).

С помощью исследования фразеологизмом в значении «образ человека» можно создать представление о миропонимании человеком окружающей его действительности, богатстве выразительных языковых средств, эмоциональной и ментальной жизни народа; определить направления, в которых необходимо прилагать усилия для развития культуры и языка.

Одним из источников обогащения национально-фразеологической лексики является язык писателя. Речевое творчество писателя, как и языковое творчество народа, многообразно: необработанная стихия народной речи под пером писателя преобразуется в литературный язык.

Названия частей тела являются одним из наиболее часто участвующих слов в образовании фразеологизмов. На первом месте по фразеологической активности стоят слова, обозначающие руку, сердце, глаза, голову. Вряд ли это обстоятельство объяснимо внутрилингвистическими причинами. Названные компоненты наиболее точно отражают чувственную (глаз) и логическую (голова) ступени познания, а также мерилу его истинности – практику (рука).

Эти компоненты ФЕ относятся в своем самостоятельном употреблении к высокочастотной зоне лексического состава, к его наиболее древней, исконной и социальной

значимой части. Как правило, это многозначные слова, отдельные переносные значения которых в большей или меньшей степени ощутимы и во фразеологических значениях отдельных фразеологических единиц. Однако решающую роль играют, несомненно, их главные, первичные, прямые значения.

Исследование фразеологии помогает понять историю народа, его отношение к человеческим достоинствам и недостаткам, специфику мировоззрения. Фразеологизмы – душа каждой культуры, а соответственно, и языка. Они передаются из уст в уста, от поколения к поколению. В лексическом составе языка фразеологизмы занимают значительное место, так как они образно и точно передают мысль, отражают различные стороны действительности.

Изучение фразеологии составляет необходимое звено в усвоении языка, повышении культуры речи. Использование фразеологизмов придает речи неповторимое своеобразие, особую выразительность, меткость, образность [Хангереев М.Д.].

Исследуя особенности фразеологических единиц в рутульском языке, С.М. Махмудова образно называет раздел фразеологии «жемчужиной речи» и пишет, что «фразеологический запас дагестанских языков непрерывно пополняется за счет живой речи и устного народного творчества. С фольклором связаны и вышли из его границ многие эмоционально-экспрессивные выражения, вначале характерные только для живого построения, но позже усвоенные на правах его фразеологических средств» [Махмудова С.М.].

Анализом и сбором материала по фразеологии аварского языка занимались И.Гюльденштедт (1791), И.Клапрот (1814), А.Шифнер (1862), П.К. Услар (1866), Л.И.Жирков (1924-1936), А.А.Бокарев (1949,1961), А.С.Чикобава и И.Церцвадзе (1962), Ш.И. Микаилов (1951), М.С.Саидов (1967), Г.Казиев (1969), З.Алиханов (1973), М.М.Магомедханов (2007), Н.М. Халидова (2010), М.Хайбулаев, М.Хайбулаева (2004), М.Д. Хангереев (1984-2013).

В рассматриваемую нами подгруппу, охватывающую фразеологические единицы, имеющие в своём составе лексему *квер* «рука», входят более 40 фразеологических единиц. Также следует заметить, что рассматриваемая нами парадигма состоит из глагольных и наречных типов, но есть и примеры междометных ФЕ. По значению данные фразеологизмы можно разбить на несколько групп, связанных с каким - либо действием, признаком, принадлежностью и иными категориями.

Мы вычленили следующие подгруппы:

а) **Положительная характеристика человека.** *Квер гIамIуда* «щедрый, великодушный», в этом же значении употребляются фразеологические единицы типа: *квер цIалтарав*, *квер сахаватав*; *квер битIарав* «легкая рука»; *кверал меседилав* «золотые руки»; *квер бакъизе* «оказать помощь, поддержку; помочь»; *квер босизе* «пожать руку, здороваться или прощаться за руку»; *квер тIад бахъизе* «благословлять», «гладить, касаться рукой»; *квер базе* «приступить к делу, начать что-либо», «брать быка за рога»; *квер чIвазе* «помочь кому-либо»; *квер гIунтIизе* «доставать»:

**Фразовые примеры:** *Оц баялгул байрамалда нурцида хадув инеги бищунго квер битIарав*, *чорхоль жан бугев векъарухъанасда тIад къалаан* «В день первой борозды за сохой идти поручали опытному пахарю с легкой рукой» [М.МухIамадов. *КватIун бараб цIад*]. *Квер битIарай гIадан абун нижер кIодо ригъин гъабулеб бакIалдеги*, *нухда чи тIовитIулелъулги мадугъалзабаз кидаго ахIулаан* «От того, что женщина с легкой рукой, нашу бабушку и где свадьбу играли, и где в дорогу человека провожали, соседи всегда приглашали» [М.МухIамадов *КватIун бараб цIад*].

б) **Отрицательная характеристика:** *квер букарize* «поднимать руку на кого-либо»,

«хотеть делать что-либо» (букв. рука чешется); *квер хьвагIун тезе* «ошибиться»; *кверал бидуца релъине* «обагрить руки чьей-либо кровью, совершить преступление»; *кверал тIатIала лъун чIезе* (разг.) «сидеть, сложа руки, бездельничать; плевать в потолок»; *кверде ине* «сдаться в плен»: *квер халатав* «ленивый, неповоротливый»; *квер мукъсанав* «скупой, жадный». **Фразовые примеры:** *КигIанго гIамал мекъав, квер мукъсанав букIаниги, гъалицинал сонал цадахъ тIамиялъ ругъунлъунищали, ГIумарчо къижун вукIаго раклъгъей букIинчIо гъалъие* «Хотя Омарчо был человеком скупым и с тяжелым характером, но ей было тоскливо, когда он спал, от того, наверное, что столько лет прожили вместе» [М.МухIамадов Запоздалый дождь].

**в) Физическое, эмоционально-физическое состояние лица:** *Квер тохлъизе* «ошибиться, прозевать»; *квер хIанчIизе* «сожалеть, кусать локти» (букв. руку укусить); *кверал рукарize* (букв. рука чешется) «поднимать руку на кого-либо»; *кверал гIодоре риччазе* «опустить руки, разувериться в чем-либо».

**Фразовые примеры:** *Гъа букарулебищ дур квер букIараб, кодоб лъимерги ккурай гъай лъадуда къабгIизе* «Как у тебя рука поднялась на жену с ребенком» [М.МухIамадов. Запоздалый дождь].

**г) Приветствие при встрече, добрые пожелания:** *Квер чIахъаги* «дай бог здоровья»; *квер босизе* «здороваться или прощаться за руку»; *квер рекIеги* «Удачи в работе»; *квер бакъаги* «бог в помощь!»

**Фразовые примеры:** *Гъав живгоги хIадур вуго гъелъие квер бакъизе* «Да он и сам готов ей помочь» [М.МухIамадов, *Горцы и степь*]. *Квер тIад бахъун тезе ккола цо-цо мехалда гъединал чагIи* «Погладив рукой надо оставлять иногда таких людей» [М.МухIамадов. *Зоб цIадае гъугъала*].

Наиболее широко в аварском языке представлены фразеологизмы-синонимы. Фразеологическими синонимами считают разноструктурные и одноструктурные фразеологические единицы, имеющие одинаковое значение при адекватности, образной мотивированности единиц и возможных различиях в семантических оттенках значений, функционально-стилистической принадлежности и сочетаемости.

По семантическим и стилистическим особенностям фразеологические синонимы могут иметь следующие разновидности: а) равнозначные синонимы; б) идеографические синонимы; в) стилистические синонимы:

В произведениях Мусы Магомедова, писателя, в совершенстве владевшего образными единицами народной аварской речи, содержится большое количество фразеологических синонимов:

*Квер хьвагIун тезе* «оставить в покое что-либо, кого-либо»; *Квераль кверги ккун чIезе* «сидеть сложа руки, бездействовать»; *Кверал тIатIала лъун чIезе* «сидеть сложа руки, бездельничать»; *Кверал чIвазе* «поддерживать кого-либо, помочь кому-либо». *Квер бакъизе* «оказать помощь, поддержку, помочь»; *Квер босизе* «пожать руку, здороваться или прощаться за руку»;

*Квер гIодобе щIвечIеб* «наспех, на скорую руку, кое-как букв.рука не доставшая низа): **Фразовые примеры:** *Гъезие ракл-макI гъабизе, гъездаги квер чIвазе кколев дун дагъав чучлъун ккана* «Вместо того, чтобы успокоить, как-то поддержать их, я сам расслабился» [М.МухIамадов. *Зоб цIадае гъугъала*]; **Фразовые примеры:** *Гъудуласул васас чIужу ячунеб мехаль квераль кверги ккун чIезе бегъилищ* «Друга сына, когда женят, сложа руки сидеть можно ли» [М.МухIамадов. *КватIун бараб цIад*].

Аварским соматическим фразеологизмам характерна и антонимия. Свидетельством

этого являются многочисленные примеры антонимических фразеологических единиц с компонентом *квер* «рука»:

1. *Квер чIвазе* «помочь кому-либо, поддержать кого-либо»; 2. *тIаса квер босун тезе* «оставить без внимания, оставить на произвол судьбы, махнуть рукой»; 3. *квер цIодорав* «способный, умелый мастер на все руки» (рука умный).

1. *Квер сахаватав* «щедрый, великодушный (букв. с широкой рукой); 2. *квер мукъсанав* «скупой, жадный (букв. рука с изъяном)»; 3. *квер гIантав* «нерасторопный, ничего не умеющий, тупой» (рука глупый).

Таким образом, как показывает материал, фразеология аварского языка получила статус самостоятельной науки где-то в 70-80-х годах XX столетия, хотя многое еще осталось за пределами внимания исследователей.

1. Самыми продуктивными и многочисленными являются фразеологизмы структуры (существительное + глагол). В основном компоненты в такой структуре употребляются в единственном числе. Порядок компонентов чаще всего прямой. Хотя опорным компонентом в подобных фразеологических единицах является глагол, но самостоятельно смыслообразующим он бывает редко. В качестве смыслообразующего компонента выступает существительное, а глагол не несет на себе никакой семантической нагрузки и выполняет чисто грамматическую функцию.

2. Второй разновидностью такой структуры является существительное (в местном пад.) + глагол типа *кверда ругьунльize* «стать ручным». Стрежневым компонентом этой структуры является глагол, поэтому в предложении он употребляется в роли сказуемого.

3. Третьей разновидностью являются фразеологизмы (сущ. в номинативе + глагол в императиве: *квер бакъаги* «бог в помощь! удачи в работе!»).

Особенностью фразеологических единиц этой конструкции является то, что они выражают волеизъявление, пожелания, как положительные, так и отрицательные, и относятся к разряду междометных. Первым компонентом в них выступает имя существительное в именительном падеже, вторым идет глагольная форма в императиве, которая завершает образование семантики всей фразеологической единицы.

4. Следующей разновидностью является существительное (в номинативе) + прилагательное или причастие типа *квер + битIарав* (прич.), *квер* (сущ. в номинативе) + *халатав* (прилаг.). Именной компонент фразеологической единицы в ней всегда занимает препозитивное положение компонентов.

5. Характерной чертой фразеологической единицы структуры прилагательное + существительное (в номинативе) *бакIаб квер* «тяжелая рука», *рекIкIаб квер* «коварный человек» является то, что прилагательное здесь находится на первом месте, что связано с оценочным характером таких фразеологизмов. Здесь прилагательное и существительное семантически равноправны, они оба являются смыслообразующими.

Фразеология аварского языка стала объектом научного анализа в 70-80-х годах XX столетия, о богатстве ее состава свидетельствует то, что редкий исследователь аварского языка не затрагивал проблемы и вопросы фразеологии в своих работах. Тем не менее, исследованной в полной мере фразеологию считать трудно.

Фразеологические единицы аварского языка весьма многочисленны. Они характеризуются большим разнообразием и в отношении своей морфологической структуры, и в отношении семантики и семантических соотношений их компонентов. Из всех параметров характеристики наиболее важными являются семантические.

По характеру лексического состав своих единиц фразеология аварского языка, как и других языков, представляет собой глубоко своеобразное явление, имеет ярко выраженный национальный характер

Фразеологизмы по большей части не только обозначают определённое явление действительности, но и характеризуют его, дают ему определённую оценку. В смысловом отношении они соответствуют единым понятиям, выражая значение предметности, процесса, качества, свойства или способа, имеют грамматические категории, определяющиеся морфологическими формами и синтаксической функцией в предложении, и выявляют закономерности в соотношении с общей системой языка, которые проявляются в лексической сочетаемости, стилистической и эмоционально-экспрессивной окраске значения и синонимических связях.

Категория «интенсивность» очень широко представлена в семантике данных фразеологизмов. Наиболее частотно и ярко она отражена в группах с компонентами руки, уши, глаза, сердце, ноги. Чаще всего она иллюстрирует действия, связанные с чувствами, эмоциональным, психическим, физическим состоянием человека.

Соматические фразеологизмы способны дать представление о миропонимании человека, окружающей его действительности, богатстве выразительных языковых средств, эмоциональной и ментальной жизни народа.

Названия частей тела во фразеологических единицах аварского языка несут важную функцию – они призваны соотносить чувства человека с органами, где мыслится переживание того или иного чувства. Как пишет С.М. Махмудова, «Язык заключил в соматической фразеологии различное понимание предназначённости органов тела человека. Органы тела для языка имеют не только биологические, анатомические функции, - они выполняют роль вместилища различных философских понятий, проецирующихся на роль человека в жизни, в обществе, различные желания, способности, способ мышления, черты характера человека» [5:204]. Таким образом, по замечанию исследователей дагестанской фразеологии, соматические фразеологизмы имеют не только значение образной лексической единицы, но и вмещают в себя философию мировидения человека.

### **Литература**

1. *Абдуллаев А.М., Сулейманов Я.Г.* Авар мацI (педколеджазе тIехь). 1965. М.: Дагучпедгиз, 253 с.
2. *Алиханова С.З.* Русско-аварский словарь. 2003. М.: Изд-во ДНЦ РАН, 700 с.
3. *Бовшик А.С.* Особенности поликодового постмодернистского дискурса (на материале романов Д. Коупленда "Generation X" и "Generation A"): дисс. ... канд. филол. наук. Ч., 2012. 195 с.
4. *Гюльмагомедов А.Г.* Социальная жизнь народа и фразеологический фонд языка // Социальная терминалогия в языках Дагестана: сб. статей. 1989. М.: Даг. фил. АН СССР, Ин-т истории, яз. и лит. им. Г. Цадасы, С. 146 – 151
5. *Исхакова З.З.* Семиотический взгляд на кросскультурное пространство [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2019. Том 6. № 4. С. 109–116. DOI:10.17759/langt.2019060416
6. *Кирсанов А.И.* Глобализация и проблема взаимоотношения западной цивилизации с остальным миром [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. 2009. №2. С. 86-89. URL: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/3634> (дата обращения: 04.05.2020).

7. *Кирсанов А.И.* Научная политика в условиях глобализации. 2007. М.: МГАДА, 191 с.
8. *Кураева М.Н., Мисиева Л.А.* Семантическая классификация фразеологических единиц, составляющих «образ мужчины» как гендерного стереотипа, в аварском и английском языках [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. 2014. № 12-5. С. 1115-1119. URL: <https://fundamental-research.ru/pdf/2014/12-5/36289.pdf> (дата обращения: 18.05.2020).
9. *Магомедханов М.М.* Проблемы фразеологии и фразеографии. 1992. М.: Даг. кн. изд-во, 226 с.
10. *Махмудова С.М.* Закон экономии подлежащего в нарративном дискурсе [Электронный ресурс] // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2012. № 3. С.18-20. URL: <http://www.vestnik.dgu.ru/Stat/18-20.pdf> (дата обращения: 04.05.2020).
11. *Махмудова С.М.* О философской основе соматических фразеологизмов в рутульском языке [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 1-1 (55). С. 154-158. URL: [https://www.gramota.net/articles/issn\\_1997-2911\\_2016\\_1-1\\_43.pdf](https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2016_1-1_43.pdf) (дата обращения: 18.05.2020).
12. *Махмудова С.М.* Образы мужчины и женщины в дагестанской языковой картине мира (на материале рутульского языка) [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2019. Том 6. № 1. С. 117–121. DOI:10.17759/langt.2019060119.
13. *Махмудова С.М.* Фразеологический словарь рутульского языка. 2016. М.: Эпоха, 215 с.
14. *Махмудова С.М., Хангереев М.-Б.Д.-Г., Алиева З.М.* Краткий разговорник на языках Дагестана. 2016. М.: Изд-во ДГУ, 71 с.
15. *Михалкин Н.В., Аверюшкин А.Н.* Философский взгляд на язык как средство и способ реализации [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2019. Том 6. № 3. С. 35–42. DOI:10.17759/langt.2019060304
16. *Мокиенко В.М.* Загадки русской фразеологии. 2007. С.-П.: Азбука-классика, 254 с.
17. *Мурадян А.А.* Сравнительный анализ лексических доминант англо- и русскоязычного экономического дискурса [Электронный ресурс] // Многомерные миры молодой науки: сборник статей международной научной конференции. Российский университет дружбы народов. 2015. С. 61-67. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_27244301\\_63791482.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27244301_63791482.pdf) (дата обращения: 04.05.2020).
18. *Мусаева Л.Д.* Фразеологические единицы, выражающие эмоциональное состояние человека в аварском и английском языках // Языки народов мира и Российской Федерации. 2007. М.: Изд-во ДГУ, С. 81-84.
19. *Найденова Н.С., Мурадян А.А.* К вопросу об исследовании песенного дискурса: лингвокультурологический аспект [Электронный ресурс] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2013. №1. С. 98-103. URL: <http://journals.rudn.ru/linguistics/article/view/9732/9183> (дата обращения: 04.05.2020).
20. *Осмонова Н.Б.* О некоторых проблемах использования фразеологизмов в качестве художественных средств [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2018. Том 5. № 1. С. 96–103. DOI:10.17759/langt.2018010108.
21. *Саидов М.С.* Аварско-русский словарь. 1967. М.: Советская энциклопедия, 807 с.
22. *Саидов М.-С. Д., Микаилов Ш.И.* Русско-аварский словарь. 1951. М.: Даг. фил. АН СССР, ин-т истории, яз. и лит, 1041 с.
23. *Сиражудинов Р.М.* Продукты питания и напитки сельскохозяйственного

происхождения в годоберинском языке [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2019. Том 6. № 3. С. 70–75. DOI:10.17759/langt.2019060308.

24. Телия В.Н. Что такое фразеология. 1965. М.: Наука, 86 с.

25. Хайбулаев М.-Р., Хайбулаева М. Аварско-русский словарь соматических фразеологизмов. 2004. М.: Юпитер, 447 с.

26. Хангереев М.-Б.Д. Сравнительный анализ соматических фразеологических единиц аваро-андийских языков. 2013. М.: Юпитер, 166 с.

### References

1. Abdullaev A.M., Suleimanov Ya.G. Avar mats1 (pedkoledzhaze t1ekh'). 1965. Makhachkala: Daguchpedgiz, 253 p.
2. Alikhanova S.Z. Russko-avarskii slovar'. 2003. Makhachkala: Publ. DNTs RAN, 700 p. (In Russ.).
3. Bovshik A.S. Osobennosti polikodovogo postmodernistskogo diskursa (na materiale romanov D. Kouplenda "Generation X" i "Generation A"). Diss. kand. filol. nauk. Chelyabinsk, 2012. 195 p. (In Russ.).
4. Gyul'magomedov A.G. Sotsial'naya zhizn' naroda i frazeologicheskii fond yazyka. Sotsial'naya terminalogiya v yazykakh Dagestana: sb. statei, 1989. Makhachkala: Publ. Dag. fil. AN SSSR, In-t istorii, yaz. i lit. im. G. Tsadasy, pp. 146 – 151 (In Russ.).
5. Iskhakova Z.Z. Semioticheskii vzglyad na krosskul'turnoe prostranstvo [The organizational model of psychosocial support of substitute families]. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2019. Vol. 6, no. 4, pp. 109–116. DOI:10.17759/langt.2019060416 (In Russ.).
6. Kirsanov A.I. Globalizatsiya i problema vzaimootnosheniya zapadnoi tsivilizatsii s ostal'nym mirom [Conceptual explanation of the crises of contemporary civilization and problems of the future]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Filosofskie nauki*, 2009, no. 2, pp. 86-89. Available at: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/3634> (Accessed: 04.05.2020). (In Russ.).
7. Kirsanov A.I. Nauchnaya politika v usloviyakh globalizatsii. 2007. Moscow: MGADA, 191 p. (In Russ.).
8. Kuraeva M.N., Misieva L.A. Semanticheskaya klassifikatsiya frazeologicheskikh edinit, sostavlyayushchikh «obraz muzhchiny» kak gendernogo stereotipa, v avarskom i angliiskom yazykakh [The semantic classification of phraseological units describing a man as a gender stereotype in the avar and english languages]. *Fundamental'nye issledovaniya = Fundamental research*, 2014, no. 12-5, pp. 1115-1119. Available at: <https://fundamental-research.ru/pdf/2014/12-5/36289.pdf> (Accessed: 18.05.2020). (In Russ.).
9. Magomedkhanov M.M. Problemy frazeologii i frazeografii. 1992. Makhachkala: Dag. kn. izd-vo, 226 p. (In Russ.).
10. Makhmudova S.M. Zakon ekonomii podlezhashchego v narrativnom diskurse [The law of economy of the subject in narrative discourse]. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Gumanitarnye nauki=Bulletin of the Dagestan State University. Series 2: Humanities*, 2012, no. 3, pp. 18-20. Available at: <http://www.vestnik.dgu.ru/Stat/18-20.pdf> (Accessed: 04.05.2020). (In Russ.).
11. Makhmudova S.M. O filosofskoi osnove somaticheskikh frazeologizmov v rutul'skom yazyke [On the philosophical basis of somatic phraseological units in the rutul language]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, 2016, no. 1-



- 1 (55), pp. 154-158. Available at: [https://www.gramota.net/articles/issn\\_1997-2911\\_2016\\_1-1\\_43.pdf](https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2016_1-1_43.pdf) (Accessed: 18.05.2020). (In Russ.).
12. Makhmudova S.M. Obrazy muzhchiny i zhenshchiny v dagestanskoi yazykovoii kartine mira (na materiale rutul'skogo yazyka) [Images of men and women in the Dagestan language picture of the world (based on the Rutul language)]. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2019. Vol. 6, no. 1, pp. 117–121. DOI:10.17759/langt.2019060119. (In Russ.).
13. Makhmudova S.M. Frazeologicheskii slovar' rutul'skogo yazyka. 2016. Makhachkala: Epokha, 215 p. (In Russ.).
14. Makhmudova S.M., Khangereev M.-B.D.-G., Alieva Z.M. Kratkii razgovornik na yazykakh Dagestana. 2016. Makhachkala: Publ. DGU, 71 p. (In Russ.).
15. Mikhalkin N.V., Averyushkin A.N. Filosofskii vzglyad na yazyk kak sredstvo i sposob realizatsii [Philosophical view of language as a means and way of implementing practiceoriented education in the university]. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2019. Vol. 6, no. 3, pp. 35–42. DOI:10.17759/langt.2019060304 (In Russ.).
16. Mokienko V.M. Zagadki russkoi frazeologii. 2007. Sankt-Peterburg: Azbuka-klassika, 254 p. (In Russ.).
17. Muradyan A.A. Cravnitel'nyi analiz leksicheskikh dominant anglo- i russkoyazychnogo ekonomicheskogo diskursa [Comparative analysis of lexical dominants in english and russian economic discourse]. *Mnogomernye miry molodoi nauki: sbornik statei mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii. Rossiiskii universitet druzhby narodov*, 2015, pp. 61-67. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_27244301\\_63791482.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27244301_63791482.pdf) (Accessed: 04.05.2020). (In Russ.).
18. Musaeva L.D. Frazeologicheskie edinitsy, vyrazhayushchie emotsional'noe sostoyanie cheloveka v avarskom i angliiskom yazykakh. *Yazyki narodov mira i Rossiiskoi Federatsii*, 2007. Makhachkala: Publ. DGU, pp. 81-84. (In Russ.).
19. Naidenova N.S., Muradyan A.A. K voprosu ob issledovanii pesennogo diskursa: lingvokulturologicheskii aspekt [To the problem of song discourse: lingvocultural aspect]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Lingvistika = Bulletin of the peoples' friendship University of Russia. Series: Linguistics*, 2013, no. 1, pp. 98-103. Available at: <http://journals.rudn.ru/linguistics/article/view/9732/9183> (Accessed: 04.05.2020). (In Russ.).
20. Osmonova N.Y. O nekotorykh problemakh ispol'zovaniya frazeologizmov v kachestve khudozhestvennykh sredstv [On some problems of the use of phraseological units as artistic means]. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2018. Vol. 5, no. 1, pp. 96–103. DOI:10.17759/langt.2018010108.
21. Saidov M.S. Avarsko-russkii slovar'. 1967. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya, 807 p. (In Russ.).
22. Saidov M.-S. D., Mikailov Sh.I. Russko-avarskii slovar'. 1951. Makhachkala: Dag. fil. AN SSSR, In-t istorii, yaz. i lit, 1041 p. (In Russ.).
23. Sirazhudinov R.M. Produkty pitaniya i napitki sel'skokhozyaistvennogo proiskhozhdeniya v godoberinskom yazyke [Food and drink of agricultural origin in the Godoberian language]. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2019. Vol. 6, no. 3, pp. 70–75. DOI:10.17759/langt.2019060308.
24. Teliya V.N. Chto takoe frazeologiya. 1965. Moscow: Nauka, 86 p. (In Russ.).
25. Khaibulaev M.-R., Khaibulaeva M. Avarsko-russkii slovar' somaticheskikh frazeologizmov. 2004. Makhachkala: Yupiter, 447 p. (In Russ.).
26. Khangereev M.-B.D. Sravnitel'nyi analiz somaticheskikh frazeologicheskikh edinits avaro-

*Сиражудинов Р.М.*  
Фразеологизмы в произведениях аварского писателя  
Мусы Магомедова с компонентом квер «рука»  
Язык и текст. 2020. Том 7. № 2. С. 81–90.

*Sirazhudinov R.M.*  
Phraseologisms in the Works of the Avar Writer Musa  
Magomedov with the Kver "Hand" Component  
Language and Text. 2020. Vol. 7, no. 2, pp. 81–90.

andiiskikh yazykov. 2013. Makhachkala: Yupiter, 166 p. (In Russ.).

***Информация об авторах***

*Сиражудинов Раджаб Магомедгазиевич*, кандидат филологических наук, доцент кафедры дагестанских языков филологического факультета, Дагестанский государственный университет (ФГБОУ ВО ДГУ), г. Махачкала, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9007-4190>, e-mail: [sirazhudinovrm@mail.ru](mailto:sirazhudinovrm@mail.ru)

***Information about the authors***

*Radzhab M. Sirazhudinov*, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Dagestan Languages of the Philological Faculty, Makhachkala, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9007-4190>, e-mail: [sirazhudinovrm@mail.ru](mailto:sirazhudinovrm@mail.ru)

Получена 01.06.2020  
Принята в печать 15.06.2020

Received 01.06.2020  
Accepted 15.06.2020

## Формальные особенности структурно-семантических разрядов односоставных предложений в рутульском языке

*Махмудова С.М.*

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0220-6216>, e-mail: mahmudovasm@mgppu.ru

В то время как синтаксис привлекает в мире внимание всё большего количества лингвистов, создаются синтаксические теории на основе лингвистического материала большинства естественных языков, синтаксис дагестанских языков пока остаётся своеобразной лакуной, не известной даже в простом описательном плане. Один из наиболее слабо изученных островов в дагестанском синтаксисе - односоставные предложения, не подвергавшиеся анализу ни с точки зрения состава, ни с точки зрения форм выражения. В имеющихся исследованиях по синтаксису дагестанских языков односоставные предложения либо вообще не рассматриваются, либо рассматриваются весьма поверхностно. Между тем односоставные предложения довольно развитый конструктивный класс в дагестанских языках. Данная работа содержит попытку анализа односоставных предложений в рутульском языке, синтаксис которого не подвергался до сих пор специальному исследованию.

**Ключевые слова:** определенно-личные предложения, неопределенно-личные предложения, обобщенно-личные предложения, безличные предложения, рутульский язык.

**Для цитаты:** Махмудова С.М. Формальные особенности структурно-семантических разрядов односоставных предложений в рутульском языке [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2020. Том 7. № 2. С. 91–101. DOI:10.17759/langt.2020070210

## Formal Features of the Structural-Semantic Categories of One-Part Sentences in the Rutul Language

*Svetlana M. Mahmudova*

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0220-6216>, e-mail: mahmudovasm@mgppu.ru

While syntax attracts the attention of an increasing number of linguists in the world,

syntactic theories are created based on the linguistic material of most natural languages, the syntax of Dagestani languages remains a kind of lacuna, not known even in a simple descriptive plan. One of the most poorly studied Islands in the Dagestani syntax is single - part sentences that have not been analyzed either in terms of composition or in terms of forms of expression. In the existing research on the syntax of Dagestani languages, single-part sentences are either not considered at all, or are considered very superficially. Meanwhile, single-part sentences are a fairly developed constructive class in Dagestani languages. This work contains an attempt to analyze single-part sentences in the Rutulian language, the syntax of which has not been subjected to special research until now.

**Keywords:** definite personal proposal, indefinite-personal sentence, generalized-personal sentence, impersonal sentences, Rutul language.

**For citation:** Mahmudova S.M. Formal Features of the Structural-Semantic Categories of One-Part Sentences in the Rutul Language. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2020. Vol. 7, no. 2, pp. 91–101. DOI:10.17759/langt.2020070210 (In Russ.).

### Введение

В то время как синтаксис привлекает в мире внимание всё большего количества лингвистов, создаются синтаксические теории на основе лингвистического материала большинства естественных языков, синтаксис дагестанских языков пока остаётся своеобразной лакуной, не известной даже в простом описательном плане. Один из наиболее слабо изученных островов в дагестанском синтаксисе - односоставные предложения, не подвергавшиеся анализу ни с точки зрения состава, ни с точки зрения форм выражения. В имеющихся исследованиях по синтаксису дагестанских языков односоставные предложения либо вообще не рассматриваются, либо рассматриваются весьма поверхностно. Между тем односоставные предложения довольно развитый конструктивный класс в дагестанских языках. Данная работа содержит попытку анализа односоставных предложений в рутульском языке, синтаксис которого не подвергался до сих пор специальному исследованию.

Односоставные предложения включаются в теорию синтаксиса простого предложения. Они имеют лишь один главный член, который и является предикативным центром предложения.

А.А. Шахматов, основатель учения об односоставном предложении, подчеркивал особый статус главного члена односоставных предложений, предупреждая, что главный член односоставных предложений нельзя отождествлять с подлежащим или сказуемым двусоставного предложения [Шахматов 2019].

В естественных языках исследователи выделяют два структурно-семантических типа односоставных предложений:

односоставные предложения с главным членом глагольной и глагольно-именной структуры;

односоставные предложения с главным членом именной структуры

Класс односоставных предложений с главным членом глагольной и глагольно-именной структуры в рутульском языке составляют определенно-личные, неопределенно-личные, обобщенно-личные, безличные предложения.

Класс односоставных предложений с главным членом именной структуры составляют абсолютивные и притяжательные предложения.

### Односоставные предложения с главным членом глагольной структуры.

**Определенно-личные предложения** — это вид односоставного предложения, главный член которого выражается формой повелительного наклонения, указывающей на второе лицо, или формой первого лица единственного или множественного числа изъявительного наклонения. Употребляются обычно определено-личные предложения в диалогической речи: *Йирхъа!* "Иди!", *Гишхъ!* "Молчи!", *Леи!* "Возьми!", *Хъырых!* "Уходи!", *Йах!* "Беги!", *Йишири* «Хватит! Достаточно!» и т.д.

Определенно-личные предложения могут состоять и из нескольких компонентов, например, наречия и глагольной формы:

*Аа сукъа!* "Садись!" (букв. вниз садись!), *Лаъ луза!* "Встань!" (букв. вверх встань!), *Аъ йыкъа!* "Заходи!" (букв. внутрь заходи!), *Гъаъ йирхъа!* "Выйди!" (букв. наружу выйди!) и т. д.

Определенно-личное предложение может состоять и из глагольной формы первого лица, в таком случае оно обозначает как бы внутреннюю речь, раздумья или решимость самого говорящего: *Руъуси* "Пойду", *Сахаси* "Лягу спать", *Улеси* "Поем", *Гукаси* "Подожду", *Аа сихъиси* "Положу", *Сатаси* "Оставлю" и т. д. В подобных примерах в качестве главного члена выступает форма изъявительного наклонения.

К определено-личным предложениям следует отнести также предложения, главный член которых выражен инфинитивом либо инфинитивом с частицей *-гва* "-ка". Подобные предложения имеют единственную семантику намерения говорящего совершить действие, и в связи с тем, что лицо можно весьма определенно предсказать, такие конструкции мы относим не к инфинитивным, а к определено-личным: *Руъус-гва!* "Пойду-ка!", *Сахас-гва!* "Посплю-ка!", *ГъацIара гъаъас-гва!* "Узнаю-ка!", *МыхъчаIбыр джаъас!* "Не стану врать!", *Гъишгъа джугъIус!* "Не пойду-ка я сегодня!", *ХаIше джаъас!* "Не стану утомлять долгими подробностями!" (букв. длинно не делать!) и т.д.

Определенно-личное предложение может иметь в качестве главного члена каузативную форму повелительного наклонения глагола, обладающую семантикой обращения ко второму лицу с целью понудить его совершить действие над третьим лицом: *Сиръэ маъ!* "Не трогай его!", *Луза гъаъ!* "Заставь его встать!", *Гум гъаъ!* "Убери!", *Йаха гъаъ!* "Заставь побежать!", *Саха гъаъ!* "Заставь его уснуть!" и т.д.

Еще одна структурно-семантическая форма определено-личных предложений в рутульском языке - предложение, главным членом которого выступает форма вопросительного наклонения, выражающая вопрос, обращенный к I, 2 или 3 лицу: *Руъусма?* "Пойти что ли?», *Гъухъусма?* "Сказать что ли?", *Сахасма?* "Поспать что ли?" и т.д.; в данных предложениях вопрос говорящего обращен к себе, это раздумья совершить или не совершать действие. Другой тип подобных предложений - *Руъурама?* "Идешь? Пойти?", *Рухъурама?* "Скажешь? Сказать?», *Салхарамма?* "Поспишь? Поспать?" и т.д.- имеет семантику обращенности вопроса к собеседнику, совершить ли кому-либо из них двоих действие. Предложения третьего типа - *Руъурамышъ?* "Он, интересно, идет?", *Гъухъусимихъ?* "Он, интересно, скажет?», *Сахасимихъ?* "Он, интересно, уснет?" и т.д. - имеют семантику обращенности вопроса к собеседнику, возможно ли совершение действия третьим лицом, о котором идет речь.

Формой вопросительного наклонения выражается глагольная группа, являющаяся главным членом односоставных предложений, призванных передавать семантику вопроса, не обращенного к конкретному лицу: *Яхда йыкьасимеди?* "Придет ли к нам?" *Зада высимеди?* "Даст ли мне?" *Йиркьыримеди?* "Пришел ли?" *Агыримеди?* "Нашел ли?" и т.д.

Желательное наклонение (оптатив) может являться формой глагольной группы односоставных определенно-личных предложений, имеющих семантику опосредованного пожелания говорящего: *Лузурийди!* "Хоть бы встал!" *Сахырийди!* "Хоть бы уснул!" *Ахьыгырийди!* "Хоть бы нашелся!" *Гьухьурийди!* "Хоть бы сказал!" и т.д.

Глагольная группа, являющаяся главным членом определенно-личного предложения, может также иметь форму наклонения сомнения (дубитатива), при этом предложение имеет семантику недоверия говорящего к тому, что говорит собеседник, или иронию в отношении этого сообщения: *Джывылцама!* "Не верю, что дашь (даст, дадут)!" *Джурухьума!* "Не верю, что скажешь (скажет, скажут)!" *Джугьума!* "Не верю, что придешь, придет, придут!" *Саджалхама!* "Не верю, что уснешь, уснет, уснут!" и т.д.

Предостерегательное наклонение, обозначающее предположение или предостережение, также может определить форму глагольной группы, составляющей главный член определенно-личного предложения: *Лубкудий!* "Чуть было не упал!" *Лурубкудий!* "Чуть было не упала!" *Льдубькудий!* "Чуть было не упали!" *Сабхьидий!* "Чуть было не уснул!" *Саджабхьидий!* "Боюсь, что не уснет!" *Кишбхьудий!* "Как бы не проснулся!" *Киришбхьудий!* "Как бы она не проснулась!" *Кишдишбхьудий!* "Как бы они не проснулись!" *Кидждишбхьудий!* "А вдруг бы они не проснулись!" *Рухьудий!* "А вдруг бы проговорился!"

Как показывают примеры, в структуре глагольной формы односоставных предложений рутульского языка содержатся также экспоненты класса и числа, запретительного или отрицательного наклонений, дополнительно выражающие пол, число, того лица, которое совершает действие или на которое направлено повеление, совет или запрет и т.д. Это является дополнительным средством определенности выражения лица, которое совершает действие, в чем и заключается семантика определенно-личных предложений.

Таким образом, определенно-личное предложение в рутульском языке отличается особым богатством средств выражения. Глагольная группа, выполняющая роль главного члена определенно-личного предложения может иметь форму инфинитива, изъявительного, повелительного, вопросительного, желательного, предостерегательного наклонений, а также наклонения сомнения.

## Неопределенно-личные предложения

**Неопределенно-личным** называется предложение, в котором сообщается о самом факте совершения действия, а не о том, кто это действие совершил, так как семантика подобных предложений предполагает, что важен сам факт совершения действия, а не лицо, которое его совершило, в силу чего каких-либо грамматических показателей, указывающих число, класс, лицо действующего лица в неопределенно-личном предложении не содержится:

*Халбыр кыбди луза гыгыри* "Дома быстро построили"

*Валс багьбыр кыхыр а* "Для вас посадили сады"

*Хабар выр а* "Сообщили"

*Гыр хьидкьыр а* "Миску вернули"

*Масбыр йеджур а* "Стены побелили" и т.д.

В данных примерах глагольная форма имеет форму изъявительного наклонения общего времени (констатива). В рутульском языке глагольная группа неопределенно-личных предложений может выступать в форме всех времен изъявительного наклонения, а также в форме сослагательного наклонения, приобретающего в таком случае семантику желанья, надежды, что действие может совершиться:

*Хьыв лешури* "Хлеб купили"  
*Хьыв лешуси* "Хлеб купят"  
*Хьыв лешур а* "Хлеб купили"  
*Хьыв лебшура а* "Хлеб покупают"  
*Хьыв лебшурай* "Хлеб покупали"  
*Хьыв лешурийди* "Хоть бы хлеб купили" и т.д.

Глагольная группа неопределенно-личных предложений может выступать также в форме предостерегательного наклонения, обозначающего предостережение или предположение говорящего, высказываемое собеседнику о действии, совершившемся в прошлом, совершающегося в настоящем или о возможном совершении в будущем реальном времени:

*Ва! хадылкъадий!* "Вас же могли поймать!"  
*Йетед!* "Как бы его не побили!" и т.д.

Вопросительное наклонение, определяющее форму глагольной группы неопределенно-личных предложений, обозначает вопрос, не обращенный к конкретному лицу:

*Хьыв лешуримеди?* "Хлеб купили, интересно?"  
*Ихтилат гьыгыримихь?* "Рассказали, интересно?"  
*Хабар выгыримихь?* "Сообщили, интересно?"

Таким образом, глагольная группа неопределенно-личных предложений может иметь форму изъявительного, сослагательного, предостерегательного, вопросительного наклонений.

## Обобщенно-личные предложения

**Обобщенно-личные предложения** обозначают такое действие или состояние, которое является общепринятой этической нормой, нравственные предписания морали, положительной или отрицательной характеристикой поведения индивидуума в обществе.

Обобщенно-личные предложения в любом естественном языке чаще всего являются пословицами, поговорками:

*Ублид ки, гьыред ки йиниш са и* "И у волка, и у зайца бог один" (о несправедливости, от которой бог не спасает).

*Львырсад гьайага!к хьл кьмары!х* "Не суй руку в кипящую кастрюлю".

*Джуды ухьнире улере, маннийды - улдире* "Своё животом ест, чужое - глазами" (о завистливом человеке).

Глагольный член обобщенно-личных предложений чаще всего выражается формами изъявительного и повелительного наклонений. Однако для выражения семантики обобщенного предписания, общепринятой нормы поведения в рутульском языке существует особая отрицательная форма глагола, в которой усекается суффикс причастия *-д* и добавляется суффикс отрицания *-диш*. Например:

*Ублире убул вуьуледиш, ублире цлиш вуьулере* "Волк волка не съест, волк козу съест".

*Йымалед джыбра хьIагъIудии* "Не сопровождают осла слишком близко к его хвосту".  
*Сывхыд ггарак кетедии* "Спящую змею не трогают".  
*Сада люгуд хьывара тух дуругудии* "Единожды съеденным хлебом сыт не будешь".  
*Кыб лаь лузуд на кыб кьари рыгъид паимал ругудии* "Рано вставший и рано женившийся не пожалеют" и т.д.

Обобщенно-личные предложения — это также советы, назидания, сообщения о том, как следует себя вести, типа обобщенных формул жизни в обществе и этических норм, т.е. наработанная веками, испытанная житейским опытом народная мудрость:

*Хынимер детедии* "Детей не бьют".

*Хыди масак вылцIадии* "Друга не продают".

*(Хын ки, хьур, хыных хьуь хаабгудии* "Испачканного ребенка не выбрасывают" и т.д.

### Безличные предложения

**Безличные предложения** обозначают действие или состояние, которое происходит независимо от воли человека и ему неподвластное. В рутульском языке главный член безличного предложения в своей структуре содержит грамматический показатель 1, мужского, класса.

Безличные предложения с главным членом глагольной структуры включают следующие виды:

а) глагольный член - слова категории состояния, состояния природы и внешней среды.

Подобные предложения могут быть распространенными и нераспространенными.

Например:

*Гьугъара а* "Идет дождь (или снег)" (букв. "дойдет").

*Гьысара а* "Еле моросит в туманную погоду осенью".

*Келзере а* "Моросит (о дожде и снеге)".

*Гьахур ай* "Оттепель происходит".

*Келзере калчIур а* "Начало моросить".

*Гьугъара йишир а* "Начался сильный дождь (или снег)".

*Гьаь серин ругъура калчIур а* "(Снаружи) начало холодать".

*МычIахъа ругъура а* "Начало темнеть, смеркается".

*Ашур а* "Сильно облачно" (букв. "набито")

*Цыда и* "Ясно".

Если в русском языке предложения, обозначающие произвольное действие или состояние человека, типа *Мне холодно; Тепло; Жарко* и т.п. относятся к безличным предложениям, то в рутульском языке в подобных конструкциях или имеется, или можно восстановить главный член предложения аффективной конструкции, например:

главный член - слова категории состояния, обозначающие душевное и физическое состояние субъекта:

*Галше и* "Голодно".

*Мыкья и* "Холодно".

*ГичIере* "Боязно".

*Гунаа вишири* "Жалко стало"

*Пис и* "Плохо, тошно".



*Сиггыр а "Жарко".*  
*КIваIчIе и "Противно".*  
*ГьIаюхь йишири "(букв.) Жалостно стало".*  
*Зас мыкьа йиъи "Мне холодно".*  
*Зас гичIере "Я боюсь" (Букв. "Мне боязно").*  
*Рышес гичIере йишири "Девушка испугалась" (букв. "Девушке боязно стало").*  
*Зас тылыяхда гунаа вишири "Мне стало жалко собаку".*  
*Вас гьамыъ бала четин йиъи "Тебе сейчас очень трудно" и т.д.*

В эргативных дагестанских языках, как отмечают А.Е. Кибрик [Кибрик1999] и Я.Г. Тестелец [Тестелец 2003], нет достаточных формальных оснований для выделения подлежащего в традиционном понимании. В дагестанских языках подлежащее может быть выражено как номинативным (именительным) падежом, так и эргативным, родительным (в лакском языке), дативным и некоторыми (большинством) локативными падежами. Семантика производящего действие, испытывающего воздействие субъекта совпадает с семантикой, присущей главному члену предложения – подлежащему. Синтаксическую роль подлежащего предложения в дагестанских языках выполняет семантический субъект. И в таком случае в дагестанской лингвистике возникло несколько диаметрально противоположных точек зрения на статус подлежащего:

наличие подлежащего отрицается,  
подлежащим считаются только имена в абсолютиве,  
подлежащим считаются имена в абсолютиве и в эргативе,  
подлежащим считаются имена в абсолютиве, эргативе и в дативе,  
подлежащим считается любой субъект, производящий действие, в каком бы падеже он

ни стоял.

(И ещё одна неофициальная точка зрения – подлежащим каждый исследователь дагестанских языков преподносит ту именную группу, которая является им на его взгляд. И в таком случае ничего доказывать не собирается). Таким образом, статус подлежащего в дагестанских языках не определен, однако именная группа в дативном падеже, которая выполняет роль субъекта в предложениях типа:

*Зас вы йигара «Я тебя люблю»*

*Зас гаIше и «Я голоден»*

*Зас гьацIаардиш «Я не знаю»*

имеет в своем составе субъект в дативном падеже, который в конструкциях подобной семантики большинством исследователей считается подлежащим в той мере, в какой вообще можно найти здесь подлежащее. И если согласиться с данными доводами, то следует думать, что к безличным предложениям в рутульском языке следует отнести только предложения с семантикой состояний природы, но не действий или душевные или физические состояния человека.

Инфинитивных предложений среди односоставных предложений рутульского языка нам не удалось зафиксировать, так же, как и назывных, так как семантика называния, обозначения предмета или явления, привлечения внимания к предмету в данном языке передается при помощи конструкции, в которой имеется сказуемое-вспомогательный глагол:

*Дам йиъи «Лес» (букв. лес есть)*

*ХаИдийбыр йиъи* «Звезды» (букв. звезды есть)

*Хынимер диъи* «Это дети»

Если же выделяется существительное в отдельное предложение, что возможно в рутульском языке, то оно приобретает семантику обращения:

*Нин! Шудаъ хыргад риъи вы хынимешис!* «Мать! Как дорога ты детям!»

или неполного предложения:

- *Вас шыв гьабгура гьадаа?* «Что ты оттуда видишь?»

- *Хал* «Небо».

Таким образом, в рутульском языке нам удалось зафиксировать такие структурно-семантические разряды односоставных предложений, как определенно-личные, неопределенно-личные, обобщенно-личные и безличные.

### Литература

1. Бовшик А.С. Особенности поликодового постмодернистского дискурса (на материале романов Д. Коупленда "Generation X" и "Generation A"): дисс. ... канд. филол. наук. Ч., 2012. 195 с.
2. Головяшкина М.А. Лингвообразовательные основы построения цифрового дидактического пространства в вузе при помощи электронно-сетевых устройств // Материалы XIV международной научной конференции «Актуальные проблемы современного общества и пути их решения в условиях перехода к цифровой экономике» (г. Москва, 05 апреля 2018 г.). Москва: Московский университет им. С.Ю. Витте, 2018. С. 342-351.
3. Зенкевич И.В. А. К. Кулидж – популяризатор русистики в США [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2016. Том 3. № 3. С. 78–85. DOI: 10.17759/langt.2016030307
4. Золотова Г.А. О возможностях грамматической науки [Электронный ресурс] // Вопросы языкознания. 2006. № 3. URL: <http://vja.ruslang.ru/ru/archive/2006-3/14-21> (дата обращения: 04.05.2020).
5. Золотова Г.А., Ониненко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. 2004. М.: Наука, 544 с.
6. Ибрагимова М.О. Сравнительная характеристика падежей в диалектах рутульского языка. Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. 2015. М., 48 с.
7. Кибрик А. Е. Константы и переменные языка. 2003. СПб.: Алетейя, 719 с.
8. Кибрик А.Е. Семантическая эргативность // Элементы цахурского языка в типологическом освещении / Под ред. Кибрика А.Е. 1999. М.: Наследие, 943 с.
9. Кирсанов А.И. Глобализация и проблема взаимоотношения западной цивилизации с остальным миром [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. 2009. №2. С. 86-89. URL: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/3634> (дата обращения: 04.05.2020).
10. Кирсанов А.И. Научная политика в условиях глобализации. 2007. М.: МГАДА, 191 с.
11. Мартине А. Основы общей лингвистики. 1963. М.: УРСС, 221 с.
12. Махмудова С.М. Закон экономии подлежащего в нарративном дискурсе [Электронный ресурс] // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2012. № 3. С.18-20. URL: <http://www.vestnik.dgu.ru/Stat/18-20.pdf> (дата обращения: 04.05.2020).

Махмудова С.М.  
Формальные особенности структурно-семантических  
разрядов односоставных предложений в рутульском  
языке  
Язык и текст. 2020. Том 7. № 2. С. 91–101.

Mahmudova S.M.  
Formal Features of the Structural-Semantic  
Categories of One-Part Sentences in  
the Rutul Language  
Language and Text. 2020. Vol. 7, no. 2, pp. 91–101.

13. Махмудова С.М., Хангереев М.-Б. Д.-Г. Краткий разговорник на языках народов Дагестана. 2015. М.: Изд-во ДГУ, 71 с.
14. Мурадян А.А. Сравнительный анализ лексических доминант англо- и русскоязычного экономического дискурса [Электронный ресурс] // Многомерные миры молодой науки: сборник статей международной научной конференции. Российский университет дружбы народов. 2015. С. 61-67. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_27244301\\_63791482.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27244301_63791482.pdf) (дата обращения: 04.05.2020).
15. Найденова Н.С., Мурадян А.А. К вопросу об исследовании песенного дискурса: лингвокультурологический аспект [Электронный ресурс] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2013. №1. С. 98-103. URL: <http://journals.rudn.ru/linguistics/article/view/9732/9183> (дата обращения: 04.05.2020).
16. Падучева Е.В. О семантике синтаксиса. Материалы к трансформационной грамматике русского языка. 2006. М.: URSS: КомКнига, 293 с.
17. Падучева Е.В. Эгоцентрические единицы языка. 2019. М.: Изд. дом ЯСК, 439 с.
18. Тестелец Я.Г. Введение в общий синтаксис. 2001. М.: РГГУ, 796 с.
19. Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. 1998. М.: Институт русского языка имени А. С. Пушкина, 291 с.
20. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. 2019. М.: УРСС, 620 с.
21. Alekseev M. E. Rutul // The Indigenous Languages of the Caucasus / Six minor lezgian languages / In Smeets R. eds. 1994. N.Y.: Caravan Books. P. 213-258
22. Comrie B. Language Universals and Linguistic Typology. 1993. G. B.: Blackwell. 252 p.
23. Dixon R.M.W. Ergativity. 1995. C.: Cambridge University Press. 296 p.
24. Firbas J. Functional sentence perspective in written and spoken communication. 1992. C.: Cambridge University Press. 256 p.
25. Palmer F.R. Grammatical roles and relations. 1994. C.: Cambridge University Press. 276 p.
26. Prince E.F. The ZPG letter: Subjects, definiteness, and information-status // Discourse description: Diverse linguistic analyses of a fund-raising text / In William C. Mann, Sandra A. Thompson eds. 1992. A.: John Benjamins, P. 295-326.
27. Van Valin R.D., La Polla R.J. Syntax. Structure, meaning, and function. 1997. C.: Cambridge University Press. 744 p.

### References

1. Bovshik A.S. Osobennosti polikodovogo postmodernistskogo diskursa (na materiale romanov D. Kouplenda "Generation X" i "Generation A"). Diss. kand. filol. nauk. Chelyabinsk, 2012. 195 p. (In Russ.).
2. Golovyashkina M.A. Lingvoobrazovatel'nye osnovy postroeniya tsifrovogo didakticheskogo prostranstva v vuze pri pomoshchi elektronno-setevykh ustroystv. Materialy XIV mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii "Aktual'nye problemy sovremennogo obshchestva i puti ikh resheniya v usloviyakh perekhoda k tsifrovoi ekonomike" (g. Moskva, 05 aprelya 2018 g.). Moskva: Publ. Moskovskii universitet im. S.Yu. Vitte, 2018. pp. 342-351. (In Russ.).
3. Zenkevich I.V. A. K. Kulidzh – populyarizator rusistiki v SShA [Recollection about the Sign of The Most Holy Mother of God]. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2016. Vol. 3, no. 3, pp. 78–

85. DOI: 10.17759/langt.2016030307. (In Russ.).
4. Zolotova G.A. O vozmozhnostyakh grammaticheskoi nauki [On the possibilities of grammatical science]. *Voprosy yazykoznaniya = Linguistic issues*, 2006, no. 3. Available at: <http://vja.ruslang.ru/ru/archive/2006-3/14-21> (Accessed: 04.05.2020). (In Russ.).
  5. Zolotova G.A., Onipenko N.K., Sidorova M.Yu. *Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka*. 2004. Moscow: Nauka, 544 p. (In Russ.).
  6. Ibragimova M.O. *Sravnitel'naya kharakteristika padezhei v dialektakh rutul'skogo yazyka*. Avtoref. diss. dokt. filol. nauk. 2015. Makhachkala, 48 p. (In Russ.).
  7. Kibrik A. E. *Konstanty i peremennye yazyka*. 2003. Saint-Petersburg: Aleteiya, 719 p.
  8. Kibrik A.E. *Semanticheskaya ergativnost'. Elementy tsakhurskogo yazyka v tipologicheskoy osveshchenii*. Kibrika A.E. (eds.), 1999. Moscow: Nasledie, 943 p. (In Russ.).
  9. Kirsanov A.I. *Globalizatsiya i problema vzaimootnosheniya zapadnoi tsvivilizatsii s ostal'nym mirom* [Conceptual explanation of the crises of contemporary civilization and problems of the future]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Filosofskie nauki*, 2009, no. 2, pp. 86-89. Available at: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/3634> (Accessed: 04.05.2020). (In Russ.).
  10. Kirsanov A.I. *Nauchnaya politika v usloviyakh globalizatsii*. 2007. Moscow: MGADA, 191 p. (In Russ.).
  11. Martine A. *Osnovy obshchei lingvistiki*. 1963. Moscow: URSS, 221 p. (In Russ.).
  12. Makhmudova S.M. *Zakon ekonomii podlezhashchego v narrativnom diskurse* [The law of economy of the subject in narrative discourse]. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Gumanitarnye nauki = Bulletin of the Dagestan State University. Series 2: Humanities*, 2012, no. 3, pp. 18-20. Available at: <http://www.vestnik.dgu.ru/Stat/18-20.pdf> (Accessed: 04.05.2020). (In Russ.).
  13. Makhmudova S.M., Khangereev M.-B. D.-G. *Kratkii razgovornik na yazykakh narodov Dagestana*. 2015. Makhachkala: Publ. DGU, 71 p. (In Russ.).
  14. Muradyan A.A. *Cravnitel'nyi analiz leksicheskikh dominant anglo- i russkoyazychnogo ekonomicheskogo diskursa* [Comparative analysis of lexical dominants in english and russian economic discourse]. *Mnogomernye miry molodoi nauki: sbornik statei mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii. Rossiiskii universitet druzhby narodov*, 2015, pp. 61-67. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_27244301\\_63791482.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27244301_63791482.pdf) (Accessed: 04.05.2020). (In Russ.).
  15. Naidenova N.S., Muradyan A.A. *K voprosu ob issledovanii pesennogo diskursa: lingvokulturologicheskii aspekt* [To the problem of song discourse: lingvocultural aspect]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Lingvistika = Bulletin of the peoples' friendship University of Russia. Series: Linguistics*, 2013, no. 1, pp. 98-103. Available at: <http://journals.rudn.ru/linguistics/article/view/9732/9183> (Accessed: 04.05.2020). (In Russ.).
  16. Paducheva E.V. *O semantike sintaksisa. Materialy k transformatsionnoi grammatike russkogo yazyka*, 2006. Moscow: URSS: KomKniga, 293 p. (In Russ.).
  17. Paducheva E.V. *Egotsentricheskie edinitsy yazyka*. 2019. Moscow: Izd. dom YaSK, 439 p. (In Russ.).
  18. Testelet's Ya.G. *Vvedenie v obshchii sintaksis*. 2001. Moscow: RGGU, 796 p. (In Russ.).
  19. Formanovskaya N.I. *Kommunikativno-pragmaticheskie aspekty edinits obshcheniya*. 1998.

Махмудова С.М.  
Формальные особенности структурно-семантических  
разрядов односоставных предложений в рутульском  
языке  
Язык и текст. 2020. Том 7. № 2. С. 91–101.

Mahmudova S.M.  
Formal Features of the Structural-Semantic  
Categories of One-Part Sentences in  
the Rutul Language  
Language and Text. 2020. Vol. 7, no. 2, pp. 91–101.

Moscow: Institut russkogo yazyka imeni A. S. Pushkina, 291 p. (In Russ.).

20. Shakhmatov A.A. Sintaksis russkogo yazyka. 2019. Moscow: URSS, 620 p. (In Russ.).
21. Alekseev M. E. Rutul. The Indigenous Languages of the Caucasus. *Six minor lezgian languages*. In Smeets R. eds, 1994. New York: Caravan Books. pp. 213-258
22. Comrie B. Language Universals and Linguistic Typology. 1993. Great Britain: Blackwell. 252 p.
23. Dixon R.M.W. Ergativity. 1995. Cambridge: Cambridge University Press. 296 p.
24. Firbas J. Functional sentence perspective in written and spoken communication. 1992. Cambridge: Cambridge University Press. 256 p.
25. Palmer F.R. Grammatical roles and relations. 1994. Cambridge: Cambridge University Press. 276 p.
26. Prince E.F. The ZPG letter: Subjects, definiteness, and information-status. *Discourse description: Diverse linguistic analyses of a fund-raising text*. In William C. Mann, Sandra A. Thompson eds, 1992. Amsterdam: John Benjamins, pp. 295-326.
27. Van Valin R.D., La Polla R.J. Syntax. Structure, meaning, and function. 1997. Cambridge: Cambridge University Press. 744 p.

#### **Информация об авторах**

Махмудова Светлана Мусаевна, доктор филологических наук, профессор кафедры лингводидактики и межкультурной коммуникации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0220-6216>, e-mail: mahmudovasm@mgppu.ru

#### **Information about the authors**

Svetlana M. Mahmudova, Doctor of Philology, Professor of Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0220-6216>, e-mail: mahmudovasm@mgppu.ru

Получена 01.06.2020  
Принята в печать 15.06.2020

Received 01.06.2020  
Accepted 15.06.2020